



OPPIJAN OIKEUS  **OPETTAJAN TAITO**

**Erityisen hyvä tuki ja ohjaus
– oppijan oikeus, opettajan taito**

Pirjo Kaitala ja Simo Uusinoka (toim.)

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
HÄME UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

**Erityisen hyvä tuki ja ohjaus
– oppijan oikeus, opettajan taito**

Pirjo Kaitala ja Simo Uusinoka (toim.)

Erityisen hyvä tuki ja ohjaus – oppijan oikeus, opettajan taito

Pirjo Kaitala ja Simo Uusinoka (toim.)

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-836-7 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 2/2022

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

JULKAISIJA – PUBLISHER

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut

Hämeenlinna, huhtikuu 2022

Sisällys

Esipuhe.....	5
Kristina Ström, Åbo Akademi & Camilla Björk-Åman, Nord University, Åbo Akademi	
Näkökulmia ohjaukseen ja erityiseen tukeen	9
Nelli Saarelainen & Minna Saarinen & Markku Jahnuainen, Helsingin yliopisto	
Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet ja oppimisen tuki: nuorten näkökulma	27
Sissi Huhtala & Minna Seppälä, Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu	
“Mukavat ja osaavat opettajat...” – erityistä tukea saavan opiskelijan erityisen hyviä opiskelukokemuksia.....	49
Iiris Happonen & Eero Talonen & Pirjo-Liisa Lehtelä & Tiina Laajala, Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus	
Ohjauksen ja erityisen tuen osaamisen kehittäminen osaamismerkkien avulla	61
Leena Kaikkonen, Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu	
Erityisopettajien näkemyksiä ammatillisen erityisopettajan- koulutuksen kehittämisestä.....	71
Irmeli Lignell & Päivi Pynnönen & Anu Raudasoja, Hämeen ammattikorkeakoulu	
Ammatillinen erityisopettaja tulevaisuuden rakentajana	91

Simo Uusinoka, Hämeen ammattikorkeakoulu & Ari Jussila, Tampereen ammattikorkeakoulu	
Ammatillisen opinto-ohjaajan ja erityisopettajan yhteinen osaaminen	103
Katariina Hakala & Tarja Juurakko-Koskinen, Tampereen ammattikorkeakoulu	
Kohtauksia koulutusjärjestelmässä ja ammatillisen koulutuksen arjessa – opinto-ohjauksen, erityisen ja vaativan erityisen tuen rajankäyntiä	117
Harri Kukkonen & Ari Jussila, Tampereen ammattikorkeakoulu & Minna Ahokas, Gradia	
VALMA-ohjauksen piirteitä.....	129
Minna Mäkihonko, Tampereen yliopisto & Minna Seppälä, Tampereen ammattikorkeakoulu	
Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen rakentaminen yhteistyössä	147
Ruut Kaukinen, Haaga-Helia	
Lähtökohtia opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun.....	153
Kirjoittajat.....	167

Esipuhe

Kaikilla oppilailta on oikeus hyvään ja turvalliseen opiskeluun. Toiset tarvitsevat koulupolullaan hiukan enemmän tukea ja ohjausta kuin toiset. Uusi lukiolaki ja ammatillisen koulutuksen uudistus korostavat oppilaan oikeutta saada erityisopetusta, erityistä tukea ja ohjausta.

”Oppijan oikeus – Opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajakoulutuksen kehittämiskohteena” oli Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoima vuosina 2018–2021 toteutettu opettajakoulutuksen kehittämishanke. Hankkeen aikana toteutettiin lukuisia tutkimuksia, selvityksiä ja erilaisia hankkeen teemoihin liittyviä pilottikokeiluita. Hankkeessa toteuttajina olivat ammatilliset opettajakorkeakoulut (Haaga-Helia, HAMK, JAMK, OAMK, TAMK), Helsingin, Tampereen ja Oulun yliopistot sekä Åbo Akademi. Tämä julkaisu tarjoaa hankkeen keskeisiin teemoihin tuoreita näkökulmia ja nostaa laajasta kokonaisuudesta esiin joitakin oivalluksia.

Oppivelvollisuusajan jatkaminen tekee tuen ja ohjauksen teemoista ajankohtaisia kaikissa toisen asteen oppilaitoksissa. Ohjaus on jatkossa entistä suurempi osa jokaisen opettajan toimintaa. Oppilas- ja opiskelijahuolto määrittää varhaisen ja ennaltaehkäisevän tuen kaikkien opiskelijaa ohjaavien tehtäväksi. Opiskelijahuollolle kuuluu inklusiivisten, alueellisten yhteistyöverkostojen hyödyntäminen opiskelun nivelvaiheissa ja opinnoissa. Hyviin tuloksiin pääsemiseksi tarvitaan tutkittua tietoa, kokeilua ja käytännön ohjeita. Tämän julkaisun artikkeleissa pääsevät ääneen opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat. Hyvin sujuva opintopolku on keskeinen päämäärä kaikilla kouluasteilla. Artikkeleissa kuullaan sekä lukion että ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ääntä. Tekstien laajuus ja muoto vaihtelevat aiheen mukaan.

Näkökulmia ohjaukseen ja erityiseen tukeen käsitellään luvussa 2. Artikkelit haastaa lukijaa kriittisesti pohtimaan, kenen ehdoilla erityisen tuen opiskelijoiden ohjausta tehdään. Onko opiskelija aktiivinen toimija vai passiivinen kohde?

Lukiolaisten hyvinvointia ja tuen tarpeita käsitellään luvussa 3. Tutkimuksen materiaali on kerätty ennen korona-aikaa, mutta tutkimustuloksia

lukiolaisten lisääntyvästä uupumuksesta on saatu jo aiemmin kouluterveyskyselyissä. Aihe on siis varsin ajankohtainen.

Erityistä tukea saavan opiskelijan hyviä opiskelukokemuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä ammatillisessa koulutuksessa avataan esimerkkitapausten pohjalta luvussa 4. Opiskelijan ääni pääsee luvussa vahvasti esille.

Osaamismerkkien avulla tapahtuvaa opettajien ohjauksen ja erityisen tuen osaamisen kehittämistä kuvataan luvussa 5. Opettajaopiskelijat ovat testanneet kehitettyä materiaalia ja osaamismerkkien toimivuutta osaamisen tunnistamisessa.

Hankkeen aikana ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajina toimivien työkuvista tehtiin kattava tutkimus ja sen pohjalta erillinen julkaisu. Näkemyksiä ammatillisen erityisopettajakoulutuksen kehittämistarpeista on koottu lukuun 6.

Ammatillisen erityisopettajan tulevaisuuden näkymiä pohditaan luvussa 7.

Ammatillisen koulutuksen uudistus on muuttanut opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työtehtäviä. Erilaisia vaihtoehtoisia malleja ammatillisen erityisopettajakoulutuksen ja opinto-ohjaajakoulutuksen uudistamiseen esitellään luvussa 8.

Erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen haastavaa rajankäyntiä opinto-ohjauksen näkökulmasta tarkastellaan sekä esimerkkitapausten että teorian pohjalta luvussa 9.

Ammatillisen valmentavan koulutuksen (VALMA) teoreettisia perusteita ja käytännön toteutusta kuvataan luvussa 10.

Kokemuksia alueellisesta yhteistyöstä ja lukion opettajille suunnatusta pilotitoteutuksesta oppimisen tuen ja hyvinvoinnin rakentamisessa käsitellään luvussa 11.

Opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä avataan luvussa 12.

Julkaisun artikkelit käsittelevät monimuotoisesti ohjauksen, erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen teemoja. Koulutuksen muutosten ja uudistusten pitää näkyä myös opettajille tarjottavassa koulutuksessa. Oppijan oikeus ohjaukseen ja tukeen kattaa laajan kirjon toimenpiteitä hyvin kevyestä tuesta aina vaativaan erityiseen tukeen asti. Parhaat tukitoimet lisäävät kaikkien opiskelijoiden hyvinvointia. Hankkeen aikana tuotettuun monipuoliseen ja laajaan materiaaliin voi tutustua hankkeen [www-sivuilla https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/#julkaisut-ja-materiaali](https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/#julkaisut-ja-materiaali).

Tekstejä on toimituksellisesti muokattu hyvin kevyesti. Kirjoittajien omaääniset näkökulmat on haluttu säilyttää mahdollisimman hyvin.

Kiitokset kaikille kirjoittajille!

Pirjo Kaitala ja Simo Uusinoka

Näkökulmia ohjaukseen ja erityiseen tukeen

Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjausta ammatillisessa koulutuksessa. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on erityisen tuen kontekstissa tapahtuva ohjaus. Ohjaus on ammatillisen koulutuksen reformin myötä saanut siinä merkittävän aseman ja nostettu opetuksen rinnalle. Lainsäädännössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017, § 61) esiintyvä ohjauksen käsite on moniulotteinen, ja ohjauksella on paikkansa sekä opetuksessa, opintoja koskevissa valintatilanteissa (opinto-ohjaus) että tuetussa opiskelijoiden kasvua sivistyneiksi ja tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Lainsäädännössä määritellään ohjaus ja opetus jokaisen opiskelijan ammatillista ja yksilöllistä kasvua edistäväksi oikeudeksi. Ohjaus määritellään kuitenkin myös tukitoimeksi. Lain määrittely ei siis ole yksiselitteinen, ja epäselväksi jää, mitä kaikkea ohjauksella tarkoitetaan ja mitä se sisältää. Tämä epäselvyys saattaa johtaa eri tulkintoihin ohjauksen tavoitteista, sisällöistä ja toteuttamistavoista, mikä puolestaan saattaa asettaa ohjauspalveluja tarvitsevat opiskelijat keskenään eriarvoiseen asemaan. Erityisen haavoittuvassa asemassa lienevät erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat.

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa halusimme tutkimuksen keinoin selvittää miten ammatillisessa koulutuksessa toimivat ammattilaiset ymmärtävät ohjauksen yhtäältä käsitteenä ja toisaalta ilmiönä. Erityiseksi painopisteenalueeksi valitsimme erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Tällä opiskelijaryhmällä on muita opiskelijoita suurempi riski keskeyttää opintonsa. Myös työpaikan löytäminen näyttää olevan haasteellisempaa (esim. Hakkarainen ym., 2015; Lallukka ym., 2019). Toisena motiivina tutkimusaiheen valinnalle oli erityispedagogisten teemojen suhteellinen niukkuus toista astetta koskevassa tutkimuksessa. Björk-Åman ym. (2021) osoittivat katsaustutkimuksessaan, että vain murto-osa vuosina 2010–2018 julkaistuista, pohjoismaisista ammatillista koulutusta koskevista tieteellisistä julkaisuista käsitteli erityispedagogisia teemoja. Suomi näytti kuitenkin olevan poikkeus. Suomessa oli eniten erityispedagogiikkaan liittyvää tutkimusta verrattuna muihin Pohjoismaihin. Kun otetaan huomioon, että suuri osa peruskoulussa erityistä tukea saaneista oppilaista opiskelee ammatillisessa koulutuksessa, on ensiarvoisen tärkeää tutkia ohjaus- ja tukikäytäntöjä ja niiden tulkintoja.

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, miten erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ymmärretään ja konstruoidaan ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Valitsimme tutkimuskohteeksemme yhden koulutuksen järjestäjän, joka tarjoaa monipuolista ammatillista koulutusta ruotsin kielellä. Tutkimus toteutettiin fokusryhmähaastatteluilla keväällä 2020. Ennen kuin tarkastelemme ohjausta käsitteenä ja käytäntönä, kuvaamme lyhyesti ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneita muutoksia.

Ammatillinen koulutus – elämää vai työelämää varten?

Vuonna 2015 uudistettua ammatillista koulutusta on kuvattu osaamispe-
rusteiseksi, asiakaslähtöiseksi, työelämäpainotteiseksi, tehokkaaksi, jous-
tavaksi ja yksilölliseksi (Hardy ym., 2020; Karusaari, 2020). Reformia pe-
rusteltiin muutoksen tarpeellisuudella; muuttuva työelämä vaatii sekä
uudenlaista osaamista ja jatkuvaa oppimista että koulutusta, joka pystyy
joustavasti vastaamaan yksittäisen opiskelijan ja varsinkin työelämän tar-
peisiin. Ammatillisella koulutuksella, joka sijoittuu koulujärjestelmän ja
työelämän välimaastoon, on kuitenkin myös laajempi yhteiskunnallinen
tehtävä (Helms Jørgensen, 2018). Hyvinvointiyhteiskunta on riippuvainen
talouskasvusta, ja talouskasvu ammattitaitoisesta työvoimasta. Amma-
tillisella koulutuksella on kuitenkin myös erityinen vastuu kouluttaa sel-
laisia nuoria, joilla ei välttämättä ole kiinnostusta korkea-asteen opintoi-
hin ja joilla on erilaisia oppimisen ja elämänhallinnan haasteita (Helms
Jørgensen ym., 2019). Näyttää kuitenkin siltä, että ammatillinen koulu-
tus tasapainoilee inkluusioarvojen ja työelämän vaatimusten välillä (Lun-
dahl, 2016; Tervasmäki ym., 2020). Nylund ja Virolainen (2019) toteavat,
että jo parin vuosikymmenen ajan vallassa ollut uusliberalistinen ajatte-
lu, joka painottaa markkinalogiikkaa, tehokkuutta ja työelämärelevans-
sia, on johtanut osaamisen ja kompetenssin (yli)korostumiseen. Amma-
tillinen koulutus yleissivistävänä koulutuksena on jäänyt taka-alalle. Esi-
merkkinä tästä paradigman vaihdoksesta Nylund ja Virolainen mainitse-
vat yleisten aineiden marginalisoitumisen ammatillisen koulutuksen ope-
tussuunnitelmissa. Laaja-alaisen tiedon ja sivistyksen sijaan korostuu ka-
pea-alaisempi tehtävä-spesifi osaaminen.

Ihanteena näyttää siis olevan itseohjautuva, vastuuntuntoinen ja hyvin
työllistyvä opiskelija, josta kehittyy kuuliainen ja hyvä työntekijä (Isopah-
kala-Bouret ym., 2014). Opiskelija on koulutusmarkkinoiden asiakas, joka
tekee rationaalisia päätöksiä päästäkseen päämääräänsä, työmarkkinoil-
le. Uusliberalistisen ja markkinalähtöisen ajattelun mukaan yksilön oikeu-
det näyttävät ammatillisessa koulutuksessa olevan ryhmän oikeuksia tär-
keämpiä (Lappalainen & Lahelma, 2016). Lappalainen ja Lahelma toteavat
myös, että opiskelijoiden oppimisen haasteet nähdään enenevässä määrin
yksilön ongelmana, ei niinkään nuorten henkilöiden elämäntilanteesta tai
yhteiskunnallisesta asemasta johtuviksi. Äärimmäisessä tapauksessa itse-
ohjautuvuuden ja yksilöllisten valintojen korostaminen voi johtaa siihen,

että opinnoissa pärjääminen, hyvinvointi ja syrjäytymisen ehkäiseminen nähdään olevan yksittäisen nuoren vastuulla (Ikonen & Nikunen, 2019).

Näyttääkin siltä, että koulutuspoliittiset tavoitteet itseohjautuvasta opiskelijasta, yksilöllisistä koulutuspoluista ja osaamisen korostamisesta ovat ristiriidassa opiskelijoiden tarpeiden ja odotusten kanssa (Niemi & Jahnukainen, 2020). Tutkijat toteavat, että opiskelijat, ja myös opettajat, kaipaavat tukea, yhteisöllisyyttä ja kollegiaalisuutta. Itseohjautuvuuden, yksilöllisten opintopolkujen ja opiskelijan oman vastuun korostaminen ei luo vakaata ja turvallista oppimisympäristöä (Niemi & Jahnukainen, 2020). Voidaan siis olettaa, että oppimisympäristö, jossa opiskelijat tuntevat yhteenkuuluvuutta ja jossa he saavat tarvitsemansa opetuksen, ohjauksen ja tuen, on ensiarvoisen tärkeä varsinkin erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Seuraavassa tarkastelemme ohjausta käsitteenä ja ilmiönä ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Ohjaus ammatillisen koulutuksen kontekstissa

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä painotetaan opetusta ja ohjausta kaikkien opiskelijoiden oikeutena.

”Opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi” (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017, § 61).

On mielenkiintoista todeta, että opetus ja ohjaus rinnastetaan, ja koskee sekä ammatillisia osaamistavoitteita että yksilöllisiä kehitystavoitteita. Samassa lakipykälässä mainitaan myös opinto-ohjaus opiskelijan oikeutena. ”Opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opinto-ohjausta.” Opetushallituksen (2020) mukaan opinto-ohjaus on opinto-ohjaajien, ryhmän ohjaajien ja muiden opettajien vastuulla. Ohjaus voi olla sekä yksilö- että ryhmäohjausta. Keskeinen on myös laissa mainittu henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017, § 44), eräänlainen yksilöllinen tiekartta, johon kirjataan muun muassa osaamisen tunnistamista, tunnustamista ja hankkimista koskevat tiedot. Suunnitelmaan kirjataan myös opiskelijan tarvitsemat ohjaus- ja tukitoimet. Ohjauksen rooli ammatillisessa koulutuksessa on merkittävä, ja ohjauksen tavoitteet moninaiset. Seuraavaksi tarkastelemme ohjausta käsitteenä.

Ohjaus – moniulotteinen käsite

Ohjaus on moninainen ilmiö, ja samansisältöisten käsitteiden kirjo on laaja. Käsitteitä ovat ohjauksen lisäksi konsultaatio, mentorointi, valmennus ja sparraus. Käsitettä ohjaus voi kuitenkin pitää jonkinlaisena yläkäsitteenä (Sundqvist ym., 2020). Ohjauksella tarkoitetaan monipuolista oppimisen, kehityksen ja ammatillisen kasvun tukemista (Lauvås ym., 2015). Ohjaukseen kuuluu yleensä tiedon jakaminen ja neuvojen antaminen, kokeneempi ohjaaja neuvoo vähemmän kokenutta ohjattavaa. Ohjauksessa neuvonta ei kuitenkaan aina ole pääasia, vaan keskeistä on myös reflektio ja ongelmanratkaisu. Ohjaaja ei yleensä anna valmiita ratkaisuja, vaan auttaa ohjattavaa löytämään itse ratkaisun häntä askarruttaviin kysymyksiin ja ongelmiin. Ohjauskeskusteluissa molemmat lähestymistavat (neuvonta ja reflektio) kuitenkin esiintyvät käytännössä rinta rinnan. Ohjauksen tavoite ja ohjauskeskustelun kulku määräävät, mitä lähestymistapaa kulloinkin painotetaan.

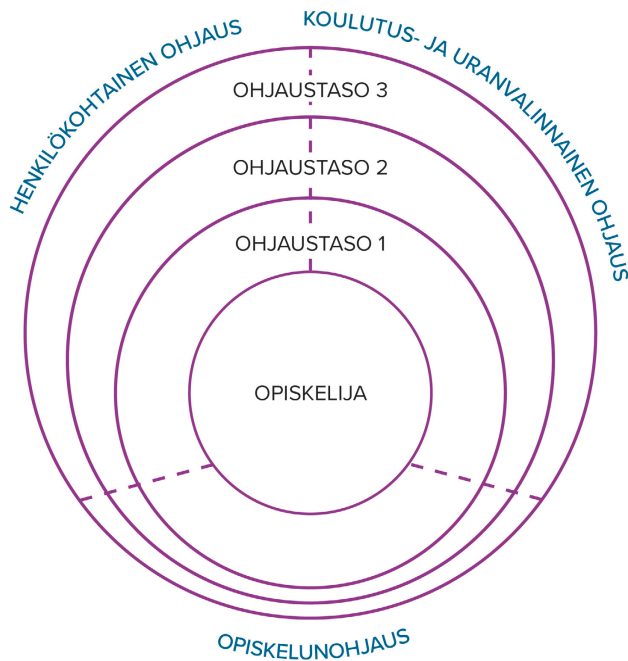
Termi ohjaus liitetään useimmiten koulutukseen ja opetukseen (esimerkiksi opinto-ohjaus, opetusharjoittelun ohjaus), mutta myös ammatilliseen kasvuun ja hyvinvointiin (työnohjaus). Konsultaatio, konsultointi tai konsultoiva työtapa sen sijaan mielletään useimmiten ammattilaisten väliseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa käsitellään ammattiin liittyviä kysymyksiä. Konsultaatio sisältää myös tiedonvaihtoa, neuvontaa ja keskinäistä ongelmanratkaisua. Konsultaation painotus riippuu siitä, kuka konsultoi ketä ja mihin konsultaatiolla pyritään. Esimerkki konsultaatiosta voisi olla erityisopettajan ja opettajan käymä (ohjaus)keskustelu jossa pohditaan opetuksen eriyttämistä ryhmässä, jossa on erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Mentorointi on käsite, joka yleensä liitetään ammatillisen kasvun tukemiseen. Esimerkiksi vastavalmistunut opettaja saa mentorin, joka auttaa ja tukee uutta opettajaa kehittymään ammattiroolissaan. Valmennus ja sparraus juontavat juurensa urheilumaailmasta, mutta käsitteitä käytetään myös laajemmin koulutuksessa ja työelämässä. Valmentaja neuvoo ja auttaa löytämään uusia näkökulmia ja tukee valmennettavaa kehittymään. Ammatillisessa koulutuksessa käsite valmennus liitetään ensisijaisesti uravalmennukseen, jonka tarkoitus on auttaa opiskelijaa tekemään järkeviä valintoja tulevan työuran kannalta.

Opetushallitus (2021) määrittelee ohjauksen tavoitteiksi opiskelu- ja työelämätaitojen kehittymisen, omien tavoitteiden mukaisten opiskeluun liittyvien valintojen tekemisen ja jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tukemisen. Näin määriteltynä ohjaus on lähinnä opinto-ohjausta. Ohjaus joka tukee opiskelijan kehittymistä sivistyneeksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi jää tässä määritelmässä taka-alalle. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, § 61) huomioi kuitenkin molemmat ohjauksen tavoitteet sekä ammattitaito- ja osaamistavoitteet että ihmisenä kehittymisen tavoitteet. Lain näkökulma on siis holistinen.

Seuraavassa esittelemme lyhyesti holistisen ohjausmallin, joka huomioi molemmat tavoitteet.

Holistinen ohjausmalli

Watts ja van Esbroeck (2000) kehittivät holistisen ohjausmallin (kuvio 1) 1990-luvun loppupuolella. Mallia on sovellettu suomalaiseseen ammatilliseen koulutukseen (esim. Juutilainen & Rätty, 2017). Holistinen ohjausmalli näyttääkin olevan ammatillisen koulutuksen ideaalimalli, joka toimii koulukohtaisten ohjauksetöiden ja opinto-ohjaajakoulutuksen perustana (Puukari ym., 2017). Holistisen mallin perusajatuksena on, että ohjaus ei ole opetuksesta erillinen ilmiö, jota toteuttavat eri ammattilaiset, vaan ohjaus ja opetus ovat osa hyvinvointivaltion ja koulutuksen tarjoamia kokonaisvaltaisia opetus, ohjaus- ja hyvinvointipalveluja (Lätti, 2007).



Kuvio 1. Watts ja van Esbroeckin (2000) holistinen ohjausmalli

Wattsin ja van Esbroeckin (2000) holistinen ohjausmalli on systeeminen tasomalli (kuvio 1), joka huomioi kaikki ohjauksen liittyvät osa-alueet: hyvinvointiin ja ihmisenä kehittymiseen tähtäävän henkilökohtaisen ohjauksen, opinto-ohjauksen ja uraohjauksen. Mallin mukaan koulun opetus-, ohjaus- ja opiskelijahuoltohenkilöstö ovat vastuussa ohjauksen käytännön toteutuksesta; opettajat jokapäiväisessä opetuksessaan (ensimmäinen, lähinnä opiskelijaa oleva taso), ryhmän ohjaajat yksilöllisissä ja

ryhmäohjaustilanteissa (toinen taso), opinto-ohjaajat, erityisopettajat ja opiskelijahuollon henkilöstö (kolmas taso) ja neljäntenä tasona koulun ulkopuoliset ammattilaiset.

Holistiseen malliin perustuva ohjaus on opiskelijakeskeistä ja ottaa huomioon opiskelijan koulu- ja työhistorian, kiinnostuksen kohteet, elämäntilanteen ja opiskeluvälmiudet (Juutilainen & Rätty, 2017). Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnan ja jatkuvan monitoroinnin kautta opiskelijan prosessi kohti valmistumista ja työelämää tarkentuu. Tukitoimia voidaan tarvittaessa räätälöidä opiskelijan tarpeita vastaaviksi. Tärkeää prosessissa on huomioida opiskelijan itselleen asettamat tavoitteet.

Ohjaus ja erityinen tuki

Ohjauksen tavoitteet ja prosessit ovat kaikille opiskelijoille samat, riippumatta kouluhistoriasta, opiskeluvälmiudesta tai koulutuksen tavoitteesta. Juutilainen ja Rätty (2017) toteavat kuitenkin, että ohjauksen rooli korostuu sitä mukaa kun opiskelijan tuen tarve lisääntyy. Opinto-ohjaajien rooli on merkittävä, ei pelkästään varsinaisissa opiskelijoiden kanssa käytävissä ohjauskeskusteluissa, vaan myös ohjaukseen välillisesti liittyvissä asiantuntijatehtävissä. Esimerkkeinä Juutilainen ja Rätty (2017) mainitsevat konsultoivan työn ja moniammatillisen yhteistyön. Nämä painopistealueet ovat myös merkittävässä asemassa ammatillisen erityisopettajan työssä (Pirttimaa & Hirvonen, 2016). Kun kyseessä on tukea tarvitseva opiskelija, ohjausta ja erityistä tukea on vaikea erottaa toisistaan. Erityinen tuki sisältää monia eri tukitoimia, jotka voivat sisältää räätälöityjä opetusjärjestelyjä, koulutuksen yksilöllistämistä, erityisopettajan antamaa opetusta ja ohjausta ja tehostettuja opiskelijahuollon palveluja (Opetushallitus, 2021). Ohjauksella näyttääkin olevan koulutuksen tukijärjestelmässä kaksijakoinen rooli; sekä auttaa opiskelijaa löytämään hänelle sopiva koulutuspolku että kuulua erityisen tuen ”työkalupakkiin”. Ohjauksen pitäisi kuitenkin olla systemaattista, opiskelijakeskeistä ja opiskelijoiden koulutuksellisia ja sosiaalisia tarpeita ja toiveita huomioivaa (Kallalahti, ym., 2020).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ymmärretään ja konstruoidaan ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkimuskysymyksen muotoilimme seuraavasti:

- ✓ Miten ammatillisessa koulutuksessa työskentelevä henkilöstö ymmärtää ohjauksen sekä käsitteenä että ilmiönä ja millaisia merkityksiä he antavat ohjaukselle?

Aineistonkeruu ja osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluilla keväällä 2020. Kaikki tutkimuksen osallistujat edustivat yhtä ruotsinkielisen koulutuksen järjestäjää. Valittu tutkimuskohde tarjoaa monipuolista ammatillista koulutusta, joten oletuksemme oli, että valittu koulutuksen järjestäjä edustaa ruotsinkielisen ammatillisen koulutuksen kenttää Suomessa, vaikkakaan varsinaista tilastollista edustavuutta ei haettu. Fokusryhmähaastattelu on menetelmä, jota voidaan käyttää, kun haetaan spesifiä informaatiota tietyltä, aiheeseen perehtyneeltä ryhmältä (Wibeck, 2000). Tältä osin fokusryhmähaastattelu muistuttaa asiantuntijahaastattelua. Fokusryhmähaastattelu valittiin, koska menetelmä tarjoaa valitun ryhmän jäsenille mahdollisuuden keskustella tutkijan määräämästä aiheesta suhteellisen vapaasti. Fokusryhmäkeskustelu muistuttaa luonnollista keskustelutilannetta, jossa osallistujat voivat halutessaan kommentoida ja jopa kyseenalaistaa muiden osallistujien lausumia ja mielipiteitä. Tällä tavalla saadaan rikas, monta eri näkökulmaa sisältävä aineisto. Toinen fokusryhmähaastattelun etu on, että tutkijan rooli on huomaamattomampi verrattuna esimerkiksi yksilöhaastatteluun (Madriz, 2000), mikä on omiaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta.

Fokusryhmähaastattelut olivat luonteeltaan ammattilaisten välisiä vuorovaikutustilanteita. Tutkijat johdattelivat kuitenkin keskustelua soveltamalla teemahaastattelun periaatteita. Teemoja olivat esimerkiksi ohjauksen ja opetuksen luonne, funktio ja sisältö, sellaisina kuin ne laissa mainitaan (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017, § 61). Osallistujia pyydettiin myös kuvaamaan käytännön ohjaustilanne. Lisäksi kysyttiin millaista koulutuksenaikaista ohjausta ja tukea keskustelijat tarjoavat tai haluaisivat tarjota fiktiiviselle opiskelijalle, joka on saanut erityistä tukea peruskoulussa.

Fokusryhmiä oli yhteensä 12. Ryhmät koottiin koulutuksen järjestäjän organisaatiomallin mukaisesti siten, että jokainen ryhmä koostui pääosin samoja työtehtäviä tekevistä henkilöistä. Muutamiin ryhmiin osallistui henkilöitä, joilla oli ryhmän enemmistöön verrattuna muita työtehtäviä. Näidenkin ryhmien jäsenet olivat kuitenkin organisaatiossa samalla hierarkiatasolla. Kaksi ryhmää koostui rehtoreista ja johtavassa asemassa olevista henkilöistä, kolme ryhmää koostui opinto-ohjaajista ja työelämäkoordinaattoreista ja loput seitsemän ryhmää opettajista. Edustettuina opettajaryhmissä olivat erityisopettajat, yleisten aineiden opettajat (aineenopettajat), ammattiaineiden opettajat ja ryhmän ja/tai henkilökohtaiset ohjaajat. Kaiken kaikkiaan osallistujia oli 54. Osallistujiin otettiin ensimmäisessä vaiheessa yhteyttä puhelimitse, jonka jälkeen heille lähetettiin sähköpostitse kirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, tutkimusmenetelmästä ja käytännön toteutuksesta. Pandemiatilanteen vuoksi fokusryhmähaastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä (Zoom). Fokusryhmähaastattelut kestivät keskimäärin puolitoista tuntia ja ne nauhoitettiin.

Aineisto ja aineiston analyysi

Aineisto koostui kahdestatoista nauhoitetusta fokusryhmäkeskustelusta. Aineistoa oli 18 tuntia. Analyysin helpottamiseksi kaksi tutkimusavustajaa litteroi aineiston. Litteroitu aineisto oli kokonaisuudessaan 167 sivua. Pääasiallisena analyysimenetelmänä käytimme temaattista sisällönanalyysiä (Braun & Clarke, 2006). Analyysi eteni vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto kondensoitiin, toisin sanoen aineistosta poimittiin ne merkitykselliset kohdat, jotka voitiin liittää tutkimuskysymykseen. Toisessa vaiheessa aineisto koodattiin ja kategorisoitiin. Viimeisessä vaiheessa kategorioita yhdistettiin ja nimettiin kategorioita kuvaavia teemoja. Nimetyt teemat ovat tutkijoiden tulkintoja kategorioiden sisällöstä ja merkityksestä.

Tutkimuksessa noudatettiin Suomen Akatemian (2003) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Tutkijoina olemme pyrkineet rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Aineisto on säilytetty ja käsitelty vastuullisen ja eettisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti.

Tulokset

Sisällönanalyysin perusteella muodostui kaksi kattavaa teemaa: ”Ohjaus ja opetus ovat saman mitalin kaksi puolta”, ja ”Ohjaus on kokonaisvaltaisen prosessi ja koulutuksen punainen lanka”.

Ohjaus ja opetus ovat saman mitalin kaksi puolta

Pohdittaessa ohjauksen luonnetta, funktiota ja sisältöä verrattuna opetukseen korostui fokusryhmäkeskustelijoiden puheessa tietynlainen dikotomia. Ohjausta kuvailtiin sanoilla aktiivinen, henkilökohtainen ja dialogimainen, opetusta sen sijaan merkitykseltään vastakkaisilla sanoilla passiivinen, persoonaton ja monologimainen. Ohjaus nähtiin siis aktiivisena prosessina, johon osallistuvat sekä ohjaaja (opettaja, opinto-ohjaaja) että ohjattava (opiskelija). Ohjaajan rooli on opiskelijan yksilöllisten valmiuksien ja tarpeiden perusteella dialogin keinoin auttaa ja tukea opiskelijaa, ei niinkään opettamalla uutta, vaan löytämällä ja vahvistamalla opiskelijoiden olemassa olevaa osaamista, oppimaan oppimista ja metakognitiivisia taitoja. Opiskelijalta odotetaan aktiivista osallistumista. Ohjaus on myös opetukseen verrattuna henkilökohtaisempi tapahtuma. ”Ehkä pysyy opettamaan persoonattomasti, mutta ohjata ei voi persoonattomasti”.

Vaikka ohjauksen määrittelyssä painottuu opiskelijan aktiivinen osallistuminen, aineistosta nousi esiin myös toisen tyyppinen ohjaus, jossa opiskelija on enemmän tai vähemmän passiivinen. Sitä kuvaillaan käsitteillä

luotsaaminen, patistaminen, tien näyttäminen ja kädestä kiinni ottaminen. Tämä määritelmä lähentelee opetuksen ja opettajakeskeisen tiedonvälityksen määritelmää. Opiskelijan halutaan tekevän oikeita valintoja oikealla tavalla. Opiskelijan omille mielipiteille ja preferensseille ei juuri ole sijaa. Opiskelijan halutaan noudattavan opettajan ohjeita, jotta hän ”saa edes jotain tehtyä”.

Fokusryhmäkeskustelujen osallistujat pohtivat myös opettajan roolia ohjauspainotteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Useat uskoivat opettajan roolin muuttuvan vaativammaksi. Jotkut kuitenkin totesivat, että ohjaus on pelkkä trendi ja muotisana, ja että mikään ei käytännössä ole uutta. Opettajat ovat aina ohjanneet ja ammatillisen koulutuksen perustehävä on pysynyt samana.

Siis ohjaus, mistä se sana tuli ja mitä se merkitsee. Siitä ei juuri-kaan käyty keskustelua. Joka syksy kohtaamme periaatteessa samoja haasteita. Meillä suurin osa on 16-vuotiaita, organisaation oppilasasiakkaita. He aloittavat alusta, ja sen jälkeen jatkamme eteenpäin. Se vaatii opettajalta samoja asioita, joku joka opettaa heille jotakin. Niin se on aina ollut ja tulee aina olemaan.

Useissa fokusryhmissä korostettiin, että ohjausta ja opetusta ei voida erottaa toisistaan, ohjaus ja opetus ”ovat saman asian kaksi puolta”. Tämä tuli myös esille, kun kysyttiin miten koulutuksen järjestäjä takaa laissa määritettujen opetuksen ja ohjauksen ammattitaitotavoitteiden, osaamistavoitteiden ja henkilökohtaisen kasvun tavoitteiden saavuttamisen. Ammattitaitoisten opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön ajateltiin takaavan kokonaisvaltaisten tavoitteiden saavuttamisen. Varsinkin opettajat kuitenkin painottivat resurssien puutetta, joka vaarantaa tavoitteiden saavuttamista. Puutteita oli opettajien mukaan mm. henkilöstöstä, laitteista ja opettajan apuna toimivista ammattimiehistä. Eräs opettaja kuvasi toimintaa lainvastaiseksi.

Oikeus opetukseen ja ohjaukseen, valitettavasti minun täytyy heti tunnustaa, että rikon lakia, niin se vaan on. Työpaikallani ei ole sellaista toimintaa, että se [laissa mainitut tavoitteet] onnistuisi. Epäonnistumme monessa asiassa, meillä ei ole mahdollisuuksia toteuttaa, ei laitteita, ei tekniikkaa, ei ruohonjuuritasolla työskentelevää henkilökuntaa, ei yhteistyökumppaneita, jotta pystyisimme täyttämään kaikki tavoitteet. Ja väitän että voit mennä minne tahansa ja tilanne on aivan sama. Ja se mitä tehdään, on erilaisia temppejuja, metkuja ja kokeillaan yhtä sun toista, ja tehdään se mikä voidaan.

Muutamissa ryhmissä, varsinkin niissä, jotka koostuivat muista kuin opetustyötä tekevästä, todettiin, että jokainen opettaja itse päättää mitä tavoitetta hän haluaa painottaa. ”Meillä on opettajia laidasta laitaan, sellaisia, jotka ainoastaan painottavat ammattitaito- ja osaamistavoitteita, ja sellaisia jotka painottavat ensisijaisesti oppimisen edellytyksiin liittyviä seikkoja”. Tulkintamme mukaan tämä saattaa johtaa siihen, että lain tarkoittamat tavoitteet eivät kaikilta osin toteudu kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Voidaan olettaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden olevan erityisen haavoittuvassa asemassa.

Muutamissa fokusryhmissä pohdittiin myös ohjauksen tavoitteita suhteessa eri opiskelijaryhmiin. Useimmat opiskelijat eivät vaadi erityisiä toimia, mutta kun kyseessä on opiskelijaryhmä, joilta oletettiin puuttuvan valmiuksia saavuttaa työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, painotettiin ammattitaito- ja osaamistavoitteiden sijaan muita, inhimilliseen kasvuun liittyviä tavoitteita. ”Haluaisimme että heikoista opiskelijoista tulisi ainakin hyviä, tasapainoisia ihmisiä”. Varsinkin tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla näyttivät myös hyvinvointiin liittyvät seikat olevan tärkeitä. Henkilökunnan vastuuta opiskelijoiden hyvinvoinnista korostettiin. Henkilökunnan täytyy olla sitoutunut, kiinnostunut ja toimia hyvänä esikuvana. Opiskelijoiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen nähtiin myös liittyvän haasteita. Tehtävä koettiin vaativana. Eräs opettaja totesi kuitenkin, että tehtävä otetaan vakavasti ja ”yritämme parhaamme olemassa olevilla henkilöstöresursseilla”.

Ohjaus on kokonaisvaltainen prosessi ja koulutuksen punainen lanka

Fokusryhmille annettiin tehtäväksi pohtia millaista ohjausta ja tukea fiktiivinen opiskelija Anna, joka on saanut erityistä tukea peruskoulussa, tarvitsee ja saa, jotta ammattiopinnot sujuisivat parhaalla mahdollisella tavalla. Tulokset esitetään kronologisesti; ohjaus ja tuki opintojen alussa, opintojen aikana ja opintojen loppuvaiheessa.

Ohjaus ja tuki opintojen alussa

Kun keskustelijat pohtivat, millaista ohjausta ja tukea Anna saa opintojen alussa, korostui hyvän alun merkitys. Tärkeitä teemoja olivat kartointus ja ennakkotieto. Keskustelijat eivät kuitenkaan olleet yksimielisiä ennakkotiedon suhteen. Puheessa ilmeni tietynlainen dikotomia; ennakkotietoa on – ennakkotietoa ei ole, ennakkotietoa on saatavilla – ennakkotietoa ei ole saatavilla, ennakkotietoa on hyvä saada – ennakkotietoa ei tarvita ja on olemassa kokonaisvaltainen systeemi – systeemi on satunnainen ja tapauskohtainen.

Esimerkkeinä systeemin olemassaolosta ja toimivuudesta mainittiin muun muassa erityisopettajan testit ja kartoitukset, koulutukseen hyväksymisen yhteydessä täytettävät lomakkeet, tiedotustilaisuudet ja keskustelut henkilökohtaisten ohjaajien ja opinto-ohjaajien kanssa. Kaikkien näiden toimien todettiin takaavan opiskelijoille hyvän ja turvallisen alun. Systeemissä näyttää kuitenkin olevan aukkoja, eikä voida taata, että väliinputoajia ei tule. Alkukartoitukseen osallistuu moni henkilö, mutta alkukartoituksen vastuuhenkilöä ei näytä olevan, ja vaikuttaa siltä, että tiedonkulku ei aina ole aukotonta ja sujuvaa. Systeemiä voisi kuvata palapeliksi, jossa eri ammattilaisilla on palasia, joita he yrittävät sovittaa palapeliin, mutta kokonaiskuvaa on vaikea hahmottaa.

Vaikka alkukartoituksesta saatu ennakkotieto on pirstaleista, oppilastietoja näyttää kuitenkin olevan saatavilla ainakin jonkun verran, varsinkin jos sitä aktiivisesti hakee. ”Meillä on tietoja ja meille tarjotaan tietoja. Kaikki opettajat ja ohjaajat ovat tietoisia, heillä on mahdollisuuksia”. Fokusryhmissä esiintyi kuitenkin eriäviä mielipiteitä ennakkotiedon olemassaolosta ja saatavuudesta. Jotkut olivat sitä mieltä, että tietoa on saatavilla, kun taas toiset olivat vastakkaista mieltä asiasta. Ammattiopettajat ja aineenopettajat näyttävät esittävän muita ryhmiä useammin mielipiteitä tiedonsaannin vaikeuksista.

Minäkin olen aineenopettaja ja mielestäni emme saa tarvittavia tietoja. Käy niin että meidät heitetään uuteen luokkaan ja emme tiedä heistä [opiskelijoista] mitään kun tapaamme heidät ensi kertaa.

Ennakkotiedon tarpeellisuudesta esiintyi myös vastakkaisia mielipiteitä. Jotkut olivat sitä mieltä, että ennakkotietoa tarvitaan, jotta pystytään suunnittelemaan asianmukaisia tukitoimia ja ehkäisemään vaikeuksien kumuloitumista. Useissa ryhmissä kuitenkin todettiin, että ennakkotieto ei aina pidä paikkaansa, minkä vuoksi on parempi ”aloittaa puhtaalta pöydältä”. Moni opettaja haluaa luoda oman käsityksen opiskelijoista. Syyksi mainittiin ennakkotiedon puutteet ja leimautumisriski.

Ohjaus ja tuki opintojen aikana

Fokusryhmien keskusteluissa opintojen aikana annettavasta tuesta painotettiin systeemiin, ohjaus- ja tukikäytäntöihin sekä henkilöstön ja opiskelijoiden sitoutumiseen ja vastuuseen liittyviä teemoja. Systeemitason tukitoimista mainittiin opiskelijoiden valmiuksiin ja intresseihin perustuva koulutuksen yksilöllistäminen. Eräässä fokusryhmässä mainittiin kokonaisvaltainen ”tukipaketti”, joka sisältää erityispedagogista tukea, kuraattoripalveluja, uravalmennusta ja oppisopimusjaksoja. Työelämän ajateltiin

olevan sopiva paikka oppimiselle, jos opiskelija koki koulussa opiskeleminen vaikeaksi. Kuvaukset työelämän kyvystä kouluttaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita kuitenkin vaihtelivat. Toisaalta annettiin esimerkkejä työpaikoista, jotka tiedostavat mitä heiltä odotetaan, jotta työssä oppiminen sujuu mahdollisimman hyvin; ”ne ovat alkaneet oppia, että niiden on myös pakko auttaa opiskelijoita, ja eivät sen takia ota enempää kuin pystyvät auttamaan”. Toisaalta myös todettiin, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät aina ole houkuttelevia: ”monet työpaikat eivät halua uhrata aikaa heikoille, jotka vaativat lisätukea”. Työelämän ajateltiin kuitenkin olevan osallistava. Vaikka erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät aina saa haluamaansa harjoittelupaikkaa, heille kuitenkin tarjoutuu mahdollisuus saada jonkinlainen harjoittelupaikka, jossa he voivat kokea kuuluvansa työyhteisöön ja jossa he voivat kehittyä ”hyviksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi”.

Ohjaus- ja tukikäytännöistä puhuttaessa nousi esiin kaksi näkökulmaa: oppimisen tukeminen ja opiskelumotivaation tukeminen. Opettajien mukaan opiskelijat enenevässä määrin tarvitsevat tukea suoriutuakseen opinnoista motivaatio- ja ajankäyttöhaasteiden takia. ”Joitakin opiskelijoita täytyy joskus potkia persuuksiin”. Erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille opettajat tarjosivat eri tukimuotoja: tehostettua ohjausta, opintojen eriyttämistä, apuvälineitä, tietokoneavusteista opetusta ja nauhoitettua oppimateriaalia. Erityisopettajien antamaa tukea pidettiin tärkeänä. Tuki saattoi olla yksilö- tai pienryhmäopetusta. Myös yhteisopettajuus mainittiin. Haasteitakin oli, varsinkin kun ryhmäkoot suurenivat ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä nousi. Opettajat kokivat, että kaikkia ei voida auttaa resurssipulan ja ajanpuutteen takia.

Melkein kaikissa fokusryhmissä keskusteltiin henkilökohtaisen ohjaajan roolista, vastuusta ja työnkuvasta. Ryhmät eivät kuitenkaan olleet yksimielisiä. Opinto-ohjaajien ja koordinaattoreiden ryhmissä keskusteltiin henkilökohtaisten ohjaajien antaman ohjauksen vaihtelevasta laadusta ja todettiin, että jotkut henkilökohtaiset ohjaajat eivät olleet tarpeeksi sitoutuneita. Sitä vastoin monet henkilökohtaisina ohjaajina toimivat opettajat ilmaisivat turhautumista suuren työtaakan, ainaisen resurssipulan ja lisääntyneen paperityön takia. He kokivat, että eivät ehdi tehdä työtään kunnolla.

Myös opiskelijoiden omaa vastuuta korostettiin. Useissa ryhmissä kerrottiin opiskelijoista, jotka eivät halua ottaa vastaan tukea. Toisena ääripäänä mainittiin opiskelijat, jotka jatkuvasti pyytävät tukea. ”He ovat kadottaneet yrittämisen taidon koska ovat peruskoulun aikana saaneet niin paljon tukea, että he uskovat, etteivät osaa ja haluavat jatkuvasti erityisopetusta”. Opettajien halukkuus antaa tukea näytti olevan yhteydessä opiskelijoiden omiin asenteisiin opiskelua kohtaan. Mikäli opiskelija koettiin vastuuntuntoiseksi, ahkeraksi ja halukkaaksi ottamaan vastaan tukea tarvittaessa, opinnot yleensä sujuivat ongelmitta.

Ohjaus ja tuki opintojen loppuvaiheessa

Kaikki fokusryhmät olivat yksimielisiä opintojen loppuvaiheessa tarvittavasta tuesta. Keskeiseksi teemaksi nousi sopivan työharjoittelupaikan merkitys. Opettajien ja henkilökohtaisten ohjaajien koettiin olevan avainasemassa, ja heidän aktiivisuudestaan ja kiinnostuksestaan riippuu sopivan ja oikean harjoittelupaikan löytyminen. Myös opinto-ohjaajien roolia opintojen loppuvaiheessa korostettiin. Erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille jatko-opintoihin hakeutuminen on harvoin ajankohtaista, mistä syystä työpaikan saaminen näytti olevan etusijalla. Työpaikan uskottiin myös yleensä löytyvän. Useissa ryhmissä kyseenalaistettiin myös tutkijoiden esittämiä tutkimustuloksia, joiden mukaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden on muita opiskelijoita vaikeampaa löytää töitä. Sen sijaan useissa ryhmissä nostettiin niin sanottu opiskelijoiden ”keskikasti” riskiryhmäksi: opiskelijat jotka ”eivät ole riittävän etevii tai riittävän heikkoja, näiden kanssa meidän täytyy tehdä kovasti töitä, jotta he löytävät työpaikan”. Yleisesti kuitenkin fokusryhmissä todettiin, että työelämään siirtyminen vaatii pitkäjänteistä työtä, opiskelijoiden vahvuuksien löytämistä, itseluottamuksen vahvistamista ja kokonaisvaltaista tukemista. Hyvä itseluottamus nähtiin osaamista tärkeämpänä.

Pohdinta ja johtopäätökset

Ohjauskenttä on laaja, ja ohjaus sekä ilmiönä että käytäntönä moniulotteinen. Ohjauksen kirjo selvittää osaltaan sen, että fokusryhmäkeskusteluihin osallistuneet ammatillisen koulutuksen ammattilaiset antoivat ohjaukselle monenlaisia merkityksiä. Tämä johtaa väistämättä erilaisiin ohjauksikäytäntöihin, mikä saattaa asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Ohjauksikäsitteen epämääräisyys näkyi myös eriävinä käsityksinä opetuksen ja ohjauksen suhteesta. Eri mieltä oltiin myös siitä, onko kyseessä uusi käytäntö vai onko ohjauksessa vain kyse totutusta ja vakiintuneesta opetus-työstä, jolle on annettu uusi nimike. Nämä eriävät käsitykset liittyvät todennäköisesti systeemitason muutoksiin, jotka haastavat opettajien ammattiroolia ja työnkuva. Miten ohjata varsinkin erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa itseohjautuvaksi, ammattitaitoiseksi ja hyvin työllistyväksi nuoreksi? Uudessa tilanteessa henkilöt, joiden toimenkuvaan ohjaus kuuluu, tarvitsevat resursseja, uusia ideoita ja tukea. Vanhat käytännöt eivät uudessa tilanteessa välttämättä toimi.

Tulokset viittaavat siihen, että koulutuksen ammatillisia osaamistavoitteita ja yksilöllisiä kehitystavoitteita on vaikea yhdistää, varsinkin kun kyseessä on erityistä tukea tarvitseva opiskelija. Niin sanottujen ”heikkojen” opiskelijoiden kohdalla pidettiin usein yksilöllisiä kehitystavoitteita osaamistavoitteita tärkeämpinä. Tavoitteena oli ”hyvä ihminen”, ei niinkään ”hyvä ammattilainen”. Opettajat ajattelevat tietenkin opiskelijan parasta, mutta mikäli hoivaideologia (yli)korostuu, on olemassa riski, että

sekä odotuksia että vaatimustasoa lasketaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla. Aiemmat pohjoismaiset tutkimustulokset (Markussen, 2004; Myklebust, 2007) tukevat näitä oletuksia. Olisi tietenkin tasa-arvon ja yhtäläisten oikeuksien näkökulmasta tärkeä pohtia, miten opetuksella ja ohjauksella tuetaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osaamista ja ammatillista kasvua.

Tutkijoina meitä kiinnosti selvittää, liittyikö erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamiseen ohjauksellisia erityistarpeita. Aiheen pohtiminen johti monessa fokusryhmässä kategorisointiin, kun keskustelijat määrittelivät, keitä ovat opiskelijat, jotka tarvitsevat erityistä opetusta, ohjausta ja tukea. Mikä tekee opetuksesta, ohjauksesta ja tuesta erityistä, oli kuitenkin vaikea määritellä. Rajanveto ”tavallisen” ja ”erytisen” välillä on tietenkin vaikea tehdä, ja voidaan kysyä, onko se edes mielekästä, mutta keskustelua asiasta kannattaisi varmaan käydä. Kaikissa fokusryhmissä suhtauduttiin kuitenkin positiivisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden auttamiseen ja tukemiseen opetuksen ja ohjauksen keinoin. Sekä opettajat että opinto-ohjaajat kuvailivat olemassa olevia tuki-, ohjaus- ja yhteistyökäytäntöjä. Opinto-ohjaajat näyttivät olevan tyytyväisempiä kuin opettajat, jotka useammin korostivat haasteita. Yllättävä tulos oli ammatillisten erityisopettajien verrattain näkymätön rooli tukisysteemissä. Ainoastaan yleisten aineiden opettajat pitivät erityisopettajien panosta merkittävänä. Pidämme kuitenkin tärkeänä, että ammatillisten erityisopettajien asiantuntemusta hyödynnetään, ei pelkästään aineenopettajien resurssina, vaan kokonaisvaltaisia tukitoimia koordinoivana tahona. Myös erityisopettajan konsultoivaa roolia pidämme merkittävänä. Erytisopettajan työnkuvassa painottuu entistä enemmän välillinen tuki, kuten koordinointi ja konsultointi (Pirttimaa & Hirvonen, 2016; Sundqvist & Ström, 2015).

Opetushallituksen ohjeiden mukaan erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tukitoimet tulisi suunnitella opettajien yhteistyönä. Aineistossamme tämä yhteistyö ei juuri näkynyt. Henkilökohtaisten ohjaajien laatimaa henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa pidettiin tärkeänä. Näyttää siis siltä, että henkilökohtaisille ohjaajille on annettu suuri vastuu tukitoimien suunnittelussa. Haasteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että resursseja työhön ei juurikaan ole annettu. Saattaa olla myös niin, että henkilökohtaisten ohjaajien asiantuntemus ei aina riitä. Pidämme tulosten perusteella yhteisen suunnittelun systemaattista kehittämistä tärkeänä. Tällä tavalla henkilöstön moniammatillista osaamista pystytään hyödyntämään. Myös ohjauksen laatuun pitäisi mielestämme panostaa. Ohjauksen pitäisi mielestämme olla kokonaisvaltaista, oppimista ja hyvinvointia edistävää ja opiskelijan elämäntilannetta huomioivaa (vrt. Watts & van Esbroeck, 2000).

Johtopäätöksenä toteamme, että ohjauksetkäytännöt ovat yleisellä tasolla toimivia, mutta eri henkilöstöryhmillä näyttää olevan eri käsitys ohjauksen

luonteesta, sisällöstä ja tavoitteista. Tuloksemme viittaavat myös eräänlaiseen systeemiohjaukseen, joka ei välttämättä tue opiskelijoiden oppimisprosesseja eikä henkilöstön mahdollisuuksia tukea opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla. Systeemiohjaus johtaa myös siihen, että opetuksen ja ohjauksen ammattilaiset joutuvat tasapainottelemaan uusliberalistisen, yksilön valinnanvapautta korostavan, ja kaikkien opiskelijoiden oikeutta hyvään koulutukseen korostavan, inkluusioarvoja sisältävän ajattelumallin välillä. Nähtäväksi jää, voidaanko ammatillista koulutusta kehittää niin että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat saavuttavat koulutuksen molemmat tavoitteet: sekä ammattitaito- ja osaamistavoitteet että ihmisenä kehittymisen tavoitteet.

Lähteet

- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G. & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97–123.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2015). A Five-Year Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout From Upper Secondary Education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 409–421.
- Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P. & Kiilakoski, T. (2020). The 'spirit of the times': Fast policy for educational reform in Finland. *Policy Futures in Education*, 19(7), 770–791. <https://doi.org/10.1177/1478210320971530>
- Helms Jørgensen, C. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: different systems and common challenges. Teoksessa C. H. Jørgensen, O.J. Olsen, D.P. Thunqvist (Eds.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. Routledge.
- Helms Jørgensen, C., Lundahl, L. & Järvinen, T. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), 278–297.
- Ikonen, H.-M. & Nikunen, M. (2019). Young adults and the tuning of the entrepreneurial mindset in neoliberal capitalism. *Journal of Youth Studies*, 22(6), 824–838.
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S. & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92–109.

- Juutilainen, P-K. & Rätty, K. (2017). Educational support and guidance counselling in Finnish vocational education. Teoksessa J. Laukia, A. Isacson & P-K. Juutilainen (Eds.) *Vocational Education with a Finnish Touch*. Haaga-Helia University of Applied Science Publication Series 7/2017. Haaga-Helia University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7225-83-7>
- Kalalahti, M., Niemi, A-M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2020). Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with immigrant backgrounds and/or special educational needs. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 36–54.
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperustaisessa ammatillisessa koulutuksessa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 273. Lapin Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7> Lallukka, T., Kerkelä, M., Ristikari, t., Merikukka, M., Hiilamo, H., Virtanen, M., Øverland, S., Gissler, M. & Halonen, J. I. (2019). Determinants of Long-term Unemployment in Early Adulthood: A Finnish Birth Cohort Study. *SSM - Population Health*, 8(2019): 100410. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100410>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta L531/2017.
- Lauvås, P., Handal, G. & Nilsson, B. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori* (3., uppdaterade uppl.). Studentlitteratur.
- Lappalainen, S. & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 650–670.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization in Nordic Education: Introductory notes. *Comparative & International Education*, 11(1), 3–12.
- Lätti, M. (2007). Opettaja ohjaajana. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.), *Chances – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi* (ss. 64–79). Helsinki. Opetushallitus.
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. In K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33–48.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231.

- Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160.
- Nylund, M. & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314-334.
- Opetushallitus (2021). Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammatillisessa-koulutuksessa>
- Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. (2016). From special tasks to extensive roles: The changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 234–242.
- Puukari, S., Lappalainen, S., Kuorelahti, M. & Alila, S. (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Sundqvist, C., Aarnos, R. & Ström, K., (2020). Asiantuntija, analyyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa Marjatta, T., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (ss. 159–184). PS-kustannus.
- Suomen Akatemia (2003). Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. <https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/suomen-akatemian-eettiset-ohjeet-2003.pdf>
- Tervasmäki, T., Okkolin, M-A. & Kauppinen, I. (2020). Changing the heart and soul? Inequalities in Finland's current pursuit of a narrow education policy. *Policy Futures in Education*, 18(5), 648–661.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for Advancement of Counselling*, 22, 173–187.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Nelli Saarelainen & Minna Saarinen &
Markku Jahnukainen, Helsingin yliopisto

Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet ja oppimisen tuki: nuorten näkökulma

Huoli nuorten hyvinvoinnista ja jaksamisesta on ollut osa julkista keskustelua viime aikoina, eikä huoli ole aiheeton. Tutkimuksemme kohderyhmän, lukiolaisten, osalta aihe on erityisen olennainen, sillä lukio on hyvin kokonaisvaltainen koulutusmuoto, jonka suorittamiseen liittyy poikkeuksellisen vahva suoritusorientaatio, sillä lukiomenestyksellä on suuri merkitys jatko-opintoihin valikoitumisen suhteen. Jos lukiolaisen voimavarat ja lukion asettamat tavoitteet eivät kohtaa, on riski, että nuoren hyvinvointi romahtaa (Salmela, Aro & Tuominen-Soini, 2013).

Lukio on yksi keskeisimpiä elämänalueita lukiolaisten elämässä. Kokonaisvaltaisuutensa vuoksi lukion vaikutus lukiolaisten hyvinvointiin on ilmeinen. Liialliset opiskeluun liittyvät vaatimukset voivat johtaa koulu-uupumukseen. Koulu-uupumus on stressioireyhtymä, johon liittyy uupumusasteista väsymystä, kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin sekä riittämättömyyden tunnetta opiskelijana (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, 11–12). Koulu-uupumuksen on nähty lisäävän nuorten psyykkistä pahoinvointia myöhemmin, ja se voi olla riski masennukselle (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013). Tiedetään myös, että nuorten aivot vahingoittuvat pitkäaikaisesta stressistä aikuisten aivoja vaarallisemmin ja pysyvämmiin (Hermanson & Sajaniemi, 2018).

Ajankohtaista tietoa lukiolaisten hyvinvoinnista saatiin syksyllä 2019 julkaistusta historian ensimmäisestä Lukiolaisbarometrista (2019). Lukiolaisbarometrin tulokset kertoivat, että lukiolaiset kokevat opiskelun lukiossa mielekkäänä, mutta lukiolaisten jaksamiseen liittyvät teemat nousivat tulosten perusteella huolen aiheeksi. Vastanneista lukiolaisista noin 40 prosenttia on kokenut opinnot henkisesti raskaiksi ja 27 prosenttia ilmoitti vaikeuksista yhdistää opinnot ja muun elämän. (Lukiolaisbarometri, 2019; Tuijula, 2019.) Suomalaisnuorten hyvinvoinnista saadaan tuoretta tutkimustietoa myös kahden vuoden välein toteutettavasta Kouluterveyskyselystä (THL, 2019a). Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn perusteella 15,5 prosenttia lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista kokee koulu-uupumusta. Tyttöjen osuus on poikia suurempi: tytöistä 20,3 prosenttia ja pojista 8,7 prosenttia ilmoitti kokeneensa koulu-uupumusta lukio-opinnoissaan. (THL, 2019b.) Uupumusasteista väsymystä on kokenut jopa 30,2 prosenttia lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista (THL, 2019c). Luvut ovat kasvaneet vuoden 2017 Kouluterveyskyselystä (THL, 2019a; 2019b; 2019c).

Lukio sijoittuu useimmiten nuoruuden ikävaiheeseen. Nuoruus on erityinen ikä, johon liittyy monenlaisia kehitystehtäviä niin fyysisellä kuin psyykkisellä tasolla (ks. esim. Hermanson & Sajaniemi, 2018; Marttunen & Karlsson, 2013; Nurmi, 1995). Nuoruuden aikana nuoren elämässä tapahtuu paljon muutoksia, ja silloin muodostetaan monet myöhempiin elämään siirtyvät tavat, jotka voivat joko edistää tai haitata hyvinvointia (Salmela-Aro, 2010a). Nuoruuden aikana tietoisuus itsestä, omasta erillisyydestä ja muiden ajattelusta kasvaa (Marttunen & Karlsson, 2013). Nuorena opitaan ottamaan vastuu itsestään (Arnett, 2000), vaikka monet nuorten hyvinvointia tukevat toimintamallit muotoutuvatkin vuorovaikutuksessa nuoren sosiaalisen viitekehyksen kanssa (Salmela-Aro, 2010a).

Nuorten hyvinvointi on hyvin moniulotteinen käsite, jota voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tässä artikkelissa hyvinvointia lähestytään lukiolaisten omien subjektiivisten kokemusten kautta. Subjektiivinen eli koettu hyvinvointi kuvaa hyvinvointia ihmisten omien kokemusten, arvioiden ja arvotusten pohjalta (Karvonen, 2019).

Uudistuva lukio

Lukion säädöspohjaan on tullut muutoksia syksyllä 2019 (Lukiolaki, 714/2018). Lukiouudistuksen myötä opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimisen tukeen tulee kiinnittää entistä paremmin huomiota, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että lukiolaisilla on oikeus erityisopetukseen. Lähtökohdiana on, että jokainen saisi opinnoissaan tarvitsemansa tuen. Uudistuksen taustalla vallitsee ajatus, että henkilökohtainen tuki lisää opintojen mielekkyyttä, parantaa jaksamista ja lisää opiskelumotivaatiota. Tuen tarkoituksena on edistää opiskelijoiden hyvinvointia, tukea heitä lukio-opintojen suorittamisessa sekä antaa valmiuksia jatko-opintoihin siirtymiseen. (Opetushallitus, 2019.)

Lukiokoulutuksen rakenne muuttui merkittävästi, kun Suomen lukiot alkoivat siirtyä luokattoman lukion järjestelmään lakiuudistuksen myötä vuosina 1994–1996 (HE, 176/1993; Laki lukiolain muuttamisesta, 1594/1993). Yhtenä luokattoman lukion heikkoutena on alusta saakka nähty sen sporadisuu den vaara. Pelkona on, että opiskelijoille ei muodostu luokattoman rakenteen vuoksi myönteisiä ja kestäviä sosiaalisia suhteita opiskelukavereihinsa tai opettajiinsa. (Kuusela, 2003, 231.) Toisaalta yksi luokattoman lukion suurista eduista on nykymuotoisen lukion tarjoama mahdollisuus variointiin sekä sisällöillä että opintoajalla. Joustavuuden tarjoamien mahdollisuuksien avulla voidaan ratkaista joitakin opiskeluun liittyviä ongelmia, kunhan ongelmat vain havaitaan ajoissa. (Mehäläinen, 2005, 71.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä jokaisella tulisi olla oikeus koulutautua niin pitkälle kuin mahdollista. Opiskelijoilla on oikeus saada tukea,

jos he sitä tarvitsevat. (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017; Jahnukainen ym., 2019.) Uudessa lukiolaissa (714/2018) on säädetty lukiolaisten mahdollisuuksista ja oikeuksista saada yksilöllistä tukea, ohjausta ja tarvittaessa erityisopetusta. Erityisopetus lukiossa on uuden lain myötä ensimmäistä kertaa lakisääteistä. Aikaisemmin ammatillinen koulutus on ollut ilmaisin vaihtoehto oppilaille, joilla on ollut tuen tarpeita, vaikka heillä olisikin ollut akateemisia vahvuuksia lukiota ajatellen (Jahnukainen ym., 2019). Nyt lukiouudistuksen yhtenä tavoitteena on mahdollistaa kaikkien oppimispotentiaalin hyödyntäminen. Oppimisen tukea lukiossa tulisi kuitenkin vielä monipuolistaa, laajentaa ja vahvistaa, jotta opiskelijoita voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla ja leimautumista tuen tarpeen vuoksi voitaisiin ehkäistä (Niemi & Laaksonen, 2020).

Nuorten hyvinvointi

Suomalaisen hyvinvointipolitiikan tavoitteena on voida turvata kaikille kansalaisille tasa-arvoiset mahdollisuudet hyvinvointiin ja elämään (Vaarama, Siljander, Luoma & Meriläinen, 2010). Hyvinvoinnin määritelmä ei kuitenkaan ole stabiili vaan aina yhteydessä aikaan, kulttuuriin ja yhteiskunnan rakenteisiin (Laitinen, 2012, 9). Allardtin (1976a, 17) mukaan hyvinvointi täytyykin määrittää aina uudelleen historiallisten olosuhteiden muuttuessa. Hyvinvointitutkimusta on käsitelty muun muassa psykologian, sosiologian, taloustieteen, kansanterveystieteen ja lääketieteen piireissä (Konu, 2002, 10). Tutkijatkaan eivät ole yksimielisiä hyvinvoinnin perusrakenteista, vaan sen määrittelyyn vaikuttavat sovellettu viitekehys ja teoriaperinteet (Karvonen, 2019).

Hyvinvointia voidaan tarkastella objektiivisesti tai subjektiivisesti, yhteisön tai yksilön näkökulmasta, korostaen esimerkiksi ulkoisia olosuhteita tai yksilön kokemuksia. Hyvinvointiin voidaan liittää käsitteet terveydestä ja elämänlaadusta, tarpeista ja resursseista. Asiaa voidaan tarkastella myös negaationa, pahoinvoinnin, sairauksien ja ongelmien poissaolona, tai lähestyä yleisen tarkastelun sijaan tietyllä elämän osa-alueella. (Konu 2002, 10–11.) Hyvinvointi voi toisinaan olla jopa harhaanjohtava ilmaisu, sillä sen merkitys saattaa erota arkipuheesta ja tutkijakielessä (Karvonen, 2019).

Nuoret ovat hyvinvointia määritellessään kuvanneet sen moniulotteisena ja kokonaisvaltaisena sekä asettaneet itsensä ja oman elämänsä määritelmän keskiöön. (Bourke & Geldens, 2007.) Nuoret viettävät suuren osan arjestaan lukiossa, minkä vuoksi lukio, opiskelu ja koulumenestys muovavat nuoren käsityksiä itsestään ja vaikuttavat myös heidän hyvinvointiinsa (Tuominen-Soini, 2014). Nuoret suuntaavat omaa elämäänsä ja hyvinvointiaan tunnistaen omat vahvuutensa, arvonsa, kiinnostuksen kohteensa ja motivaationsa (Salmela-Aro, 2010b). Hyvinvoinnin voidaan nähdä tarkoittavan optimaalista psykologista toimintakykyä ja kokemusta (Ryan & Deci,

2001). Näin ollen se koostuu kahdesta elementistä: siitä, miltä elämä tuntuu ja siitä, miten toimintakykyisiä elämässämme olemme. Usein nämä elementit ovat linkittyneinä toisiinsa. (Martela, 2014.)

Allardt (1976a, 21) esittää hyvinvoinnin tilana, jossa ihmisillä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydyttyiksi. Hänen mukaansa elämänlaadun määrittää inhimillisten suhteiden laatu. Elintaso perustuu aineetomiin ja persoonattomiin resursseihin, ja onnellisuus puolestaan liittyy ihmisen subjektiivisiin elämyksiin ja tunteisiin. (Allardt, 1976a, 32–33; Allardt, 1976b.) Hän on jakanut erityyppiset tarpeet kolmeen perusluokkaan: Elintasolla (having) tarkoitetaan laajalti materiaalisia olosuhteita ja fysiologisia perustarpeita, joita jokainen ihminen tarvitsee. Yhteissuhteilla (loving) viitataan solidaarisuuden, kaveruuden ja sosiaalisten suhteiden verkkoon kuulumisen tarpeeseen. Yhteisyys voidaan nähdä myös resurssina, jonka avulla yksilöt voivat toteuttaa muita arvojaan. Itsensä toteuttamisella (being) tarkoitetaan sitä, että ihmistä pidetään persoonana, hän saa osakseen arvontoa ja hänellä on mahdollisuuksia vapaa-ajan toimintaan sekä poliittiseen osallistumiseen. Itsensä toteuttamisen vastakohtana voidaan pitää vieraantumista. (Allardt, 1976a, 38–49; Allardt, 1976b.) Myöhemmin itsensä toteuttamisen muotoihin (being) on lisätty alakohdaksi tekeminen (doing), jolla viitataan toimeliaisuuteen ja mielekkääseen tekemiseen (Allardt, 1993).

Myös Maslow (1943) on määritellyt tarvehierarkian, jonka mukaan ihmisen toimintaa motivoi tarpeiden täyttäminen. Ensimmäisenä tulee täyttää selviytymisen kannalta tärkeimmät tarpeet, joiden jälkeen tyytyväisyyttä voidaan tuottaa uusilla tavoilla. Maslow esittää tarvehierarkian seuraavassa järjestyksessä: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, sosiaaliset tarpeet, arvostuksen tarve ja itsensä kehittämisen tarpeet. (Maslow, 1943.) Länsimaissa korkea elintaso on pystynyt turvaamaan perustarpeiden tyydyttämisen, jolloin sosiaalisten suhteiden, yhteisöllisyyden ja itsensä toteuttamisen toteutuminen ovat monilta osin nousseet määrittelemään hyvinvointia. Hyvinvointi edellyttää tarpeiden tyydyttämisen ohella myös niiden suhteellisen tasapainoista tyydyttymistä. Ei ole mielekäästä keskittyä minkään yksittäisen halun tai tarpeen ylenmääräiseen tyydyttämiseen muiden tarpeiden kustannuksella. (Ylistö, 2009.)

Yksi hyvinvointitutkimuksen keskeisistä kysymyksistä liittyy siihen, tulisiko hyvinvointia mitata subjektiivisten kokemusten vai objektiivisten olosuhteiden kautta. Allardt puoltaa objektiivisten olosuhteiden ensisijaisuutta hyvinvointitutkimuksessa perustelunaan ideologiset, empiiriset ja tulkintaongelmiin liittyvät tekijät. Hänen mukaansa etenkin huonommassa asemassa olevat ihmiset eivät aina pysty ilmaisemaan toiveitaan tai halujaan. Lisäksi subjektiiviset kokemukset voivat olla melko muuttuvia ja asenteet vaihdella ajan kuluessa. Allardtin mukaan pelkästään objektiivisten olosuhteiden tarkastelu hyvinvointitutkimuksessa ei kuitenkaan riitä,

vaan on hedelmällistä tutkia lisäksi subjektiivisia kokemuksia havaintojen täydentämiseksi. (Allardt, 1976a, 181–184; Allardt, 1993.)

Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mistä lukiolaisten hyvinvointi koostuu ja millaista tukea lukiolta tarvitaan hyvinvoinnin toteuttamiseksi. Erityisesti oltiin kiinnostuneita siitä, mistä ulottuvuuksista nuoret itse kuvaavat oman hyvinvointinsa rakentuvan. Tätä kautta lähestyttiin myös kysymystä siitä, miten lukio voi tukea nuorten hyvinvointia ja jaksamista parhaalla mahdollisella tavalla. Tarkoituksena oli tutkimuksen tulosten perusteella rakentaa lukiolaisten hyvinvointimalli, joka antaa kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea tarvitaan siihen, että lukiolainen voi hyvin.

Tutkimukseen osallistui 29 lukiolaista kolmesta eri lukiosta ja kahdesta eri kaupungista. Kaikki lukiot sijaitsevat pääkaupunkiseudulla. Esitietojen perusteella lukiolaisista yhdeksän oli aloittanut lukio-opinnot vuonna 2017, kymmenen vuonna 2018 ja kymmenen vuonna 2019. Osallistuneista 16 oli naisia, 12 miehiä ja yksi ei-binäärinen. Vajaa kolmasosa vastanneista (31 %) oli saanut erityisopetusta peruskoulussa ja noin neljäsosalla (24 %) oli diagnosoitu oppimisvaikeus. Lukiolaiset pääsivät tutkimuksessa kertomaan omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan liittyen oppimisen tukeen, hyvinvointiin ja jaksamiseen. Tutkimusaineisto kerättiin marraskuussa 2019.

Aloitimme tutkimusprosessin hakemalla tutkimusluvut kahden kaupungin opetusvirastoista. Ennen tätä olimme jo saaneet lukioiden rehtoreilta alustavan suostumuksen tutkimukseen. Kun saimme viralliset luvat opetusvirastoilta, olimme vielä yhteydessä lukioihin ja tiedotimme yksityiskohtaisesti opiskelijoita ja vanhempia tutkimuksesta. Lähetimme lukioiden kautta opiskelijoille ja heidän perheilleen tiedotteet tutkimuksesta. Tiedotteissa annoimme tutkittaville todenmukaisen kuvan tutkimuksen tavoitteista ja siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa. Tiedotteiden liitteenä oli tutkimuslupalomakkeet. Täysi-ikäisillä osallistujilla oli oikeus täyttää tutkimuslupalomake itse, mutta alaikäisten suostumuksen tuli tulla huoltajilta.

Tutkimusaineisto kerättiin kuudella fokusryhmähaastattelulla ja sähköisellä kyselyllä. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 62) mukaan fokusryhmähaastattelu sopii tilanteisiin, joissa tarkoituksena on paljastaa kohderyhmän tarpeita tai asenteita tai kehittää uusia palveluita tai ideoita. Ryhmähaastattelun etuna voidaan nähdä se, että tietoa voidaan saada tavallista enemmän, kun haastateltavat voivat yhdessä muistella asioita sekä tukea ja rohkaista toisiaan (Eskola & Suoranta, 1998, 70). Menetelmätriangulaatioon päädyimme sen vuoksi, että tutkimuksessa käsiteltiin osittain hyvin henkilökohtaista tietoa liittyen lukiolaisten hyvinvointiin ja jaksamiseen.

Halusimme kyselyllä tarjota opiskelijoille mahdollisuuden tuoda anonyymisti esiin myös arkaluontoisempia tietoja ja kokemuksia, joita he eivät välttämättä halunneet ryhmähaastattelussa käsitellä. Ryhmähaastattelu ja kysely toimivat toisiaan täydentäen, jotta opiskelijat pystyivät antamaan kokemuksistaan mahdollisimman täydellisen kuvauksen.

Ryhmähaastatteluja varten jaoin osallistujat 4–8 henkilön sekaryhmiin. Tätä voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 71) mukaan pitää sopivana ryhmähaastatteluun osallistuvien määränä. Jokaisen haastattelun kesto oli noin puoli tuntia, eli yhteensä haastatteluaineistoa on noin kolmen tunnin ajalta. Haastattelijoina oli kolme, joista jokainen haastatteli yhteensä kaksi ryhmää. Kaikkia haastatteluja ohjasivat yhtenäiset teemat ja apukysymykset, millä pyrittiin minimoimaan haastattelijoiden vaihtuvuuden vaikutus. Tutkijoina ohjasimme keskustelua oikeaan suuntaan ja olimme haastattelijan roolista huolimatta jatkuvassa vuorovaikutuksessa haastatteltavien kanssa (Valtonen, 2005). Ryhmähaastatteluissa oli myös ryhmäkeskustelulle tyypillisiä piirteitä. Pyrimme olemaan hyvin läsnä haastattelutilanteissa, mutta olimme kuitenkin varovaisia sen suhteen, että emme ohjailleet keskustelua antamalla vaikutelmaa siitä, että toinen mielipide olisi toista arvokkaampi. Ryhmähaastattelussa nuoret toivat esiin erilaisia näkökulmia (Pietilä, 2017). Haastattelut nauhoitettiin. Kaikilta haastatteltavilta kysyttiin lupa nauhoitukseen.

Kyselylomakkeessa suosimme avoimia vastausvaihtoehtoja, jotta opiskelijat pystyivät tuomaan oman äänensä parhaalla mahdollisella tavalla esiin. Avoimilla vastauksilla pyrimme saamaan vastaajien mielipiteet ja kokemukset perusteellisesti selville (Valli, 2018). Jokainen opiskelija vastasi kyselylomakkeeseen itsenäisesti ja anonyymisti. Toteutimme kyselyn Google Forms -pohjalla sähköisesti. Teimme lomakkeen neljälle sivulle niin, että näkymä oli selkeä aina uuden sivun auettua. Päätellen siitä, että kaikki osallistujat vastasivat kyselylomakkeen loppuun saakka, onnistuimme lomakkeen muotoilussa. Keräsimme kyselyaineiston niin, että paikalla oli kerrallaan puolet tutkimusjoukosta, kun puolet oli samanaikaisesti haastatteltavana. Paikalla oli myös kaksi valvojaa.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissä edettiin aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypillisesti aineisto edellä, pyrkimyksenä rakentaa empiirisestä aineistosta teoreettinen kokonaisuus (Eskola & Suoranta, 1998, 15; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010; Tuomi & Sarajarvi, 2018, 108). Alkuun tekstimuotoon saatetusta tutkimusaineistosta karsittiin pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen ja alkuperäiset analyysiyksiköt nimettiin pelkistetyillä ilmaisuilla. Aineiston redusoinnista edettiin aineiston klusterointiin, joka toteutettiin tekstinkäsittelyohjelmia hyödyntäen niin, että pelkistettyjä ilmaisuja järjesteltiin eri järjestykseen niin useaan otteeseen, että saatiin aikaan järkevä kokonaisuus. Tämän seurauksena pelkistetyt ilmaisut muodostivat alaluokkia, joita tuli yhteensä 20. Klusterointia jatkettiin vielä niin,

että yhteneväisyyksiä sisältävät alaluokat koottiin yläluokiksi ja yläluokat pääluokiksi (ks. liite 1). Sisällönanalyysin perusteella muodostui lopulta kolme pääluokkaa, joista lukiolaisen hyvinvointi koostuu. Pääluokat ovat: elämänhallinta, koulun olosuhteet ja sosiaaliset suhteet. Pääluokkien alle muodostui seitsemän yläluokkaa, jotka ovat: oman elämän ohjaus, terveys ja elämäntavat, opinnot, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, fyysiset olosuhteet, oma tukiverkosto ja lukion yleinen ilmapiiri. Yläluokat jakautuivat edelleen 20:een alaluokkaan.

Lukiolaisten hyvinvointimalli

Tutkimusaineiston pohjalta muodostui lukiolaisten hyvinvointimalli. Tulosten perusteella lukiolaisten hyvinvointi koostuu kolmesta suuresta ulottuvuudesta: elämänhallinnasta, koulun olosuhteista ja sosiaalisista suhteista (ks. kuvio 1). Elämänhallinta koostuu tässä tutkimuksessa lukiolaisen oman elämän ohjauksesta, elämäntavoista ja terveydestä. Koulun olosuhteisiin puolestaan kuuluvat opinnot, lukiolaisen itsensä toteuttamisen mahdollisuus ja koulun fyysiset olosuhteet. Sosiaaliset suhteet rakentuvat lukiolaisen omasta tukiverkostosta ja lukion yleisestä ilmapiiristä. Hyvinvoinnin ulottuvuudet esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Hyvinvointimallin lähtökohtana on, että jokaisella hyvinvoinnin ulottuvuudella on tärkeä rooli lukiolaisen hyvinvoinnin toteutumisen kannalta. Ei riitä, että koulun olosuhteet ja sosiaaliset suhteet ovat kunnossa, jos lukiolainen kokee, että elämänhallinta pettää. Ei myöskään riitä, että elämänhallinta ja koulun olosuhteet ovat kunnossa, jos sosiaalisissa suhteissa on vikaa ja niin edelleen. Lukiolaisen elämä on hyvin kokonaisvaltaista, joten hyvinvointi on turvattu vain niin, että hyvinvointimallin ulottuvuudet saadaan tasapainoon.

Tutkimuksessa jokainen hyvinvoinnin ulottuvuus näyttytyi tärkeänä opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta. Kuitenkin jokaisessa hyvinvoinnin ulottuvuudessa jokin alakohta sai toisia suuremman painoarvon. Ehdottomasti eniten painoarvoa annettiin elämänhallintaan liittyvälle oman elämän ohjaukselle. Lähes jokainen opiskelija toi oman hyvinvointinsa ja jakamisensa kuvauksessa esiin oman elämän ohjaukseen liittyviä teemoja. Seuraava hyvinvointimallin ulottuvuuksien esitysjärjestys on muotoutunut lukiolaisten antamien painotusten mukaisesti.



Kuvio 1. Lukiolaisten hyvinvointimalli

Elämänhallinta lukiolaisen hyvinvoinnin taustalla

Lukiolaisten hyvinvointikokemuksissa korostui oman elämän ohjauksen rooli. Nuori ohjaa elämäänsä ikäsidonmaisessa kehitysympäristössään tehden valintoja, joiden mukaisesti hän toimii (Nurmi, 1995; 2001). Lukiolaisten elämä on toisinaan hyvin täynnä kaikenlaista: opinnot, harrastukset, sosiaaliset suhteet ja mahdolliset työt vievät paljon aikaa lukiolaisten arjessa. On tärkeää saada sovitettua yhteen opinnot ja muu elämä niin, että se ei jatkuvasti kuormita omaa jaksamista. Tutkimusaineiston perusteella lukiolaiset kokevat asioiden aikatauluttamisen ja suunnittelun edellytyksenä sille, että hyvinvointi voi toteutua. Optimaalisten työskentelytapojen käyttäminen on lukiolaisten kokemusten perusteella hyvinvointia edistävä tekijä.

--- *Et mul oli ainaki silloin ykkösellä, et nyt on vast abivuonna oikeestaan oppinut, et miten se elämä kantaa, miten se elämä*

kannattaa aikatauluttaa, mihin niinku ite jaksaa ja pystyy. Mut joskus ykkösellä, mun oli niinku ihan hullua se, ja niinku sellasta, et koko päivän tein jotain koulujuttuja. Ei siin oo mitään järkee.

Opiskelijoiden omilla asenteilla ja motivaatiolla on tutkimusaineiston perusteella vaikutus siihen, miten mielekkääksi opinnot koetaan. Tutkimusaineiston lukiolaiset jakoivat kokemuksen siitä, että he ovat itse tehneet valinnan mennä lukioon, joten he haluavat myös toimia sen mukaisesti. Lukiolaiset nimesivät sisäisen motivaation tärkeäksi hyvinvoinnin edistäjäksi. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että nuoret tekevät asioita, koska he itse tahtovat ja kokevat ne itselleen merkityksellisinä (Deci & Ryan, 2008). Tutkimuksessa lukiolaiset kertoivat, että he nauttivat oppimisesta, opiskelusta ja siitä, että saavat nyt tehdä sitä mitä haluavatkin. Tämä on linjassa Lukiolaisbarometrin (2019) tulosten kanssa, joiden perusteella lukiolaiset kokevat opinnot merkityksellisenä ja opiskelijat viihtyvät lukiossa.

Tutkimusaineiston lukiolaisista valtaosa ilmoitti kokeneensa jonkin asteista uupumusta tai vähintäänkin väsymistä lukio-opintojen aikana. Syyinä uupumiseen mainittiin tehtävien kuormittavuus, kiire, korkeat tavoitteet, tehtävien lykkääminen, vapaa-ajan puute ja huonosti nukkuminen. Lukiolaiset kuvasivat, että uupumus näyttäytyy heidän arjessansa ylivoimaisena väsymyksenä, unettomuutena ja ärtyneisyytenä. Monilla siihen yhdistyi kokemus siitä, että ei jaksa tehdä mitään. Uupumuksella oli monipuolisia vaikutuksia arkeen ja ystävyys-suhteisiin. Opiskelijat kuvasivat, että tekeminen on silloin huonontunut, eikä ole jaksanut keskittyä mihinkään. Myös tunne epäonnistumisesta tuotiin vastauksissa esiin. Kokemukset ovat linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Salme-la-Aro & Näätänen, 2005). Ulkopuolisten voi olla toisinaan vaikea huomata nuorten uupumusta lukiossa, sillä uupumuksesta huolimatta koulumestenyjät voivat menestyä koulussa erinomaisesti, ja mahdolliset haasteet näyttäytyvät sen sijaan muilla elämän osa-alueilla. (Ahvensalmi & Vanhalakka-Ruoho, 2012).

--- Uupumus on vaikuttanut arkeeni siten, että en jaksa harrastaa niin paljon, en jaksa tehdä kotitöitä ja kavereidenkin näkemisen jälkeen väsyttää ja tuntuu että ei jaksa nähdä loppupäivänä ketään. Myös arkena koulupäivän jälkeen voi olla niin väsynyt, että peruu vapaa-ajalle suunniteltuja menoja.

Kokemus omasta pärjäämisestä näyttäytyi tutkimuksessa tärkeänä tekijänä lukiolaisten hyvinvoinnin kannalta. Pärjäämistä verrataan omiin

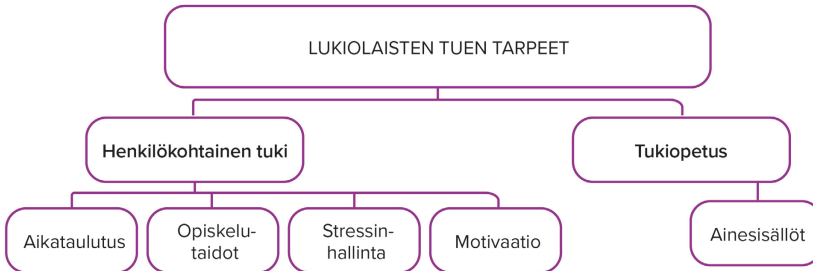
tavoitteisiin, kavereiden suorituksiin ja perheen odotuksiin. Tutkimusaineiston perusteella osalla opiskelijoista on myös huoli siitä, pystyvätkö he oppimaan vaadittavat asiat, pysymään muiden tahdissa ja täyttämään perheen odotukset suoriutumisen. Pystyvyyssuomuksilla tarkoitetaan opiskelijan luottamusta omaan kykyihinsä selviytyä vaatimuksista ja haastavista opiskelutilanteista (Salmela-Aro, 2018a). Tulkinta omasta pystyvyydestä vaikuttaa myös tulkintaan omasta hyvinvoinnista. Toisinaan opiskelijat saattavat asettaa itselleen liian korkeita tavoitteita, jotka ovat riski hyvinvoinnille. Esimerkiksi lukion suoritusajan pidentämistä ei tutkimusaineiston perusteella joskus edes harkittu vallitsevan asenteen vuoksi, vaan töitä tehtiin vaikka ”hampaat irvessä”, jotta asetetut tavoitteet pystyttiin saavuttamaan.

Lukiolaiset kokivat mielen hyvinvoinnin vaikuttavan kokonaisvaltaisesti heidän jaksamiseensa. Jaksamisen puutteiden, uupumisen ja väsymyksen, nähtiin johtavan negatiiviseen kierteeseen, jossa tekemättömyys lisäsi entisestään huonoa oloa. Pahimmillaan kasautuneet tehtävät aiheuttivat niin suurta stressiä, että se saattoi lukiolaisten kokemusten mukaan johtaa jopa paniikki- tai ahdistuskohtauksiin. Hyvät elämäntavat ja terveys puolestaan lisäävät lukiolaisten kokemusten mukaan hyvinvointia. Lukiolaiset toivat tutkimusaineistossa esiin unen, ruuan ja liikunnan suuren merkityksen heidän hyvinvoinnilleen. Elämäntapojen ja terveyden vaikutukset korostuvat hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Niiden merkitys näytettiin tutkimusaineistossa nousevan esiin varsinkin silloin, kun ne eivät toteutuneet toivotulla tavalla. Tällöin negatiiviset vaikutukset hyvinvoinnille olivat ilmeiset.

Koulun olosuhteet lukiolaisten hyvinvoinnin mahdollistajana

Lukiolaisten hyvinvointia tukevat koulun olosuhteet koostuvat tutkimusaineiston perusteella opinnoista, opiskelijoiden mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen ja koulun fyysisistä olosuhteista. Opinnot, jotka tukevat opiskelijoiden hyvinvointia, sisältävät riittävästi tukea ja ovat toteutukseltaan toimivia. Tuen saatavuus lukiossa on keskeisessä roolissa nuoren hyvinvoinnin ja opintojen etenemisen kannalta. Tutkimusaineiston perusteella tuen saaminen lukiossa koettiin melko haastavaksi. Opiskelijat kokivat, että heidän itse tulee tehdä paljon työtä sen eteen, että tukea voisi saada. Eräs opiskelija kiteytti, että tuen saaminen on kuin ”ratkaise aarrekartta” -tehtävä: ensin tulee itse huomata oma avun tarve, sen jälkeen tulee itse selvittää, mistä apua voi saada, jonka jälkeen apua tulee itse hakea. Opiskelijat toivoivat, että tieto tuen mahdollisuuksista olisi lukiossa helposti saatavilla. Monille nämä mahdollisuudet näyttäytyivät hyvin epäselvinä. Tulosten läpileikkaavana teemana toimi ajatus siitä, että avun saamisen pitäisi olla helppoa, eikä sen tulisi vaatia suuria ponnisteluja.

Lukiolaisten tuen tarpeet näyttäytyivät tutkimuksen perusteella kaksijakoisina: tukea tarvitaan ainesisältöihin tukiopetuksen muodossa, mutta myös henkilökohtaista tukea kaivataan laajasti (ks. kuvio 2). Henkilökohtaista tukea kaivataan pitkälti edellä esiteltyihin elämänhallinnan taitoihin, joihin lukeutuu muun muassa aikataulutus, opiskelutaidot, stressinhallinta ja motivaatio. Nämä ovat perustavia tekijöitä sille, että lukioopinnoissa voi pärjätä.



Kuvio 2. Lukiolaisten (n=29) tuen tarpeet

Tutkimusaineiston perusteella lukiolaiset saattavat toisinaan ajatella, että tietynlainen väsymys kuuluu lukioon. Tämän vuoksi kynnyks hakea apua on suuri. Ajatellaan, että itse ollaan tehty valinta tulla lukioon, joten itse tulee myös selvittää valinnan mukanaan tuomista haasteista. Lukiolaisten kokemusten perusteella avun hakemista saatetaan välttää pelkästään sen takia, että muut opiskelijat saattaisivat huomata sen, jos erityisopettajan tai opiskelijahuollon henkilöstön tilat on sijoitettu fyysisesti näkyvälle paikalle. Tämän perusteella myös leimautumisen pelko näyttäytyi esteenä tuen hakemiselle.

Aikaisemman tutkimuksen valossa tiedetään, että opettajien antama palaute, oikeudenmukaisuus ja heiltä saatu arvostus on opiskelijoille tärkeää (Salmela-Aro, 2018a). Opettajien positiivinen motivaatio on tutkimusten perusteella ollut keskeinen uupumukselta suojaava tekijä (Salmela-Aro, 2008). Tästä huolimatta opiskelijoiden inhimillinen kohtaaminen näyttäytyi lukiolaisten kokemusten perusteella melko vähäisenä. Opiskelijoiden kokemuksissa kävi vahvasti ilmi, että opiskelijat kaipaavat lukiossa välittävää aikuista, joka pitäisi huolen siitä, miten heillä sujuu.

No ihan yleistä tukee opettajilta tai niinku sielt henkilökunnalta, et jos on tarvetta apuun tai sellasta, ni ihan sellasta yleistä, että ”joo, mä oon tässä”. Et mul ei tietenkää mitää erityistä niinku, et mul ei oo mitään välttämättä että mä tartten henkilökunnalta apuu, mut jos on tarve ni sit, et ne on siinä. Mut tietenkihän niilläki on omii hommi ja töitä ja... Et...

Tutkimusaineiston perusteella opiskelijoilla oli kokemus, että lukiossa ei saa riittävästi palautetta. Palautteen laatu koettiin myös heikkona. Opiskelijat kaipaivat rakentavaa palautetta, jonka avulla he pystyisivät ohjaamaan toimintaansa. Tunne siitä, että oli itse yrittänyt parhaansa, mutta opettaja ei nähnyt opiskelijan tekemiä ponnisteluja, koettiin hyvin lannistavana.

Ja jos on huonoo palautetta, niin sen voi antaa rakentavana eikä silleen ”no nyt meni kyllä vähän huonosti, ens kerralla tsemppaat paremmin” ja sit kotona aattelet, että oot jo tsempannut ja sit opettaja sanoo noin.

On myös tärkeää, että opiskelijat pääsevät osallistumaan itseään ja kouluun koskevaan päätöksentekoon ja muuhun toimintaan. Opiskelijat, jotka olivat olleet lukion muussa toiminnassa mukana, kokivat sen hyvin voimaannuttavana ja hyvänä vastapainolle lukion suorittamiskulttuurin rinnalla.

Lukion tiloissa vietetään suuri osa arjesta, joten myös fyysiset olosuhteet nousivat tutkimusaineistossa tärkeäksi tekijäksi lukiolaisten hyvinvoinnin kannalta. Sisäilmalla on keskeinen vaikutus hyvinvointiin. Tutkimusaineistossa nousivat esiin erityisesti heikon sisäilman negatiiviset vaikutukset hyvinvointiin, jaksamiseen ja jopa terveyteen. Huonon sisäilman kuvattiin aiheuttavan muun muassa päänsärkyä, silmäoireita, äänen käheyttä ja muita terveysongelmia. Tilaratkaisuissa lukiolaiset kokivat haastavana sen, että missään ei oikein päässyt olemaan rauhassa päivän aikana. Opiskelijat kokivat, että jatkuva meteli ja liikehdintä tuntui toisinaan raskaalta. Ei ollut paikkaa, jossa päivän aikana olisi voinut rauhoittua esimerkiksi itsenäisesti opiskelemaan tai hetkeksi hengähtämään. Myös tilojen toimivuus ja viihtyvyys nostettiin esiin, kun keskusteltiin jaksamisesta ja hyvinvoinnista koulussa. Toivottiin, että lukio ei olisi laitospäinen, vaan enemmänkin kodinomainen ympäristö, jossa viihtyy hyvin.

Sosiaalisten suhteiden yhteys lukiolaisten hyvinvointiin

Oma tukiverkosto on lukiolaisten kokemusten perusteella keskeisessä asemassa lukiolaisten hyvinvoinnin toteutumisen kannalta. Ystävät ja perhe auttavat lukiolaisia jaksamaan ja tuovat arkeen iloa. Lisäksi positiivinen ilmapiiri ja hyvä yhteishenki lukiossa näyttäytyy tutkimuksen valossa tärkeänä osana nuorten hyvinvointia. Lukiolaisille on tärkeää, että heillä on tunne, että he kuuluvat lukioon ja ovat tärkeä osa sen yhteisöä.

Tietenki se on se tunne, että sä niinku kuulut siihen lukioon. Et ei itessä se, et sä saat jostain lukiosta paikan tai oot opiskellu siellä tuo sitä. Sul pitää olla sellanen filis, et sä oot osa sitä lukioo. Ei sen tarvi olla sellanen, omasta mielestäni, et sä oot mikää johtotyyppi siellä. Mut sä vaa tunnet, et tää on nyt mun opiskelupaikka ja tää on mukava opiskella.

Kavereiden hyväksyntä on nuorille tärkeää. Nuoruudessa kavereiden kanssa vietetään paljon aikaa, ja siten myös kaveripiirin arvot, normit ja odotukset tulevat tärkeiksi (Salmela-Aro, 2018b). Sen lisäksi, että kaverit tarjoavat tukiverkoston, joka auttaa opinnoissa, on kavereilla suuri vaikutus nuorten omaan toimintaan. Sosiaalinen paine esimerkiksi lukion suorittamiseen samassa tahdissa kavereiden kanssa on suuri.

Lukion luokattomuus nähtiin tutkimusaineiston perusteella sekä huonona että hyvänä asiana. Opiskelijat kuvasivat, että toisille luokaton järjestelmä sopii ja toisille ei. Pahimmillaan lukion luokaton muoto heikentää yhteisöllisyyden tunnetta. Lukiolaiselle saattaa tulla tunne, että hän ei kuulu mihinkään ryhmään. Muodolliset kotiryhmät eivät tue todellista ryhmään kuulumisen tunnetta, sillä kohtaaminen ryhmän kanssa on hyvin satunnaista. Yhtenä luokattoman lukion etuna nähtiin kuitenkin se, että isossa koulussa löytyy yleensä jokaiselle joku, jonka kanssa voi viettää aikaa. Osa opiskelijoista kuvasi nauttivansa siitä, että on paljon ihmisiä ympärillä ja paljon mahdollisuuksia solmia uusia ystävyysuhteita. Luokattomassa lukiossa sosiaalisten suhteiden rakentuminen ja ryhmäytyminen näyttää nykymuotoisena olevan suurilta osin lukiolaisten omalla vastuulla.

Tutkimusaineiston perusteella lukiolaisten kiusaamiskokemukset ovat vähäisiä. Tämä on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Laitinen, 2012, 16; Lukiolaisbarometri, 2019; THL, 2019a). Lukiolaiset kokivat, että he saavat olla lukiossa sellaisia kuin ovat, ilman pelkoa joutumisesta kiusatuksi erilaisuutensa vuoksi. Vaikka kiusaamisesta puhuttaessa erilaisuus nähtiin hyvänä asiana, niin silti ryhmien erilaisuus saattoi olla syy poikkeavaksi leimaantumiselle. Erilaisilla painotuksilla opiskeleviin opiskelijaryhmiin saatettiin kuitenkin liittää tietynlaisia ennakkoluuloja ja asenteita. He näyttäytyivät eräänlaisena lukion vähemmistönä.

Pohdintaa ja tulevaisuuden näkymiä

Tässä artikkelissa on aineistolähtöisesti kuvattu lukiolaisten hyvinvointimalli, jonka perusteella lukiolaisten hyvinvointi koostuu elämänhallinnan, koulun olosuhteiden ja sosiaalisten suhteiden tasapainoisesta toteutumisesta. Lukioiässä nuorten autonomia korostuu, minkä vuoksi myös oman elämän ohjauksen taito koetaan tärkeänä hyvinvoinnin mahdollistajana.

Lukiolaisten autonomialle tulee antaa tilaa, mutta lukion tulisi myös tukea tilanteissa, joissa tukea tarvitaan.

Lukiolaisen hyvinvointimalli sisältää tunnettujen tarveteorioiden elementit (ks. esim. Allardt, 1976a; 1976b; Maslow, 1943). Perustarpeiden tulee tyydyttyä, jonka jälkeen tekemisen mielekkyyttä ja hyvinvointia voidaan lähteä lisäämään.

Länsimaiden korkea elintaso on pitkälti pystynyt turvaamaan perustavien tarpeiden tyydyttämisen. Siksi esimerkiksi itsensä toteuttamisen mahdollisuus ja sosiaaliset suhteet ovat nousseet monilta osin määrittelemään hyvinvointia (Ylistö, 2009). Näiden tutkimustulosten perusteella voidaankin pohtia, kuinka tärkeää on, että lukio antaa lukiolaisille mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen, elämänhallintaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Lukiolaisten itsensä toteuttamisen mahdollisuuteen linkittyi tässä tutkimuksessa opettajien antama palaute, arvostus ja välittäminen sekä mahdollisuus osallisuuteen. Kaiken arkisen kiireen keskellä olisi tärkeää huomata lukiolaiset nuorina, jotka kaipaavat tukea ja eteenpäin vievää palautetta tekemiselleen.

Suoritus- ja kilpailukeskeinen kulttuuri on mitä ilmeisimmin siirtynyt aikuisten elämästä nuorten elämään, ja se aiheuttaa riskin nuorten hyvinvoinnille (Salmela-Aro, 2010a). Tutkimusaineiston lukiolaisten hyvinvointikokemuksilla oli monia yhteneväisyyksiä työelämässä olevien nuorten kokemusten kanssa. Nuorisobarometrin (Haikkola & Myllyniemi, 2019, 37–38) tulosten perusteella nuorten hyvinvointikokemukset työelämässä ovat hyvin samassa linjassa lukiolaisten kokemusten kanssa: työ koetaan merkitykselliseksi, mutta naisista 47 prosenttia ja miehistä 36 prosenttia kokee työnsä henkisesti raskaaksi (vrt. Lukiolaisbarometri, 2019). Lukiolaisten hyvinvointikokemukset jakoivat monilta osin samoja teemoja myös työtyytyväisyyteen liittyvän tutkimuksen tulosten kanssa.

Yksi tunnetuimpia työtyytyväisyysteorioita on Herzbergin (1987) kahden faktorin teoria. Herzberg (1987) puhuu niin sanotuista hygienia- ja motivaatiotekijöistä. Hygieniaitekijöillä tarkoitetaan ihmisen perustarpeisiin liittyviä tekijöitä. Työympäristössä näihin nähdään lukeutuvan esimerkiksi työolosuhteet, sosiaaliset suhteet, johtaminen, palkkaus ja turvallisuus. Motivaatiotekijät puolestaan liittyvät varsinaisiin työtyytyväisyyttä lisääviin tekijöihin, kuten kehitysmahdollisuuksiin, vastuuseen, arvontoon, autonomiaan ja menestymiseen. Hygieniaitekijät (vrt. perustarpeet) eivät itsessään tuota hyvinvointia, vaan ne luovat perustan sille, että hyvinvointia ja tyytyväisyyttä voidaan tuottaa. (Herzberg, 1987.) Tämän perusteella voidaan nähdä, että myös lukiossa perustan tulee olla kunnossa, jotta lukiolaisen hyvinvointi voi toteutua. Koulun fyysisten olosuhteiden tulee olla kunnossa, jonka jälkeen opiskelijoiden itsensä toteuttaminen mahdollistuu. Myös terveyden tulee olla kunnossa, jotta oman elämän ohjaus voi toteutua mielekkäällä tavalla.

Lukion luokaton muoto näyttää tutkimusaineiston perusteella edelleen tuottavan arkeen haasteita, jotka tulee ottaa vakavasti. Osalla opiskelijoista oli tunne, että lukio nykymuotoisenaan ei mahdollista todellista ryhmään kuulumisen tunnetta. Myös kontakti opettajiin koettiin osittain heikkona. Tutkimusaineiston lukiolaiset toivoivat, että opettajilla olisi heille enemmän aikaa. Lukiolaisten kokemuksista kävi ilmi, että nuoret kaipaavat lukiossa välittävää aikuista, joka olisi helposti lähestyttävä ja tukisi heitä lukio-opintojen edetessä. Lukioissa olisi huolehdittava siitä, että yksikään opiskelija ei jäisi luokattomuuden vuoksi huomaamatta.

Huomionarvoista on myös se, että oppimisen tuki oli lukiolaisten kokemusten perusteella suhteellisen vaikea saavuttaa. Tuen saaminen lukiossa näyttää tutkimusaineiston perusteella vaativan opiskelijoilta itseohjautuvuutta. Niemen ja Laaksosen (2020) tutkimuksessa lukion opettajat kuvasivat tukea hakevien opiskelijoiden olevan pääasiassa pärjääviä ja aktiivisia opiskelijoita. Tämä herättää huolen siitä, että eniten tukea tarvitsevat opiskelijat saattavat jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. Tutkimusaineiston lukiolaiset esittivät toiveen, että lukio tarjoaisi tukea aktiivisesti niin, että tuen saaminen ei aina vaatisi opiskelijan omaa ponnistelua. Se olisi tärkeää, jotta yhdenvertaisuus toteutuisi ja jokaisella opiskelijalla olisi mahdollisuus siihen tukeen, johon heillä on oikeus.

Tutkimuksen perusteella lukiolaiset tarvitsevat lukiolta niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin tukea, jotta heidän hyvinvointinsa voi toteutua. Tämä herättää kuitenkin kysymyksen käytettävissä olevista resursseista. Lukion erityisopettajille suunnatun kartoituksen perusteella lukioiden erityisopettajien resurssit ovat vähäiset, sillä lähes puolet vastaajista (48 %) koki, että resurssit oman työn tekemiseen riittävät huonosti tai ei lainkaan (Greus ym., 2019). Tulisi kuitenkin muistaa, että pieniin arjen kohtaamisiin ylimääräisen resurssin ei tarvitse olla suurikaan. Hyvinvointia tukevat elementit tulisi sulauttaa arjen käytänteisiin. Opettajien tulisi arkisessa työssään muistaa inhimillisen kohtaamisen tärkeys. Oppimisen ja opiskelun tuen tulisi olla jokaisen opiskelijan oikeus. Laaja-alaisempaan erityisopetukseen liittyvä resurssikysymys on kuitenkin jokaisessa lukiossa ajankohtainen haaste, joka jokaisen koulutuksenjärjestäjän tulee 1.8.2019 voimaan astuneen uuden lukiolain (714/2018) nimissä ratkaista. Uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1.8.2021 (Opetushallitus, 2019), minkä myötä myös uusien lain mukaisten velvoitteiden tulee toteutua.

Resurssikysymyksen äärellä tärkeäksi nousee myös lukion henkilökunnan työnjaon merkitys. Tutkimusaineiston lukiolaiset puhuivat monesti opinto-ohjaajasta ja erityisopettajasta yhdessä. Heidän työtehtävinään maimittiin hyvin samanlaisia asioita. Lukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välinen tiivis yhteistyö on noussut esiin myös aiemmissa kartoituksissa (ks. esim. Greus ym., 2019; Jahnukainen ym., 2019). Jatkotutkimuksessa olisi mielekästä selvittää, miten erityisopettajan ja opinto-ohjaajan

yhteistyö toteutuu ja miten heidän työnkuvansa eroavat toisistaan. Tämä liittyy olennaisesti sekä lukiolain (714/2018) että oppivelvollisuuden laajentamisen velvoitteiden toteutumisen arviointiin. Tämä olisi tärkeää myös sen kannalta, että lukiolaisille voitaisiin antaa heidän toiveidensa mukaisesti selkeää tietoa siitä, mistä voi saada apua, kun apua tarvitsee. Aineenopettajan ja erityisopettajan työnjako opiskelijoiden näkökulmasta näyttäytyi selkeänä – aineenopettajille kuuluu ainesisältöjen tukiopeus ja erityisopettajalle muu tuki.

Lukion tulisi olla paikka, jossa opiskelijat voivat oppimisen ohella kokea onnistumisia. Lukiolaisten jaksaminen ja hyvinvointi tulee ottaa vakavasti. Voidaan ajatella, että nuorten hyvinvointiin panostaminen nyt on investointia tulevaisuuteen. Uupuneilla nuorilla on pitkä matka hyväksi, tasapainoisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi, joten lukiolaisten hyvinvointiin ja jaksamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta lukion tarkoitus voidaan saavuttaa.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että nuorten oma ääni on saatu kuuluviin. Hyvin henkilökohtaisista asioista saattoi kuitenkin olla vaikea puhua ryhmämuotoisessa haastattelussa. Tämän vuoksi nuoret vastasivat lisäksi yksin kyselyyn, jossa he saattoivat tuoda esille henkilökohtaisia näkökulmia. Jatkossa sama tutkimusasetelma voitaisiin uudessa tutkimuksessa toistaa, lisäten kuitenkin yksilöhaastattelujen määrää. Aineisto muodostuu hyvin henkilökohtaisesta ja herkästä aiheesta, ja olemme tutkijoina joutuneet pohtimaan nuorisotutkimuksen eettisiä näkökulmia aineistonkeruussa. Tämä on merkinnyt nuoria kunnioittavien periaatteiden huomioimista, hienotunteisuuden normien ja sääntöjen huomioimista (ks. Laukkanen, Pekkarinen & Vilmilä, 2018, 75).

Lähteet

- Ahvensalmi, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2012). Opinnoissa menestyvien lukiotyttöjen koulu-uupumus elämänhistorian kontekstissa. *Nuorisotutkimus*, 30(4), 21–33.
- Allardt, E. (1976a). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: Söderström.
- Allardt, E. (1976b). Dimensions of welfare in a Comparative Scandinavian Study. *Acta Sociologica*, 19(3), 227–239.
- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.), *The Quality of Life* (ss. 88–94). Oxford: Clarendon Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (ss. 47–63). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bourke, L. & Geldens, P. M. (2007). Subjective Wellbeing and its Meaning for Young People in a Rural Australian Center. *Social Indicators Research*, 82(1), 165–187.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019). Erityisopetus lukiossa -kartoituksen tiivistelmä. Opetushallitus ja Helsingin yliopisto. Haettu 7.5.2020. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetuslukiossa-tiivistelma.pdf>
- Haikkola, L. & Myllyniemi, S. (2019). Hyvää työtä! *Nuorisobarometri 2019*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 20.4.2020. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf.
- HE 176/1993. Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/19930176#idp447576576>
- Hermanson, E. & Sajaniemi, N. (2018). Nuoruuden kehitys - mitä tapahtuu pinnalla? *Duodecim*, 134(8), 843–849.
- Herzberg, F. (1987). One more time: how do you motivate employees? *Harvard business review*, 65(5), 109–120.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M. & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaukaiset nuoret ja koulutus* (ss. 29–48). Helsinki: Gaudeamus..
- Karvonen, S. (2019). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Teoksessa S. Karvonen & L. Kestilä (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (ss. 172–186). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuusela, A. (2003). *Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtauttaminen: Kampailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista*. Turku: Turun yliopisto.
- Laitinen, L. (2012). *Onnelliset opintiellä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012*. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto. Haettu 6.4.2020. https://lukio.fi/app/uploads/2019/07/sll-onnelliset_opintiella.pdf.
- Laki lukiolain muuttamisesta 1594/1993. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19931594>.
- Laukkanen, T., Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. (2018). Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (ss. 75–97). Tampere: Vastapaino.
- Lukiolaisbarometri (2019). *Hyvinvointi ja vapaa-aika*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Haettu 17.4.2020. <https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Raportti-LB-F-Hyvinvointi-ja-vapaa-aika.pdf>.
- Lukiolaki 714/2018. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pi_dp446914016.
- Martela, F. (2014) Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (ss. 30–62). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille* (ss. 7–14). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mehtäläinen, J. (2005). *Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 17.4.2020. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_11.pdf
- Niemi, A-M. & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478.

- Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan* (ss. 256–274). Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J-E. (2001). Adolescents´ Self-direction and Self-definition in Age-graded Sociocultural and Interpersonal Contexts. Teoksessa J-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (ss. 229–249). New York: RoutledgeFalmer.
- Opetushallitus (2019) Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (Määräykset ja ohjeet 2019:2a). Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 111–130). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (ss. 9–38). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141–166.
- Salmela-Aro, K. (2008). Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia*, 43(5), 374–379.
- Salmela-Aro, K. (2010a). Suomalaiset nuoret matkalla aikuisuuteen – hyvin- vai pahoinvointia? *Psykologia*, 45(5–6), 382–385.
- Salmela-Aro, K. (2010b). Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja ka-veripiiri. *Psykologia*, 45(5–6), 448–459.
- Salmela-Aro, K. (2018a). Kouluinto ja koulu-uupumus.
- Salmela-Aro, K. (2018b). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (ss. 9–24). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005) .Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen. Teoksessa L. Vähäkylä & J. Reivinen (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (ss. 242–254). Helsinki: Gaudeamus.

- THL. (2019a). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019*. Tilastoraportti 33/2019. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- THL. (2019b). *Kouluterveyskysely 2017 ja 2019*. Perustulokset: nuoret 2017 ja 2019. Koulu-uupumus. https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_o=87869&mittarit_o=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_o=v2017&kouluaste_o=161293#.
- THL. (2019c). *Kouluterveyskysely 2017 ja 2019*. Perustulokset: nuoret 2017 ja 2019. Uupumusasteinen väsymys koulutyössä. https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_o=87869&mittarit_o=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=200533&vuosi_o=v2017&kouluaste_o=161293#.
- Tuijula, T. (2019) *Lukiolaisten opintojen eteneminen ja kokemukset opinto-ohjauksesta. Lukiolaisharometri*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Haettu 10.4.2020. <https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Lukiolaisten-opintojen-eteneminen-ja-kokemukset-opinto-ohjauksesta-Tuijula-2019.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen-Soini, H. (2014) Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (ss. 243–263). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vaarama, M., Siljander, E., Luoma, M-L. & Merilainen, S. (2010). Suomalaisten kokemus elämänlaatu nuoruudesta vanhuuteen. Teoksessa S. Karvonen, P. Moisio & M. Vaarama (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2010* (ss. 126–149). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Valli, R. (2018) Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikäkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos) (ss. 92–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 223–241). Tampere: Vastapaino.
- Ylistö, S. (2009). Tavoiteteoreettinen elämänhallinta: selvyttä sekavaan käsitteistöön. *Sosiologia*, 46(4), 286–299.

Liitteet

Liite 1. Esimerkki sisällönanalysista 1

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
H2O3: Nii ja sit tietty lukiossa noi sisäilmaongelmat, ni... Se vielä tekee siitä hyvinvoinnista siellä aika huonoa.	Sisäilma-ongelmien vaikutus hyvinvointiin	Sisäilma	Fyysiset olosuhteet	Koulun olosuhteet
H1O6: No... Se... Mä en tiää, must vaa tuntuu, et mä en tee ihan niinku tarpeeks tota ajan suunnittelu ja tälle. Ja sitte just se näkyy, että sitte menee joskus illalla aikaa siihen, että tekee jotain läksyjä tai just lukee kokeisii ja kaikki nää.	Ajankäytön suunnittelumisen vähäisyys Koulutehtävien tekeminen illalla	Aika- tauluttaminen ja suunnittelu	Oman elämän ohjaus	Elämänhallinta
H3O3: Ja sit tosi hyvä, tai sillee, jos just tekee jotain kavereiden kaa. Tai et vaik opiskelee kavereiden kaa. Jos on liikaa yksin ni sit kaikki vaa sillee vaikuttaa isommilta mitä on.	Kavereiden kanssa tekeminen Kavereiden kanssa opiskelu Yksinolon vaikutus hyvinvointiin	Kaverisuhteet	Oma tukiverkosto	Sosiaaliset suhteet

Sissi Huhtala & Minna Seppälä, Tampereen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

”Mukavat ja osaavat opettajat...” – erityistä tukea saavan opiskelijan erityisen hyviä opiskelukokemuksia

Haastattelimme Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen aikana ammatillisen koulutuksen erityistä tukea saavia opiskelijoita. Tutkimuksemme ensisijaisena tavoitteena oli selvittää erityisen tuen opiskelijoiden kokemuksia uudistuneesta ammatillisesta koulutuksesta. Kysyimme opiskelijoiden koulutusalaavalinnoista, vaikuttamismahdollisuuksista omaan opintopolkuun, opinnoissa onnistumisesta, haasteellisista oppimiskokemuksista sekä tuen saamisesta opintojen aikana.

*...ja totta kai nää koulukaveritkin, mutta varsinkin ne opettajat...
että ne on semmosia niinku mukavia, että ne osaa ja näyttää ja
neuvo, että siinä ei oo oman itensä varassa koko aika”*

Tutkimuksemme alkuperäiset tutkimuskysymykset olivat:

- ✓ Miten ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan yksilölliset opintopolut toteutuvat?
- ✓ Miten erityistä tukea saavat opiskelijat kokevat joustavat opetusjärjestelyt?

Tutkimuskysymykset hieman muuttuivat, tai ehkä tarkentuivat matkan varrella, kun kuulumme opiskelijoiden tarinoita. Kiinnostuksen kohteeksi täsmentyivät opiskelijoiden hyvät opiskelukokemukset sekä niihin vaikuttavat tekijät.

Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytimme Kukkosen ja Marttilan (2017) ”Hyvän opiskelukokemuksen peruskiviä”. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet ovat syntyneet ammattikorkeakoulussa tehdyssä tutkimuksessa, jossa selvitettiin opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan käsityksiä siitä, minkälaisella toiminnalla ja minkälaisessa ympäristössä voidaan saada aikaan hyviä opiskelu- ja oppimiskokemuksia.

Kukkosen ja Marttilan (2017, 70) mukaan hyvä opiskelukokemus viittaa asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin, jotka ovat tärkeitä oppimisen, osaamisen kehittymisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta. He ovat tutkimusaineistonsa pohjalta myös identifioineet viisi toiminnallista periaatetta (peruskivet), joiden ajatellaan tukevan myönteisten opiskelukokemusten syntymistä. Heidän tutkimuksensa mukaan hyvän opiskelukokemuksen peruskivet ovat henkilökohtaisuus, ohjauksellisuus, autenttisuus, yhteistoiminnallisuus sekä muovautuvuus (Kukkonen & Marttila 2017, 70–82).

Taulukossa 1 on tiivistetty hyvän opiskelukokemuksen peruskivet. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivien mukaan toimiminen tuottaa osallisuuden kokemusta, joka on keskeistä opintoihin kiinnittymisessä.

Taulukko 1. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet (Kukkonen & Marttila, 2017)

HYVÄÄ OPISKELUKOKEMUSTA EDESAUTTAVAT PERIAATTEET ”Hyvän opiskelukokemukset peruskivet”
Henkilökohtaisuus Opintojen suunnittelu opiskelijakohtaisesti, toiminnan henkilökohtaistaminen, psykologinen omistajuus.
Ohjauksellisuus Ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen opiskelijalle sekä opiskelijan toimijuuden tukeminen.
Autenttisuus Aidoissa (työ)tilanteissa käytettävät menetelmät, työtavat ja kognitiiviset prosessit.
Yhteistoiminnallisuus Prosessi, jossa yksilöt neuvottelevat ja tuottavat yhdessä vaihtoehtoja tehtävien ja ongelmien ratkaisemiseksi.
Muovautuvuus Kyky mukauttaa ajattelua, toimintaa, suunnitelmia ja rakenteita uusien, muuttuvien ja epävarmuutta tuovien tilanteiden edellyttämällä tavalla.

Tulokset – eli erityistä tukea saavien opiskelijoiden hyvät opiskelukokemukset

Keräsimme tutkimusaineiston haastattelemalla yhteensä kuuttatoista (n=16) opintojensa loppuvaiheessa olevaa, erityistä tukea saavaa ammatillisen koulutuksen opiskelijaa. Haastattelut olivat kolmen eri ammatillisen koulutuksen järjestäjän sosiaali- ja terveysalan, elintarvikealan, tuotantotekniikan, ravintola- ja catering-alan sekä kiinteistöpalvelualan opiskelijoita. Haastattelut ajoittuivat vuosille 2019–2020, ja ne tehtiin opiskelijoiden oppilaitoksissa, lukuun ottamatta vuoden 2020 loppupuolella tehtyjä haastatteluja, jotka toteutettiin koronarajoitusten vuoksi verkko-yhteyden välityksellä. Haastatteluaineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Haastattelut kestivät kukin keskimäärin noin tunnin. Haastattelut litteroitiin, ja aineisto analysoitiin Kukkosen & Marttilan (2017) hyvän opiskelukokemuksen teorian näkökulmasta, eli hyvän opiskelukokemuksen peruskivistä kertovaa puhetta etsien ja kuunnellen.

Seuraavassa käymme läpi, miten henkilökohtaisuus, ohjauksellisuus, autenttisuus, yhteistoiminnallisuus sekä muovautuvuus erityistä tukea saavien, opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden puheessa ja kokemuksissa ilmenee. Kuvaamme myös sitä, mistä aineksista ”se hyvä opiskelukokemus” on tehty. Annamme äänen opiskelijoille, siksi haastattelu-siteerauksia on runsaasti. Opiskelijat ovat mielestämme ääni, jota tulee kuunnella.

Henkilökohtaisuus

Haastatteluissa kysimme opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten he ovat kokeneet oman opintopolkunsa suunnittelun. Miten opiskelijat ovat päässeet osallisiksi omien opintojensa suunnitteluun, ja ovatko he voineet vaikuttaa omaan opintopolkuunsa?

Haastattelut opiskelijat kertoivat, että heidän mielipiteitään on kysytty ja heillä on ollut mahdollisuus vaikuttaa omien opintojensa suunnitteluun, opintojen aikataulutukseen ja opintotarjontaa koskeviin valintoihin. Useimpien opiskelijoiden mielestä osallistaminen ja osallisuuden kokemus on edistänyt heidän opintoihin sitoutumistaan sekä lisännyt vastuun ottamista omista opinnoista. Opiskelijat kertoivat, että opettajat ovat tuoneet esille oppimisesta ja opintojen edistämisestä kannettavan vastuun merkityksen.

”Ollaan kysytty mielipidettä ja sitä mitä mä itse haluan ja miten niin kuin mennään”

Osa haastatelluista ei kuitenkaan syystä tai toisesta ole halunnut sitoutua suunnitelmiin ja opinnot ovat edenneet suunniteltua aikataulua hitaammin. Vaihtoehtoisesti opiskelija ei ole osannut sitoutua. Hänen suunnitelmansa oli tehty aluksi niin, että opiskelijan olisi itsenäisesti pitänyt tehdä puuttuvia opintojaan, ja siihen opiskelija ei pystynyt.

”Olihan mulla tehtynä niitä suunnitelmia, mutta ne ei pitäny syystä tai toisesta, lähinnä oman saamattomuuden vuoksi.”

Ohjauksellisuus

Opiskelijat olivat tyytyväisiä opinnoissaan saamaansa tukeen. Opiskelijat ovat auttaneet toinen toisiaan ja opettajilta on saanut apua. Opettajien antama positiivinen palaute on kannustanut opinnoissa eteenpäin. Opiskelijat puhuivat paljon opettajista, ja siitä, millainen on hyvä opettaja.

”Itellä on tuntunu, että kaikki on mennä hyvin, ja sitte on saanu positiivista palautetta opettajiltakin. Niin sekin on lisänny kaikkee onnistumista ja tämmöstä.”

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisistä tutkinut Souto (2014) nostaa esiin tärkeänä keskeyttämisistä ehkäisevänä tekijänä opettajien huolenpidon ja opiskelijalle esitetyn aidon kysymyksen ”Mitä sinulle kuuluu?”. Useissa tutkimuksissa (esim. Maunu, 2019; Niittylahti, 2021) on todettu, että ammatillinen koulutus mahdollistaa positiivisia oppimiskokemuksia, itselle sopivia oppimisen tapoja ja että opettajat kohtaavat opiskelijat yksilöinä. Nämä ovat tärkeitä asioita erityistä tukea saaville opiskelijoille, joilla on peruskouluajoilta saattanut olla ikäviä kokemuksia ja huononmuuden tunnetta. Maunun (2019) mukaan hyvä opettaja luo vuorovaikutuksellaan sen kentän, jossa oppiminen mahdollistuu. Tukea tarvitsevien oppijoiden arkipäivää ja opettajan merkitystä tutkinut Mäki-Havulinna (2018) toteaa, että hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aidosti, hyväntahotoisesti ja rohkeasti.

Vuorovaikutustaito on yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä (esim. Toivola, 2019). Haastattelemamme opiskelijat kokivat vuorovaikutuksen erityisopettajien kanssa toimivana ja positiivisena. Erityisopettajilta saatu apu ja tuki koettiin merkitykselliseksi opintojen etenemisen kannalta.

”Täällä on ollu yks tosi hyvä opettaja, mikä osaa monella tavalla vääntää rautalangasta niin että jokainen oppii. Mä tykkäsin. Se oli eka opettaja...” [lääkelaskujen valinnainen opinto]

”et jos se mut näkee jossain käytävällä, niin se sanoo moikat, ja kysyy, miten menee... tälleen kohteliaasti ja tälleen... heidän [erityisopettajien] roolinsa on tärkeä, ja tulee olemaan tärkeämpi koko ajan mitä mennään tulevaisuuteen”

”erityisopettajan rooli on koko ajan tärkeämpi. sitä pitäis lisätä koulutuksissa ja kouluissa. meidän koulussa on tällä hetkellä, mitä mä tiedän, niin yks tai kaks erityisopettajaa, ja niillä on kädet täynnä koko ajan. niit tarteis ainakin lisää. ja niist mä ainakin uskonki, et niistä on huutava pula.

Erityistä tukea saava opiskelija ei aina ole kovin itseohjautuva ja tarvitsee tukea esimerkiksi tehtävien aloittamisessa. Oppilaitoksissa on erilaisia pajoja, joihin voi tulla tekemään puuttuvia opintoja, tehtäviä tai vaikka verkko-opintoja.

”Noi verkko-opinnotkin silleen itsenäisesti opiskeltuna on tosi haastavaa. On jotenkin tosi vaikeeta ohjautua ja aloittaa ite. Et on paljon helpompi tulla tänne koululle ja tehdä niitä.”

Autenttisuus

”Kaipa se on se käsillä tekeminen... saa tehdä oikeen kunnolla käsillä töitä, ja sit tietää, et kaikki minkä tekee... et ihmiset saa siitä jotain.”

Ammatilliseen koulutukseen hakeutunut opiskelija – muukin kuin erityistä tukea saava – odottaa, että koulutus on käytännönläheistä ja vähemmän lukemista ja kirjoittamista. Opiskelijat arvostavat sitä, että saavat tehdä ”oikeita töitä” ja sellaisia töitä, joiden tuloksen näkee konkreettisesti ja joissa kokee tuottavansa muille ihmisille hyötyä tai iloa esimerkiksi hyvän ruuan tai hoidon muodossa.

”Mä haluan olla mukana tekemässä hyvää hoitoa heille kaikille, joilla on ongelmia elämässä.”

”Mä en ainakaan ikinä jaksa kokeeseen lukee paperilta, vaan mieluummin niinku et ois käytännössä käynny, niin jäis päähän enemmän.”

Oman alan ja merkityksellisyyden löytäminen on tärkeää, jotta motivaatio opiskeluun syntyy. Opiskelumotivaatio on monisyinen ilmiö, mutta kiinnostus, arvostus ja opiskeltavan asian merkitys itselle ovat oleellisia tekijöitä motivaation syntymisessä (esim. Boekaerts, 2010). Motivaatio kantaa opiskelijaa, jotta hän haluaa käydä opiskelemissaan itselleen vaikeita tai tylsiäkin opintoja, koska kokee opintojen johtavan siihen tulevaisuuteen, jota on tavoittelemassa.

Erityistä tukea saaville, muillekin ammatillisen koulutuksen opiskelijoille, yhteiset tutkinnon osat ovat usein kaikkein haasteellisimpia opintoja, ja niihin opiskelijat kertoivat tarvinneensa tukea.

”Matikassa. Ainakin matikassa. Tosi paljon. Se on niin vaikeeta.”

”Muitaki aineita, niinku tää ruotsi ja tollasta... ruotsi ja matikka on ollu vaikeimmat.”

Niemi (2015) pohtiikin tutkimuksessaan sitä, että opintoja ammatillisessa koulutuksessa ei tulisi jakaa ”lukupään” tai ”kädentaidon” aineisiin eikä esimerkiksi heikko matematiikan osaaminen saisi sulkea pois tiettyjen alojen opinnoista. Hän peräänkuuluttaa opintoja integroivia pedagogisia ratkaisuja.

Tämä lukemisen ja tekemisen kahtiajako kuului kuitenkin vahvasti haastateltujen opiskelijoiden puheessa.

”no nyt ne [ytot] ei tällä hetkellä kovin nopeasti [etene], mä keskityn nyt siihen... käytännön hommiin, ja keväällä varmaan sit teen enemmän ytoja, et saa niitä tehtyä”

Yhteistoiminnallisuus

”Kaikki on mukavia toisilleen, ei oo mitään kiusaamista ja tällasta, ja sitte se ryhmätyöskentely... se menee hyvin.”

Yksilöllisyyden ja yksilöllisten polkujen lisäksi opiskelijan opiskelun etenemistä tukee yhteisöllisyys, vertaistuki ja osallisuus (Sinkkonen & Tapani, 2020).

Opintojen yksilöllistämisen ja itsenäisyyden painottamisen kääntöpuolena voidaan nähdä osallisuuden heikentyminen, vaikka monelle opiskelijalle

koulussa tärkeää ovat kaverit ja opiskelijaporukkaan kuuluminen (Niemi & Jahnukainen, 2018).

Haastattelemamme opiskelijat ovat edenneet pääosin omia yksilöllisiä polkujaan, ja heille yksilöllinen tuki ja omat polut näyttäytyivät tärkeämpinä kuin yhdessä ja ryhmässä tekeminen. Varsinkin nyt opintojen loppusuoralla he arvostivat erityisesti sitä, että saivat edetä yksilöllisesti opinnoissaan. Silti he kommentoivat myös, että hyvä yhteishenki ja muiden opiskelijoiden tuki on tärkeää.

”sitte ainaski itellä on kavereita, ja sielt on löytyny helposti, ja se on ehkä yks syy, miks on jaksanu noihin opintoihin, ja joka päivä on jaksanu mennä kouluun...”

”Kaks ekaa vuotta oltiin samalla luokalla... sit mä kai keskeytin ensin... ja sit mentiin eri osaamisaloille. Nyt me ollaan oltu tosi paljon yhdessä, kun kumpikin oli kuusi viikkoa [tekemässä puuttuvia opintoja].”

”sitte, on tossa meidän koulussa aika turvallinen olo, eikä siellä oo koskaan tarvinnu pelätä mitään”

Muovautuvuus

Opiskelijat kertoivat siitä, että heidän toiveitaan on kuunneltu, opiskelupolkua on muokattu tilanteiden ja tarpeen mukaan ja on edetty opiskelijoiden ehdoilla. Opiskelijan ei ole tarvinnut lähteä työelämässä tapahtuvaan oppimiseen, jos hän itse ei ole kokenut olevansa siihen valmis. Ei ole haluttu lähettää opiskelijaa ”epäonnistumaan” työelämään. Ammatillisen koulutuksen opiskelija ajattelee olevansa tekemällä oppiva, ja jos sitten työelämässä tapahtuva oppiminen ei onnistu, niin se saattaa olla erityisen raskasta. Kuten Lappalainen, Mietola ja Lahelma (2010) toteavat, opiskelijan kysymys ”miten opin?” voi muuttua kysymykseksi ”opinko ollenkaan?”

”mä en oo ollu tarpeeks itsevarma, et mä en oo halunnu mennä tonne kos-jaksolle, mut nyt mä haluisin mennä”

Työelämässä oppimisen paikkoja on myös opiskelijoiden mukaan suunniteltu opiskelijälähtöisesti ja niin, että he ovat kokeneet olevansa hyvässä ja turvallisessa oppimisympäristössä. Työelämätaitoihin kuuluvat myös tunnetaidot (Upola, Kangas & Ruokamo, 2020), ja näiden taitojen

kehittämiseksi on tärkeää, että työympäristö on valittu ja ohjaus työpaikalla mietitty niin, että ne tukevat juuri kyseisen opiskelijan osaamisen kehittämistä.

”ihan perusleipomotöitä. se oli paikkana tosi mukava, kun se oli semmonen pienempi. mua jännitti ihan hirveesti, kun ei ollu pitkään aikaan ollu mitään harjottelua. niinku sinne meneminen, ja et on uusi paikka taas. se oli jännittävä tilanne. mut me tultiin tosi hyvin toimeen sen työpaikkaohjaajan kanssa. meillä oli hyvä yhteishenki siellä. kun siellä oli minä, työpaikkaohjaaja ja toinen harjoittelija.”

Kokonaisuudessaan opiskelijat arvostivat saamaansa tukea ja ymmärsivät, että kuitenkin ovat lopulta itse vastuussa siitä, miten ottavat tuen vastaan ja sitoutuvat heille tehtyihin suunnitelmiin ja opintoihin.

”Täällä saa tosi paljon apua. Että se on sit itestään kiinni, miten paljon ottaa sitä apua vastaan, että jaksaa käydä koulussa ja opiskella... tavallaan että kun annetaan kaikki mahdollisuudet ja tämmöset, niin sitte pitää ite myös osata niinku tehdä jotain sen eteen, että on saanu ne ja sillain...”

Mutkia matkalla

Erityistä tukea saavien opiskelijoiden opintopolku näyttäytyi tämän tutkimuksen valossa pitkältä ja eri aloja, keskeytyksiä, uusia aloituksia ja oman alan hakemista täynnä olevalta. Suurimmalla osalla haastatelluista opiskelijoista oli takanaan aloituksia ja kokeiluja eri koulutusaloilla, ja jopa loppuun saatettuja tutkintoja. Aiemmat alat ovat syystä tai toisesta osoittautuneet vääriksi valinnoiksi. Toisaalta nuoruuteen kuuluu lyhytjännitteisyys, ja kuten Niittylahti (2019; 2021) tutkimuksessaan opintoihin kiinnittymisestä on todennut, ensimmäinen opintovuosi on haasteellinen. Nuorella opiskelijalla on monenlaista epävarmuutta, liittyen alavalintaan, uuteen kouluun siirtymiseen, oman paikan löytymiseen ja aikuistumisen pohdintoihin. Mikäli esimerkiksi omaa kaveripiiriä ei ole löytynyt tai ei ole syntynyt tunnetta opiskeluyhteisöön kuulumisesta, opiskelija saattaa helposti keskeyttää opiskelun todeten sen ”vääräksi alaksi”.

”Ennen lähihoitajaopintoja oon opiskellu puualaa ja sitten turvallisuusalaa... ja sit mä kävin ammattistartin siinä välissä vielä [peruskoulun jälkeen]”

”Mä oon ollu tuolla elektroniikka-asentajaks jonkun aikaa, mut se ei napannu sitte... sitte siirryin tänne.”

”Mä oon hakenu tonne verhoilu- ja sisustusosalalle ja sitten tämä... tämä vaatetusala, mutta mä en kauheesti tykänny niistä ja siten mä keskeytin ne... tai lopetin ne niinku kokonaan” ”siinä opiskeluvaiheessa mä tajusin, että mä en oo kauheesti kiinnostunu siitä [verhoilu- ja sisustusalasta]... se vaan jotenki tuntu vähän vaikeelta, tai semmoselta” ”suunnilleen jotain puol vuotta” ”joo, suunnilleen saman verran [vaatetusosalalla]”

”Valmistuin vuonna 2012 kone- ja metallipuolelta... tää on ollu mielessä koko ajan, mutta nyt mä sain aikaseks hakee ja kattoo, olisiko tää se mun juttu, jota vois tehdä”

Nykyiset opinnotkin ovat useilla opiskelijoilla kestäneet jo pidemmän aikaa. On ollut pohdinnan ja epäröinnin paikkoja, keskeytyksiä ja uudelleen aloituksia.

”tää on oikeestaan mun neljäs vuosi... mulla on ollu vähän noita keskeytyksiä, niin sitten mä oon saanu vähän tota lisäaikaa”

Pidemmän opintopolun ja keskeytysten kautta ajatus opiskelusta on saatanut kypsyä, ja nyt opinnot sujuvat ihan eri tavalla kuin aikaisemmin.

”On ihan hyvin menny ylipäänsä silleen uudella puhdilla. Toisaalta, kun on vähän vanhempikin, niin on niinku osannu enemmän motiivointua opintoihin kuin taas silloin yhdeksän vuotta sitten. On huomannu täällä, kun on käyny matikkaa ja kaikkee tämmöstä, että nehän sujuukin... kaikki lääkelaskut onkin ihan helppoja, ja niistä pääsee aika heittämällä läpi... ja muunkin osa-alueen matikasta tullu täysiä. Että se on ollu tosi ilonen kokemus, kun mulle on kautta pienen ikäni jankutettu, että minä en osaa laskea ja mun päässä lasku on keho.”

Opiskelijat kertovat nyt opintojen loppuvaiheessa, että ovat heille tehtyjen suunnitelmien ja tukitoimien kautta ymmärtäneet oman vastuunsa opiskelun etenemisessä ja opiskelu on saanut uutta ryhtiä.

”Tosi usein mä nukuin pommiin, ja sit en enää menny koulun... kävin tosi harvoin, niin sit ei... nyt on uus suunnitelma, ja mä sit koi-tan käydä tän koulun loppuun, kun nyt keväällä pitäis valmistua

Johtopäätökset

Haastattelemamme opiskelijat olivat positiivisia ja kaikista opiskelupol-kujensa ryteiköistä, risukoista, mutkista ja kuopista huolimatta tulevai-suuteen optimistisesti suuntautuvia. Vaikka kaikki opiskelijoiden opiske-lukokemukset eivät aina olleet niitä ”erityisen hyviä”, he kokivat saaneensa opettajilta, ja varsinkin erityisopettajalta, riittävästi tukea opintopol-kunsa eri vaiheissa. Haastatteluissa korostui erityisopettajalta saatu tu-ki. Opiskelijat kokivat, että erityisesti erityisopettaja on henkilö, joka on kiinnostunut opiskelijan tilanteesta ja opintojen etenemisestä. Opiskeli-joiden mukaan erityisopettaja on ottanut aktiivisesti yhteyttä puhelimit-se tai etäyhteydellä. Keskusteluissa on käyty läpi opintojen vaihetta, kir-jallisten tehtävien etenemistä ja konkreettisesti ohjattu tehtävien tekemi-sessä eteenpäin. Opiskelijat myöskin näin opintojensa loppusuoralla ym-märsivät sen, että opiskelijalla on kuitenkin itsellään vastuu opiskelujen-sa etenemisestä. Tukea saa, mutta itse on (opiskelu)työ tehtävä. Opettaji-en rooli erityistä tukea saavien opiskelijoiden opintojen etenemisessä on tärkeä. Se, että opettaja tukee, auttaa, on läsnä ja välittää.

Lähteet

- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learn-ing. Teoksessa H. Dumont, D. Instance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning: Using research to inspire practice* (ss. 91–111). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Kukkonen, H. & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta - ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulun jul-kaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 20. Tampere: TAMK.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. (2010). Hakemisen pakkoa, tiedonmuru-ja ja itseymmärrystä: Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuoriso-tutkimus*, 28(4), 39–55.
- Maunu, A. (2019). Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opis-kelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus* 50(4), 269–283.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan arkipäi-vässä* (Acta Universitatis Tamperensis 2377) [kasvatustieteen väitöskirja, Tampereen yliopisto]... Tampere: Tampere University Press.

- Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itseenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.
- Niemi, A-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen* (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264) [Kasvatustieteen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2019). Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 9–23.
- Niittylahti, S. (2021). “Mä olen saanut mahdollisuudet oppia” Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa (Tampereen yliopiston väitöskirjat 436) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2014-0>
- Sinkkonen, M. & Tapani, A. (2020). Opettaja opiskelijan itseohjautuvuutta tukemassa. *TAMK Journal*, 21.2.2020. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/opettaja-opiskelijan-itseohjautuvuutta-tukemassa/>
- Souto, A-M. (2014). ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu.” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.
- Toivola, M. (2019). Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ammatillisen polun esteitä [pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto, kasvatustieteen laitos].
- Upola, S., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja – Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 13–30.

Iiris Happo & Eero Talonen & Pirjo-Liisa Lehtelä & Tiina Laajala,
Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

Ohjauksen ja erityisen tuen osaamisen kehittämisen osaamismerkkien avulla

Ammatillinen koulutus uudistui 1.1.2018, ja uudistus toi mukanaan yksilölliset opintopolut jokaiselle opiskelijalle. Ohjauksen tarve lisääntyi, ja sen merkitys on korostunut opintojen aikana. Henkilökohtaistamiseen panostetaan aikaisempaa enemmän, jolloin erityisen tuen tarve havaitaan herkemmin jo opintojen alkuvaiheessa. Myös opintojen saavutettavuutta pyritään aktiivisesti edistämään eri oppimisympäristöissä sekä oppilaitoksissa että työelämässä. (Happo & Talonen, 2021.) Ohjauksessa korostuu opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ohjaus ja toimijuuden tukeminen (Laajala & Lehtelä, 2020). Osaamisen hankkimista on siirtynyt yhä enemmän työelämään, jolloin ohjauksen tarve ja erityinen tuki myös työelämässä on lisääntynyt.

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa laadittiin ohjauksen ja erityisen tuen teemoihin yhteistä koulutusmateriaalia ja opintotarjontaa, jota voi hyödyntää opettajan-, opinto-ohjaajan- ja erityisopettajankoulutuksissa ja täydennyskoulutuksissa. Oulun ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajankoulutus (jatkossa Oulun ammatillinen opettajankoulutus) kehitti OO-hankkeessa kaksi ohjaukseen ja kolme erityiseen tukeen liittyvää digitaalista osaamismerkkiä. Ohjauksen osaamismerkkit ovat Ohjauksen periaatteet ja Ohjauksen käytänteet. Erityisen tuen osaamismerkkit ovat Pedagoginen saavutettavuus, Erityinen tuki sekä Opiskeluhoolto. (Amok eMateriaalit, 2021.)

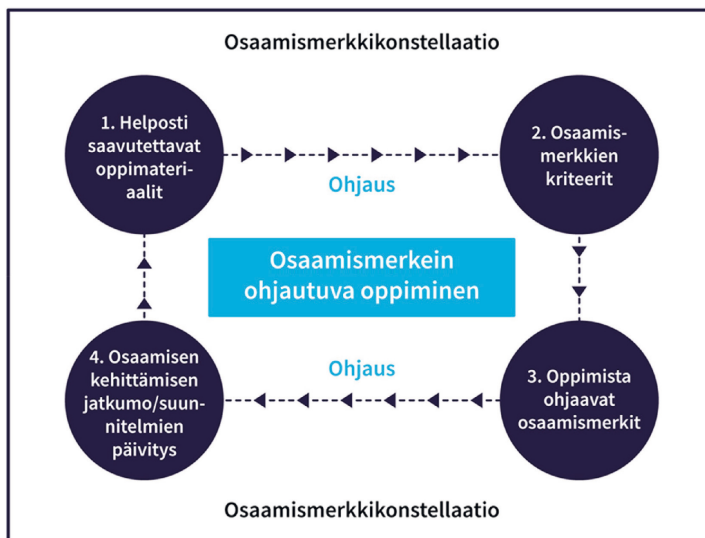
Tässä artikkelissa tarkastelemme pedagogista näkökulmaa digitaalisten osaamismerkkien taustalla ja niiden tarjoamaa osaamisen kehittämisen ja osoittamisen mahdollisuutta. Pilottoimme osaamismerkkejä lukuvuoden 2020–2021 aikana Oulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja keräsimme pilotoinnin yhteydessä myös palautetta. Artikkelissa käsittelemme opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja palautteita laatimistamme digitaalisista osaamismerkeistä.

Osaamismerkein ohjautuva oppimisprosessi

Digitaalisia osaamismerkkejä on käytetty maailmalla jo pitkään (ks. esim. Abramovich, Schunn & Higashi, 2013; McDaniel, Lindgren & Friskics, 2012), mutta kuten englanninkielisestä termistä Digital Open Badges käy

ilmi, merkeissä ei välttämättä ole osaamisulottuvuutta. Suomalaiset osaamismerkit sen sijaan painottavat osaamista, pohjautuvat vahvasti osaamisperusteisuuteen ja edustavat siten aivan omanlaistansa merkistöä (esim. Brauer, Siklander & Ruhalahti, 2017; Brauer, 2019a).

Digitaalisiin osaamismerkkein ohjautuvan oppimisprosessin (kuvio 1) perustana on osaamismerkkijärjestelmä, jossa on hyvin monenlaisia osaamismerkkejä. Osaamismerkkien lähtökohtana ovat helposti saavutettavat oppimateriaalit, joiden avulla on mahdollista kehittää merkin edellyttämää osaamista ajasta ja paikasta riippumatta. Vaadittava osaaminen on kuvattu osaamismerkin kriteereissä, ja merkin hakijan on tarkoitus lähteä peilaamaan omaa osaamistaan suhteessa kriteereihin. Hän voi palata merkin oppimisresursseihin eli opiskelumateriaaleihin kehittämään osaamistaan, tai hän voi osoittaa osaamistaan suoraan merkin edellyttämällä tavalla. Osaamismerkkikonstellatiossa (kuvio 1) oppimista ohjaavat osaamismerkit sisältävät varsinaisen osaamismerkkin haku- ja myöntöprosessin (Instructional Badging) (ks. Brauer & Siklander, 2017) ja siihen liittyvän ohjauksen. Osaamisen kehittämisen jatkumo pohjautuu ajatukselle siitä, että myönnetyn merkin jälkeen herää mielenkiinto uudenlaisen osaamisen hankkimiselle ja osoittamiselle. Siinä vaiheessa korostuvat helposti saavutettavien materiaalien merkitys ja opintojen yksilöllinen eteneminen. Koko prosessin aikana on tarpeen saada ohjausta eri tavoilla, esimerkiksi vertaisryhmältä tai tuutorilta. On myös tärkeää, että osaamismerkki on laadittu siten, että se itsessään ohjaa oppimista. (Brauer, 2019a; Brauer, 2019b.)



Kuvio 1. Osaamismerkkein ohjautuva oppimisprosessi (Brauer, 2019b).

Oulun ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan on sisällytynyt jo pitkään esimerkiksi digipedagogisen osaamisen ja yrittäjyyskasvatuksen osaamismerkkejä. Osaamismerkit ovat osoittautuneet toimiviksi ja mielekkäiksi osaamisen kehittämisen ja osoittamisen tavoiksi. Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa oli siten luontevaa kehittää osaamismerkkejä myös ohjaukseen ja erityiseen tukeen liittyvään osaamiseen. Osaamismerkkien kriteerit pohjautuvat Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin.

Osaamismerkit osaamisperusteisen koulutuksen toteutuksen mahdollistajana

Osaamismerkit ovat konkreettisia todistuksia osaamisesta, ja ne ovat monille tuttuja esimerkiksi partiosta. Vaadittava osaaminen on tarkoin määriteltä merkin myöntämiskriteereissä. Samoin digitaalinen osaamismerkki on konkreettinen todiste osaamisesta, joka ilmenee osaamistavoitteesta ja joka tunnustetaan osaamiskriteerin perusteella. Osaamismerkkin avulla oma osaaminen voidaan tehdä näkyväksi toisillekin. (Brauer, 2019a.)

Oulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa on kehitetty osaamisperusteista koulutusta jo useiden vuosien ajan (Länsitie & Kepanen, 2014; Happo & Perunka, 2016). Osaamisperusteisessa koulutuksessa mahdollistetaan osaamisen kehittäminen ja osoittaminen yksilöllisen opintopolun mukaisesti. Opiskelija voi kehittää ja osoittaa osaamistavoitteiden mukaista osaamistaan hänelle itselleen sopivalla tavalla (Opintojen henkilökohtaistamisen prosessi, 2021). Keskeistä opintojen aikana on vaadittavan osaamisen hankkiminen sekä sen näkyväksi ja todennetuksi saaminen (Happo & Perunka, 2016).

Osaamisen kehittämiseksi tarjotaan opetusta, ohjausta ja erilaisia oppimisresursseja. Digitaaliset osaamismerkit ovat yksi tarjolla olevista osaamisen hankkimisen ja osoittamisen tavoista. Suunnittelimme OO-hankkeessa laatimamme digitaaliset osaamismerkit osaamisperusteisiksi ja mahdollisimman saavutettaviksi. Tavoitteena oli tarjota osaamisen kehittämiseksi ja osoittamiseksi erilaisia vaihtoehtoja ja siten edistää osaamisperusteisuutta ja yksilöllisten opintopolkujen toteutumista. Teimme osaamismerkkien oppimisresursseihin videoita ja podcasteja, jotka saavutettavuuden edistämiseksi tekstitettiin suomeksi. Suurin osa tekstitettiin lisäksi myös ruotsiksi ja englanniksi, ja yksi video tulkittiin viittomakielelle. Merkeissämme osaamisen osoittamisen keinot vaihtelevat, jotta kokemus erilaisista tavoista hankkia ja osoittaa osaamista tulee merkin suorittajalle tutuksi. (Ks. taulukko 1.)

Taulukko 1. Osaamismerkkien nimet, tavoitteet, materiaalit ja osaamisen osoittamisen tavat.

Osaamis-merkin nimi	Osaamistavoitteet	OO-hankkeessa tehdyt oppimisresurssit (Merkeissä on tarjolla muutakin materiaalia.)	Osaamisen osoittaminen
Ohjauksen periaatteet	Merkin saaja ymmärtää ohjauksen periaatteet omalla koulutusosalalla.	Ohjauksen periaatteet -Youtube-video (9:20)	Aiheeseen perehtymisen perusteella laadittu käsitekartta ja oma video tai kirjallinen tarkastelu
Ohjauksen käytänteet	Merkin saaja tietää, kuinka ohjausta toteutetaan käytännössä omalla koulutusosalalla.	Ohjauksen käytänteet ja ohjausmuodot ammatillisessa koulutuksessa / korkeakoulutuksessa -Youtube-video (7:10) Ohjaus ammatillisen opettajan työssä -Youtube-podcast (14:29)	Aiheeseen perehtymisen ja haastattelun perusteella laadittu käsitekartta ja oma video tai kirjallinen tarkastelu
Pedagogi- nen saavu- tettavuus	Merkin saaja ymmärtää saavutettavuuden merkityksen koulutuksessa opiskelijan näkökulmasta.	Saavutettavuus opiskelussa -Youtube-video (7:31) Kokemuksia esteettömyydestä ja saavutettavuudesta -Youtube-video (14:22)	Aiheeseen perehtymisen perusteella laadittu miellekartta
Eryityinen tuki	Merkin saaja tietää, miten erityistä tukea toteutetaan oman alan opetuksessa ja ohjauksessa ammatillisessa koulutuksessa / korkeakoulutuksessa.	Opiskelijan oikeus erityiseen tukeen ammatillisessa koulutuksessa -Youtube-video (6:48) Eryityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa -Youtube-video (7:38) Eryityinen tuki ammattikorkeakoulussa -Youtube-video (7:38) Työelämäläheinen erityinen tuki -Youtube -podcast (18:37)	Aiheeseen perehtymisen ja haastattelun perusteella osaamisen dokumentointi hakijan valitsemalla tavalla
Opiskelu- huolto	Merkin saaja tietää mitä yksilökohtainen ja yhteisöllinen opiskeluhuolto tarkoittavat ja ymmärtää opiskeluhuollon merkityksen koulutuksessa.	Opiskeluhuolto ammatillisessa koulutuksessa -Youtube-video (10:11)	Aiheeseen perehtymisen perusteella laadittu kirjallinen essee

Osaamismerkkien pilotoinnin kokemukset

Pilotoimme lukuvuoden 2020–2021 aikana ohjauksen ja erityisen tuen osaamismerkkejä Oulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Pilotoinnin avulla halusimme testata osaamismerkkien käytettävyyttä ja kerätä palautetta, jotta saisimme kehitettyä merkkimme mahdollisimman saatettaviksi ja osaamisperusteisiksi. Teemoitimme opiskelijoiden kokemukset ja palautteet osaamisperusteisuuden periaatteiden näkökulmasta neljään kategoriaan, jotka ovat opiskelijan osallisuus, henkilökohtaistaminen, työelämälähtöisyys ja aikaan sitoutumattomuus (ks. Karjalainen, 2018). (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Osaamisperusteisuuden periaatteet (Happo & Perunka, 2021, mukaillen Karjalainen, 2018).

Opiskelijan osallisuus

Osaamisperusteisuuden periaatteiden lähtökohtana on opiskelijan oma osallisuus opintopolkunsuunnittelussa ja toteuttamisessa. Tavoitteena on, että opiskelija voi valita juuri itselleen sopivat tavat kehittää ja osoittaa osaamistaan. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoille tarjotaan erilaisia mahdollisuuksia suunnitella ja toteuttaa omaa opintopolkuaan. Osaamismerkkit ovat yksi mahdollisuus osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen. Huomasimme, että monia opiskelijoita osaamismerkkien pelillisuus kiehtoi ja innosti edistämään opintoja (ks. myös Brauer ym., 2017).

”Mielestäni olisi hyvä, että ne [osaamismerkkit] olisivat vaihtoehtoinen tapa osoittaa osaamista.”

”Tykkäsin, kun oli materiaalia videoina ja podcastina.”

Henkilökohtaistaminen

Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistaa yksilöllisen opintopolun suunnittelun ja toteutumisen jokaiselle opiskelijalle (Opintojen henkilökohtaistamisen prosessi, 2021). Opiskelija voi hyödyntää aiemmin hankkimaansa osaamista ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja keskittyä opiskelemaan niitä sisältöjä, joissa hänellä on kehittämisen tarvetta. Osaamismerkkit mahdollistavat aiemmin hankitun osaamisen hyödyntämisen merkin hakemisessa. Jos opiskelijalla on jo riittävästi osaamista, hän voi osoittaa sen suoraan hakemalla osaamismerkkiä merkin edellyttämällä tavalla.

Osaamismerkkien oppimisresurssit ovat hakijan vapaasti käytettävissä, jolloin hän voi perehtyä niihin haluamassaan järjestyksessä ja käyttäen niihin tarvitsemansa ajan. Näin opiskelijalla on aikaa ajatella ja rakentaa omaa ymmärrystään käsiteltävästä aiheesta omatahtisesti.

”Omassa rauhassa asiaan perehtyminen oli mielestäni mukavaa vaihtelua ja koin, että sain tutkiskella asioita hyvin.”

”On myös aikaa ajatella ja koostaa omia pohdintoja.”

Työelämälähtöisyys

Osaamisperusteinen koulutus pohjautuu työelämän tarpeisiin (Talonen, 2019), ja näin ollen myös meidän osaamismerkkiemme lähtökohtana olivat työelämän vaatimukset. Teimme osaamismerkkien oppimisresursseiksi podcasteja ja videoita, jotka suunnittelimme ja toteutimme yhteistyössä oppilaitosten ohjauksen ja erityisen tuen asiantuntijoiden kanssa. Tavoitteenamme oli saada ohjaustyön ja erityisen tuen arjen käytäntöjä esiin. Osaamismerkkit ohjasivat merkin hakijoita kehittämään osaamistaan aidoissa työelämän toimintaympäristöissä, kuten oppilaitoksissa ja työpaikoilla, esimerkiksi haastatteleamalla ja havainnoimalla ohjauksen ja erityisen tuen asiantuntijoita.

”Aihe jo itsessään on mielenkiintoinen, sillä itsellä sitä opetuskokemuksista ei vielä ole edes opetusharjoittelusta. Työpaikalla olen kuitenkin ollut perehdyttämässä opiskelijoita harjoitteluun sekä osallistunut heidän näyttöjen suunnitteluun sekä arviointiin. Omat pohdintani ovatkin sieltä sekä sellaisia omia ajatuksia mitä olen opeopintojen aikana huomannut.”

Osa hakijoista teki osaamismerkkejä omassa työssään opettajana kuvaamalla esimerkiksi, miten saavutettavuus toteutuu opiskelijan näkökulmasta ja miten saavutettavuutta voi edistää omassa työssään. Samoin osa hakijoista perehtyi oman oppilaitoksensa ohjauspalveluihin ja suunnitelmiin, joissa ohjauspalveluja oli kuvattu.

”Tehtävä sinänsä oli mielenkiintoihin ja edesauttoi oppimista ohjauksesta ja siihen liittyvistä asioista.”

Aikaan sitoutumattomuus

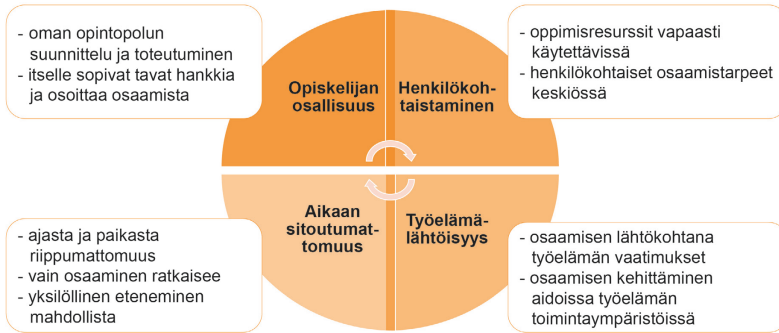
Osaamisperusteinen koulutus tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden edetä oman aikataulunsa mukaan ja hyödyntää jo olemassa olevaa osaamistaan. Ammatillisen opettajakoulutuksen opiskelijat opiskelevat pääsääntöisesti työn ohessa, ja osaamismerkkit mahdollistavat yksilöllisen etene-
misen. Merkin hakija voi kehittää osaamistaan itselleen sopivana aikana ja käyttää osaamisen kehittämiseen tarvitsemansa ajan. Aika ei määrittele osaamisen hankkimista, vaan osaaminen ratkaisee.

”Se, että sai tehdä ne itselle sopivimpaan aikaan, oli plussa.”

Yhteenveto

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa suunnittelimme ja toteutimme viisi digitaalista osaamismerkkiä, jotka liittyivät ohjaukseen ja erityiseen tukeen. Pilottoimme osaamismerkkit hankkeen aikana Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijoilla. Pilotoinnista keräämämme palaute oli myönteistä, eikä suurille muutoksille ollut tarvetta. Muokkasimme palautteen perusteella kuitenkin esimerkiksi osaamismerkkien instruktioita.

Palautteiden teemoittelu osoitti, että osaamismerkkimme noudattivat osaamisperusteisuuden periaatteita, joita ovat opiskelijan osallisuus, henkilökohtaistaminen, työelämälähtöisyys ja aikaan sitoutumattomuus (ks. Karjalainen, 2018). Opiskelijan osallisuus toteutui oman opintopolun suunnittelussa ja toteutuksessa, ja henkilökohtaistaminen mahdollisti yksilölliset opintopolut. Työelämälähtöisyys oli läsnä jokaisessa laatimassamme osaamismerkissä, ja niissä toteutui myös aikaan sitoutumattomuus (kuvio 3).



Kuvio 3. Osaamisperusteisuuden periaatteiden toteutuminen osaamismerkeissä (Happo & Perunka, 2021, mukailen Karjalainen, 2018).

Vaikka osaamismerkit liittyivät yksittäisiin opettajan pedagogisten opintojen osaamistavoitteisiin, ne kehittivät palautteiden perusteella opettaja-opiskelijoiden opettajuutta kokonaisuutena. Osaamismerkkimme mallintavat sitä, että osaamista voi hankkia eri tavoin ja osaamisen osoittamisen keinot voivat vaihdella (taulukko 1). Hakijat saavat siten omakohtaisen kokemuksen ja pystyvät soveltamaan omassa opetuksessaan erilaisia saavutettavia tapoja hankkia ja osoittaa osaamista. Näin heidän pedagoginen osaamisensa kehittyi.

”Mielestäni osaamisen osoittaminen oli tehty hyvin konkreettiseksi, helposti lähestyttäväksi kokonaisuudeksi, jossa asioita sai pohdita juuri opettajan käytännön työn kannalta.”

”Toisaalta on kuitenkin hyvä myös opettajuutta ajatellen opetella puhumaan ja kuunnella omaa ääntään ja miettiä miten asiat voi esittää mahdollisimman selkeästi.”

Laatimamme osaamismerkit otettiin pilotoinnin jälkeen käyttöön Oulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tarkoituksena on tarjota näitä osaamismerkkejä myös valtakunnalliseen osaamismerkistöön, jolloin ne olisivat tarjolla laajemmin. Osaamismerkkejä ja niiden yksittäisiä videoita sekä podcasteja voi hyödyntää avoimesti opetus-, ohjaus- ja kasvatustalon koulutuksissa ja ammatilliseen kehittymiseen työelämässä. Hankkeessa tekemämme videot ja podcastit ovat kaikkien vapaasti saatavilla Oulun ammatillisen opettajankoulutuksen Oulu Prolearn -Youtube-kanavalla, ja lisäksi kaikki Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa tehdyt materiaalit ja artikkelit ovat myös hankkeen verkkosivuilla.

Ohjauksen tarve lisääntyi entisestään toisella asteella 1.8.2021 alkaen oppivelvollisuuden laajentumisen myötä. On tärkeää, että opettajilla ja muulla henkilöstöllä on riittävän laaja perusosaaminen ohjauksen periaatteista ja käytänteistä sekä saavutettavuudesta, erityisestä tuesta ja opiskeluhollosta. Osaamismerkit ohjaavat merkin hakijat havaitsemaan toimivia käytänteitä ja myös puutteita esimerkiksi saavutettavuudessa ja ohjauksen toteuttamisessa. Laitimamme osaamismerkit tarjoavat joustavan mahdollisuuden tällaiseen osaamisen kehittämiseen.

Lähteet

- Abramovich, S., Schunn, C. & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2,) 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2>
- Amok eMateriaalit. (2021). Ammatillinen opettajankoulutus. OAMK. Haettu 29.6.2021. <https://pr.oamk.fi/emateriaalit/fi/>
- Brauer, S. & Siklander, P. (2017). Competence-based assessment and digital badging as guidance in vocational teacher education. In H. Partridge, K. Davis & J. Thomas (Eds.), *Me, Us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education* (ss. 191–196). Haettu 26.5.2021. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/143105/Brauer_Competence-based.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brauer, S., Siklander, P. & Ruhalahti, S. (2017). Motivation in digital open badge-driven learning in vocational teacher education. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 19(3), 7–23. Haettu 26.5.2021. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/154205/Final_draft_Brauer_Siklander_Ruhalahti.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Brauer, S. (2019a). Digital Open Badge-driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers. (Acta Universitatis Lapponiensis 380) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>
- Brauer, S. (2019b). Osaamismerkkein ohjautuva oppiminen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(2), 4–10. Haettu 26.5.2021. <https://bulletin.nmi.fi/2019/12/13/osaamismerkkein-ohjautuva-oppiminen/>
- Happo, I. & Perunka, S. (2016). Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(2), 54–72. Haettu 28.6.2021. <http://elektra.helsinki.fi/oa/2489-5822/18/2/mitensin.pdf>

- Happo, I. & Perunka, S. (2021). Julkaisematon opetusmateriaali. Mukailleen A. Karjalainen (toim.) 2018, *Osaamisen opettaja*. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. ePooki. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-160-9>
- Happo, I. & Talonen, E. (3.2.2021). Saavutettavuuden edistäminen koulutuksessa on meidän kaikkien tehtävä [blogikirjoitus]. Oppijan oikeus. <https://blog.hamk.fi/oppijanoikeus/saavutettavuuden-edistaminen-koulutuksessa-on-meidan-kaikkien-yhteinen-tehtava/>
- Karjalainen, A. (toim.) (2018). *Osaamisen opettaja*. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. ePooki. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-160-9>
- Kepanen, P. & Länsitie, J. (2014). Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Tilannekatsaus marraskuu 2014 (ss. 83–90). Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Laajala, T. & Lehtelä, P-L. (6.8.2020). Oppijan oikeus on kehittyä toimijaksi [blogikirjoitus]. Oppijan oikeus. Haettu 1.7.2021. <https://blog.hamk.fi/oppijanoikeus/oppijan-oikeus-on-kehitty-toimijaksi/>
- McDaniel, R., Lindgren, R., & Friskics, J. (2012). Using badges for shaping interactions in online learning environments. In Professional Communication Conference (IPCC), 2012 IEEE International, Oct. 2012, 1-4, 8-10. Haettu 26.5.2021. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6408619>
- Opintojen henkilökohtaistamisen prosessi. (2021). Ammatillinen opettajankoulutus. OAMK. Haettu 29.6.2021. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/amok-ops/Ammatillinen-opinto-ohjaajankoulutus/opintojen-henkilokohtaistamisen-prosessi>
- Oppijan oikeus – opettajan taito. Julkaisut ja materiaalit. Haettu 1.7.2021. <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/#julkaisut-ja-materiaalit>
- Oulu ProLearn -Youtube-kanava. Haettu 29.6.2021. <https://www.youtube.com/Ouluprolearn>
- Talonen, E. (15.8.2019). Osaamisperusteinen koulutus rakentuu työelämän tarpeisiin [blogikirjoitus]. Oppijan oikeus. Haettu 1.7.2021. <https://blog.hamk.fi/oppijanoikeus/osaamisperusteinen-koulutus-rakentuu-tyoelaman-tarpeisiin/>

Leena Kaikkonen, Jyväskylän Ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Erityisopettajien näkemyksiä ammattillisen erityisopettajan- koulutuksen kehittämistä

Tämä artikkeli pohjautuu Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa toteutettuun laajempaan tutkimukseen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisopettajien työstä ja sen muutoksista (Kaikkonen, 2020). Tehdyn tutkimuksen taustana oli juuri tapahtunut ammatillisen koulutuksen uudistus, jonka ajateltiin rakenteellisesti, toiminnallisesti ja pedagogisesti haastavan toiminnan ja toimijoiden osaamisen ja myös erityisopetuksen toteutustavat. Tämä nosti esiin halun selvittää, mitä yhä nopeammin muuttuvassa yhteiskunnallisessa ja koulutuspoliittisessa muutoksessa tapahtuu koulutuksen toimijoille ja heidän työnsä. Tutkimus kohdennettiin ammatillisessa koulutuksessa työskenteleville erityisopettajille, koska haluttiin kuulla toimijoiden itsensä, oman työnsä asiantuntijoiden, kertovan tämänhetkisestä työstään. Ajatuksena oli, että ammatillisen koulutuksen eri toimijat voisivat käyttää tutkimuksen tuloksia tehdesään erityisen tuen kehittämiseen tarvittavia päätelmiä hallinnossa, oppilaitoksissa sekä erityisesti ammatillisessa opettajakoulutuksessa.

Tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisopettajien työnkuva 2020-luvun taitteessa: millaisista tehtävistä työ koostuu, kuinka erityisopettajat itse kokevat työnsä muuttuneen, millaisia haasteita he siinä näkevät sekä mikä on erityisopettajien näkemys erityisestä tuesta ja ohjauksesta ammatillisessa koulutuksessa. Yhtenä keskeisenä mielenkiinnon kohteena oli myös selvittää erityisopettajien näkemyksiä ammatillisesta erityisopettajakoulutuksesta; miksi siihen hakeudutaan, miten ammatillinen erityisopettajakoulutus on pystynyt vastaamaan erityisen tuen ohjauksen haasteisiin sekä millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on opettajan- ja erityisopettajakoulutuksista ja niiden kehittämistarpeista. (Kaikkonen, 2020.)

Tässä artikkelissa nostetaan tarkasteluun edellä mainitusta erityisopettajia ammatillisessa koulutuksessa koskevasta kokonaistutkimuksesta erityisopettajien näkemykset erityisopettajakoulutuksesta ja sen kehittämistä ristiintarkastelemalla niitä suhteessa joihinkin muihin Oppijan oikeus -hankkeessa toteutettujen erityisopettajia koskevien tutkimusten tuloksiin. Tavoitteena tässä ei ole tutkimusten meta-analyysi vaan pikemminkin utelias pyrkimys kurkistaa joitain erityisopettajia koskevan tutkimuksen tuloksia erilaisesta luopista uudenlaisten ajatusten synnyttämiseksi. Seuraavassa kuvaan aluksi lyhyesti tutkimuksen toteutusta ja

tutkimuksen vastaajia. Sitten siirryn tarkastelemaan tutkimuksessa saatuja erityisopettajakoulutukseen liittyviä tuloksia sinällään ja suhteessa joihinkin muihin Oppijan oikeus -hankkeessa saatuihin tuloksiin.

Tutkimuksen toteutuksesta

Tutkimuksen pääasiallinen aineisto koottiin strukturoidulla sähköisellä kyselylomakkeella touko–syyskuun aikana 2019. Kyselylomake sisälsi viiteen teemaan ryhmitettynä yhteensä 24 kysymystä. Niistä viisitoista oli viisiportaisella Likert-asteikolla tehtyjä monivalintakysymyksiä, joihin useisiin sisältyi myös mahdollisuus täydentää vastausta avoimin kommentein. Loput yhdeksän kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä haluttiin antaa vastaajille mahdollisuus kertoa työstään omin sanoin, jotta erityisopettajien työstä saataisiin laajempi kuva kuin pelkällä kvantitatiivisilla kysymyksillä.

Tutkimustulosten tilastollinen analyysi tehtiin R-ohjelmistolla. Monivalintakysymyksiä sekä aineistosta muodostettujen summamuuttujien tarkastelussa käytettiin yleisiä tunnuslukuja, ristiintaulukointeja sekä tilastollisia analyysimenetelmiä. Osaa kysymyksistä ei ollut mielekästä analysoida numeerisesti (esimerkiksi ”millaiseen täydennyskoulutukseen olet osallistunut”), ja niitä käsiteltiin ristiintaulukoinneilla ja khii toiseen -riippuvuustestillä. Taustamuuttujina analyyseissa käytettiin sukupuolta, ikää, opettajakokemuksen määrää, tämänhetkistä tehtävänimikettä, kokemusta em. tehtävässä, tämänhetkistä työpaikkaa, työsuhteen luonnetta, oppilaitostyyppiä ja organisaatiokokoa. Laadullinen aineisto muodostui kyselylomakkeen kuuden avoimen kysymyksen vastauksista, joita analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin luokittelemalla kunkin vastaustiedoston sisältö (Sarajarvi & Tuomi, 2013). Osassa aineistoa näin muodostettujen sisältöluokkien osuutta kuvattiin myös määrällisellä taulukoinnilla. Esimerkiksi kysymykseen 14 ”Miten erityisopettajakoulutusta tulisi kehittää” oli vastattu lähinnä yksittäisillä sisältötoiveilla. Sisällön taulukoinnilla tuotettiin kuvaus siitä, mitä vastaajat esittivät kehittämisen kohteiksi ja kuinka moni vastaaja mitäkin sisältöä esitti kehitettäväksi. Aineistoanalyysien tarkemmat kuvaukset löytyvät tutkimusjulkaisusta (ks. Kaikkonen, Purkamo & Kovanen, 2020).

Vastaajina kaksisataa ammatillisen koulutuksen erityisopettajaa

Tutkimukseen vastasi kaikkiaan 200 henkilöä, joista enemmistö (78 %) oli naisia. Tämän tutkimuksen vastaajissa naisten määrä oli siis hieman suurempi kuin ammatillisen koulutuksen erityisopettajissa yleensä (Kumpulainen, 2017). Vastaajista enemmistö (59 %) oli vastaushetkellä yli 53-vuotiaita, reilu kolmannes kuului ikäryhmään 44–52-vuotiaat ja viisi

prosenttia vastaajista oli 43-vuotiaita tai nuorempia. Myös opettajakokemuksista vastaajille oli karttunut. Neljäkymmentä prosenttia vastaajista oli työskennellyt nykyisessä tehtävässään 5–15 vuotta ja 29 prosenttia vastaajista jo enemmän kuin 15 vuotta. Vastaajista liki kaksi kolmannesta (61,5 %) työskenteli yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa ja noin kolmannes (34,5 %) ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. He työskentelivät erilaisissa tehtävissä, ja siten myös tehtävänimikkeet erosivat jakautuen kolmeen ryhmään: erityisopetuksen tehtävänimikkeet (ERVA, ammatillinen erityisopettaja, kaikki muut erityisopettajanimikkeet), joita oli yhteensä 112 henkilöllä; yleisopetuksen tehtävänimikkeet (lehtori, opettaja, tuntiopettaja), joita oli yhteensä 71 henkilöllä; sekä hallinnolliset ja muut tehtävänimikkeet, joita oli yhteensä 17 henkilöllä. Varsin odotetusti erityisopetuksen nimikkeitä oli enemmän ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevillä (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Vastaajien ilmoittamat tehtävänimikkeet kolmiluokkaisena jaotteluna työpaikan mukaan

Tehtävänimike/ Työpaikka	Ammatillinen erityisopet- taja, erityis- opettaja, ERVA	Lehtori, opet- taja, tun- tiopettaja	Muu	Vastaajat yhteensä työpaikan mukaan
Yleinen ammatillinen oppilaitos	63	49	11	123
Ammatillinen erityisoppilaitos	46	20	3	69
Jokin muu	3	2	3	8
Vastaajat yhteensä tehtävänimikkeen mukaan	112	71	17	200

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan, mikä oli heidän pääasiallisin työtehtävänsä tutkimushetkellä. Myös niissä ilmeni eroja työpaikkojen mukaan (ks. taulukko 2). Neljännes (47 vastaajaa) kuvasi työnsä olevan pääasiassa vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä erityisoppilaitoksessa ja liki toinen neljännes (41 vastaajaa) erityisen tuen vastuutehtävissä esimerkiksi erityisen tuen vastuuolettajana (ERVA) yleisten oppilaitosten puolella. Kolmellatoista prosentilla pääasiallisin tehtävä oli yleisopetuksen opetustehtävissä ja noin viidellä prosentilla yleisopetuksen samanaikaisopetuksessa. Laaja-alaisena erityisopettajana vastaajista toimi seitsemän prosenttia ja pienryhmäopetuksessa kuusi prosenttia. Kymmenellä prosentilla pääasiallisimpana tehtävänä oli erilaiset asiantuntija-, suunnittelu- ja projektitehtävät tai hallinnolliset tehtävät, ja miltei saman verran vastaajia (13,5 %) kuvasi pääasiallisimman tehtävänsä liittyvän johonkin muuhun. Muista tehtävistä mainittiin esimerkiksi ammatillisen

koulutuksen valmentavan opetuksen vastuupettaja tai yhteisten tutkimuksen osien opettaja ammatillisessa erityisoppilaitoksessa.

Taulukko 2. Erityisopettajien pääasiallisimmat tehtävät työpaikkojen mukaan

Työpaikka/ Pääasiallisin tehtävä tällä hetkellä	Ammatillinen oppilaitos	Ammatillinen erityisoppilaitos	jokin muu	n	%
vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä	2	47	-	49	24,5 %
erityisopetuksen vastuutehtävissä (esim. ERVA)	41	1	1	43	21,5 %
opetus kokonaan yleisopetuksessa	21	4	-	25	12,5 %
samanaikaisopetus yleisopetuksessa	9	-	-	9	4,5 %
laaja-alaisena erityisopettajana	13	1	-	14	7 %
pienryhmä- opetuksessa	6	5	1	12	6 %
asiantuntija- tehtävissä	8	2	1	11	5,5 %
projektitehtävissä	2	2	2	6	3 %
hallinnollisissa tehtävissä	3	-	-	3	1,5 %
suunnittelu- tehtävissä	1	-	-	1	0,5 %
jossain muissa tehtävissä, millaisissa?	17	7	3	27	13,5 %
yhteensä	123	69	8	200	100 %

Erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveista

Tutkimuksen vastaajista pääosalla (85 % / 170 hlöä) oli koulutustaustaan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa käyty ammatillinen erityisopettajankoulutus. Kun vastaajat pohtivat syitä sille, miksi he aikanaan olivat hakeutuneet erityisopettajankoulutukseen, selvimmän nousi esiin tarve lisätä omaa pedagogista ja/tai ammatillista osaamista. Erityisopettajat nostivat myös esiin hakeutumishetken työn sisällön, opiskelijoiden erilaiset haasteet sekä halunsa auttaa heitä ja kehittää erityisopetusta.

Hakeutumishetken työhön liittyvien syiden ohella motiivina toimi halu edetä uralla. Joidenkin kohdalla tämä tarkoitti työssä edellytetyt erityisopettajan kelpoisuuden hankkimista ja siten mahdollisuutta vakiinnuttaa oma työpaikka. Kuitenkaan työn sosiaalinen arvostus ja etuudet tai erityisopetuksen täydennyskoulukseen osallistuminen eivät näyttäneet kovin merkittävänä motivaattoreina. Sattuma tai erityisopettajan työ vaihtoehtona jollekin halutummalle uralle olivat vähäisiä perusteluita koulukseen hakeutumiselle. (Pynnönen & Uusinoka, 2020.)

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa tarkasteltiin myös motiiveja hakeutua yliopistojen järjestämiin erityisopettajaopintoihin. Lähdesmäki (2021) selvitti pro gradu -työssään eri opettajankoulutusten opiskelijoiden käsityksiä omista motiiveistaan sekä eroja näiden eri koulutusten (luokanopettaja-, erityisopettaja-, varhaiskasvatuksen opettaja- ja aineenopettajakoulutus) opiskelijoiden uravalinnoissa. Erityisopettajakoulutuksista tarkasteltavina olivat sekä yliopistojen viiden vuoden koulutusohjelma, johon voidaan hakeutua esimerkiksi suoraan lukion jälkeen, että vuoden mittaiset erilliset erityisopettajaopinnot, joihin vaaditaan taustalle korkeakoulututkinto.

Lähdesmäki käytti aineistonsa analysoinnissa Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) -mallia (Watt & Richardson, 2007) ja totesi, että eri opettajaopiskelijoiden hakeutumisperusteissa ilmeni ryhmittäin eroja. Luokanopettajien, varhaiskasvatuksen ja viiden vuoden erityisopettajakoulutuksen opiskelijoiden tärkeimmiksi syiksi alan valinnalle osoittautuivat opettajan ammatin sisäiset arvot (esim. kiinnostus opetus- ja kasvatustaloon, opettajan ammatti haaveena) tai sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot (esim. työskentely lasten tai nuorten kanssa, vaikuttaminen tuleviin sukupolviin). Myös aineenopettajien ensisijaisimmat motiivit liittyivät ammatin sisäisiin arvoihin mutta toiselle sijalle arvotettiin työn antamat henkilökohtaiset hyödyt (esim. työn varmuus, pätevyys). Erillisissä erityisopettajaopinnoissa (vastaajia 16) henkilökohtaiset hyötyarvot nousivat puolestaan ensimmäiseksi. Niiden lisäksi erillisiin erityisopettajaopintoihin hakeutuneet nostivat esiin motiivinaan sekalaisen ryhmän muita syitä, kuten tuen tarpeen lisääntyminen, lisätiedon saaminen työhön tai pienemmän oppilasryhmän opettaminen. Nämä syyt asettuivat Lähdesmäen (mt.) mukaan huonosti käytettyyn FIT-Choice -malliin, mutta ne olivat vaikuttaneet nykyisiin opintoihin hakeutumiseen.

Ammatillisia erityisopettajia koskevassa tutkimuksessa vastaajille annettiin väittämiä, joiden merkitystä erityisopettajankoulukseen hakeutumiselle he arvioivat viisiportaisella asteikolla (ei vaikuttanut lainkaan – vaikutti erittäin paljon). Näiden pohjalta muodostui kaksi summamuuttujaa eli motivaattoria: ”motivaattorina senhetkinen työtilanne” ja motivaattorina tuleva erityisopettajan työ” (ks. taulukko 3). Tämä tarkastelutapa poikkeaa Lähdesmäen (2021) käyttämästä, mutta tuloksista on löydettävissä samansuuntaisuutta hänen käyttämien luokitusten kanssa.

Ammatillisia erityisopettajia koskevassa tutkimuksessa ”motivaattorina tuleva ammatillisen erityisopettajan työ” sisälsi sellaisia muuttujia, joita Lähdesmäen tarkastelussa liitettiin henkilökohtaisiin arvoihin; haluan edetä uralla ja vakiinnuttaa oma paikka mutta myös työn palkitsevuuteen (työn sosiaalinen arvostus). Ammatillisessa koulutuksessa nämä hyötyarvot motivaattorina näyttäytyivät varsin ymmärrettävästi vahvempina erityisoppilaitoksissa työskenteleville, koska erityisopettajilta näissä oppilaitoksissa edellytetään suoritettua erityisopettajakoulutusta.

Taulukko 3. Erityisopettajakoulutukseen hakeutumista kuvaavat summamuuttujat, motivaattorit

Motivaattorina senhetkinen työtilanne	Motivaattorina tuleva ammatillisen erityisopettajan työ
<ul style="list-style-type: none"> • senhetkisen työn sisältö / luonne • haasteelliset opiskelijat • halu auttaa • tarve lisätä ammatillista osaamista • tarve lisätä pedagogista osaamista • halu kehittää ja parantaa erityisopetusta 	<ul style="list-style-type: none"> • työn etuudet • työn sosiaalinen arvostus • halu edetä uralla • työni edellytti erityisopettajan kelpoisuutta • työpaikan vakiinnuttaminen • erityisopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuminen

Ensisijaisimmat motiivit ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle näyttivät kuitenkin kumpuavan aiemmasta omasta työstä ja motivaattorina toimi oma senhetkinen työ. Näinhän oli Lähdesmäen (2021) mukaan myös erillisiä erityisopettajan opintoja tekevillä, jotka nostivat avoimissa vastauksissa esiin muun muassa tuen tarpeen lisääntymisen ja lisätiedon saamisen työhön. Ammatillisten erityisopettajien tarpeet lisätä omaa pedagogista ja ammatillista osaamista sen hetkisessä työssään olivat eniten vaikuttaneet yksittäiset syyt koulutukseen hakeutumiselle. Halussa vastata koettuihin työn haasteisiin ja opiskelijoiden moninaisiin tarpeisiin omaa osaamista kehittämällä voitaneen nähdä niin sosiaalisia ja yhteiskunnallisia arvoja kuin myös opettajan ammattin sisäisiä arvoja (esim. halu auttaa). Ne sisältävät toisaalta käsityksen omista kyvyistä ja toisaalta opettajan työn vaatimuksista. Vastaajilla oli halu kehittää erityisopetusta mutta toisaalta myös usko omaan kykyihin tehdä niin (halusin kehittää ja parantaa erityisopetusta). Tarkasteltavana on sekä työn vaativuus että työssä tarvittava asiantuntijuus ja oma osaaminen suhteessa näihin.

Lähdesmäen (2021) tutkimus on tehty toisenlaisella lähestymistavalla kuin ammatillisia erityisopettajia koskeva tutkimus, eikä aineistojen

pidemmälle menevää vertailua ole tässä tarpeen jatkaa. Jonkinlaisena yhteenvetona – tai toivottavasti jollekin hakumotiiveihin pidemmälle menevää mielenkiintoa herättävänä jatkotutkimuksen aiheena – voi todeta, että Lähdesmäen tutkimuksen mukaan hakijat, joilla ei ennen koulutukseen hakeutumista ole opettajakokemusta näyttäisivät painottavan hakumotiiveinaan enemmän sisäisiä arvoja, kuten halua tai toivetta työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Sen sijaan molempien tutkimusten mukaan aiempi työkokemus opettajana näyttää luovan erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle motiiveja, joissa nousee esiin erityisopettajan työn moninaisia tasoja sosiaalisena ja yhteiskunnallisena tehtävänä ja niihin liittyvät osaamisen kehittämisen tarpeet.

Kokemukset ammatillisesta erityisopettajankoulutuksesta

Ammatillisten erityisopettajien kokemukset erityisopettajankoulutuksesta olivat kokonaisuudessaan myönteisiä. Erityisesti heti valmistumisen jälkeen he kokivat koulutuksen vastanneen erittäin hyvin niihin henkilökohtaisiin ammatillisiin tarpeisiin, joiden vuoksi he olivat koulutukseen hakeutuneet. Koulutuksen koettiin vastanneen hyvin myös käytännön työn haasteisiin sekä oppilaitoksen kehittämisen tarpeisiin. Vaikka työssä koettiin tapahtuneen muutoksia valmistumisen jälkeen, vielä vuosien päästä valmistumisesta vastaajat kokivat saaneensa erityisopettajankoulutuksesta työhön eväitä, joilla selviää edelleen. Arvioidessaan koulutuksen työelämävastaavuutta nykyhetkellä, he eivät olleet aivan niin tyytyväisiä kuin heti valmistumisensa jälkeisenä ajankohtana. Vaikka nykyhetkestä käsin annetut arviot olivat hyviä, ero tyytyväisyydessä valmistumishetken ja nykypäivän välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkittävä kaikkien ammatillisten erityisopettajien kohdalla. Tarkempi tarkastelu eri taustamuuttujilla osoitti, että ero tyytyväisyydessä valmistumishetken ja nykyhetken välillä oli merkittävä naisten, iäkkäimmän vastaajaryhmän (yli 53-vuotiaat), yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa ja isoissa oppilaitoksissa työskentelevien sekä niiden kohdalla, joilla oli opettajakokemusta 5–15 vuotta. Tämä tulos ei sinällään ole mitenkään yllättävä. Esimerkiksi 5–15 vuoden työkokemuksen omaavat opettajat, joita vastaajissa oli noin 40 prosenttia, ovat käyneet erityisopettajankoulutuksensa 2000-luvun ensimmäisellä kymmenellä tai 1990-luvulla. Ammatillisen koulutuksen ja erityisen tuen toteutustavat ovat koulutusajankohdasta muuttuneet, ja monet nykyisin akuutit asiat ovat silloin näyttäneet toisilta. Tämän voi nähdä siinäkin, että erityisopettajankoulutuksen koettiin vastaavan edelleen parhaiten opiskelijoiden kanssa tehtävään työhön ja hieman vähemmän oppilaitoksen erityisen tuen kehittämiseen ja konsultoivaan työhön, jotka ovat nousseet erityisopettajan työn haasteiksi vasta viime vuosikymmenellä.

Miten erityisopettajankoulutusta pitäisi kehittää

Mitä erityisopettajankoulutuksissa sitten opetetaan tai pitäisi opettaa? Nämä kysymykset ovat olleet Oppijan oikeus -hankkeessa yhtenä keskeisenä mielenkiinnon kohteena, ja siksi muun muassa erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmia on tarkasteltu useammastakin näkökulmasta. Lähtökohta tälle kiinnostukselle nousee erityisopettajien työn muutoksista. Suoraan opiskelijoiden kanssa työskentelyn lisäksi työhön on tullut uusia elementtejä, kuten toisten opettajien ohjaus ja konsultaatio, verkostotyö ja oppilaitosten erityisen tuen prosessien kehittäminen ja koordinointi (Hirvonen & Peuna-Korpioja, 2018). Ammatillisen koulutuksen reformin oletettiin vielä vahvistavan tätä muutosta niin, että erityisopettajien edellytetään osaavan työskennellä konsultatiivisella ja ennalta ehkäisevällä työotteella ja yhteistyössä rakenteellisesti monitasoisissa ja moniammatillisissa verkostoissa.

Miten nämä muutokset näkyvät erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa? Mäkinen ja Eskola (2020) selvittivät tätä ammatillisten erityisopettajankoulutusten osalta. Ammatillisten erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmia viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on kehitetty yhteistyössä muun muassa tuottamalla yhtenevät laatusuosituksen. Tämä yhteisesti tehty kehittämistyö on toiminut hyvänä pohjana niille vaatimuksille, joita ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen on kohdentunut ammatillisen koulutuksen uudistumisen myötä 2010-luvun lopulla. He totesivat, että erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmissa on paljon yhteistä mutta myös joitakin painotuseroja on nähtävissä opettajakorkeakoulujen välillä. Takala, Mäkinen, Eskola, Saarinen ja Sutela (2021) laajensivat opetussuunnitelmien tarkastelua ottamalla mukaan sekä ammatillisen erityisopettajankoulutusten että yliopistojen erillisten erityisopettajan opintojen opetussuunnitelmat. He löysivät sisällönanalyysinsä pohjalta näistä opetussuunnitelmista viisi keskeistä teemaa, jotka löytyvät sekä yliopiston että ammattikorkeakoulujen erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmista ja eroavat ainoastaan yhden sisältoalueen kohdalla. Nämä alueet, ydinkategoriat, olivat: erityispedagoginen tieto, erityispedagoginen toiminta, yhteistyö, ammatillinen kehitys ja toimintaympäristöjen kehittäminen / tutkiva opettaja. Niissä jokaisessa oli myös löydettävissä kategoriaa tarkemmin kuvaavia alakategorioita (ks. taulukko 4).

Takala ja muut totesivat, ettei heillä ollut tutkimuksessaan mahdollista tarkastella miten opetussuunnitelmat ja kentän tarpeet kohtaavat. Siksi tässä artikkelissa yhdeksi ristiintarkastelun luupiksi otettiin kysymys, miten erityisopettajatutkimuksen vastaajien esittämät ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämistarpeet suhteutuvat Takalan ja muiden luokittelemien erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmien sisältoalueiden kanssa. Löytyykö niistä jotain yhteistä?

Ammatillisia erityisopeettajia koskevassa tutkimuksessa erityisopeettajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä, miten erityisopeettajankoulutusta vastaajan mielestä pitäisi kehittää. Avoimia vastauksia tähän kysymykseen saatiin 156 vastaajalta. Vastaajien kertomat kehittämistarpeet Uusinoka, Kovanen ja Pynnönen (2020) luokittelivat yhteentoista sisältöalueeseen:

- a. käytännöt, työkalut ja menetelmät
- b. opiskelijanäkökulma, moninaisuus
- c. prosessit, projektit ja asiantuntijuus
- d. koulutuspolitiikka
- e. työelämä
- f. oppimisvaikeudet
- g. tiimityö, verkostot
- h. teoria ja tieteellisyys
- i. opetusmuodot
- j. tietotekniikka digitaalisuus
- k. jaksaminen

Kun tätä luokittelua tarkastellaan suhteessa Takalan ja muiden (2021) määrittämiin erityisopeettajankoulutusten opetussuunnitelmien viiteen sisältöalueeseen, niistä löytyy yhtenevyyksiä. Esimerkiksi opetussuunnitelmien ensimmäiseen kategoriaan 'erityispedagoginen tieto' Takala ja muut määrittivät viisi alakategoriaa, jotka sisältävät tietoutta muun muassa inklusiivisesta opetuksesta ja erilaisista oppimisvaikeuksista. Erityisopeettajatutkimuksessa erityisopeettajat esittivät ammatillisen erityisopeettajankoulutuksen kehittämisehdotusten sisältöalueissa 'koulutuspolitiikka', 'oppimisvaikeudet' ja 'teoria ja tieteellisyys' samankaltaisia sisältöjä. He toivoivat kehittämisehdotuksina esimerkiksi "Erityispedagogiikan teoreettista taustaa enemmän opintoihin" tai "Opettajakoulutuksessa tulisi olla erityisopeetuksen opintoja enemmän, koska opiskelijoiden yksilölliset oppimishaasteet ovat selvästi lisääntyneet." Vastaavasti erityisopeettajankoulutusten opetussuunnitelmien toiseen kategoriaan 'erityispedagoginen toiminta' Takala ja muut sisällyttivät erityisen tuen käytäntöjen tuntemuksen ja yksilöllisen oppimisen tukemisen. Ammatillisten erityisopeettajien kehittämisehdotuksista tälle alueelle voidaan kohdentaa esimerkiksi sisältöluokat 'käytännöt, työkalut ja menetelmät', 'opiskelijanäkökulma, moninaisuus' ja 'opetusmuodot'.

Opetussuunnitelmien kolmanteen kategoriaan 'yhteistyö' suhteutettuna erityisopeettajat nostivat esiin kommentteja tiimi- ja verkostotyön osaamisen kehittämisestä sekä pedagogisesta tuesta ja konsultaatiosta.

”Tämänhetkinen (vastaavan erityisopettajan) työnkuva etsii vielä muotoaan, mutta työn painopiste on pitkälti opettajien / henkilöstön konsultaatioissa sekä asenteiden ja työtapojen muuttamisessa, mitkä liittyvät erityistä tukea tarvitseviin oppijoihin ja heidän kanssaan/hyväkseen työskentelyyn. Siihen näkisin erityistä tarvetta erityisopettajakoulutuksen kehittämisessä.”

”Verkostoyhteistyön kehittäminen, lisää tutustumisjaksoja oikeaan arkeen, vaativan erityisen tuen ymmärtämisen ja keinojen kehittäminen, samanaikaisopettajuuden lisääminen, digitaaliset työvälineet haltuun ja pedagogisen työn tueksi.”

”Lisää pedagogista osaamista. Samoin verkostotyön osaamista.”

Neljänteen kategoriaan 'ammattillinen kehitys' liitettäviä kehittämiskohteita oli varsin runsaasti. Useat niistä kytkeytyvät siihen, että erityisopettajakoulutuksessa pitäisi tarjota – tai jopa vaatia – tutustumista ja harjoittelua erilaisissa erityisopetuksen ympäristöissä: ”Monipuolista käytännön harjoittelua useissa ympäristöissä. Laaja näkemys ja kokemus eri työpaikoista”. Ammatillisessa koulutuksessa tärkeä työelämä nousi esiin kehittämiskohteissa ”työelämäosaaminen, jatkuvat kasvavat tarpeet, osatyökykyisten työllistyminen, työn tavoitteellisuus, jatkuvan oppimisen mallin eteenpäin vieminen”. Omien asenteiden ja arvojen merkitystä opiskelijoiden kohtaamisessa ja niiden kehittämisen tärkeyttä korostettiin myös:

”Koulutuksessa oikea asenne on se kaiken A ja O. Mikä on erityisen tuen opettajan fokus omassa työssä = opiskelijan opintojen eteneminen. Ratkaisukeskeinen työskentelyote ja avointen kysymysten ymmärrys. Kuuntelemisen ja ihmisen kohtaamisen taito. Ohjauksessa ymmärtää, että opiskelijalla itsellään on toimijuus, jota tulee tukea.”

Taulukko 4. Erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmien ydin- ja alakategoriat (Takala, Mäkinen, Eskola, Saarinen ja Sutela, 2021) sekä ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämis ehdotusten sisältöalueet (Uusinoka, Kovanen & Pynnönen, 2020)

Opetussuunnitelmien ydin- ja alakategoriat (Takala, Mäkinen, Eskola, Saarinen & Sutela, 2021)	Erityisopettajien esittämät ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämisen sisältöalueet (Uusinoka ja muut, 2020; ks. edellä s. 79) ryhmiteltynä Takalan ja muiden (2021) opetussuunnitelmien ydinkategorioiden mukaan
<p>1. Erityispedagoginen tieto</p> <p>Erityispedagogiikan historia ja kehitys</p> <p>Oppimisvaikeudet</p> <p>Vammaisuuden tematiikka</p> <p>Alan sääätely</p> <p>Eettinen tieto ja pohdinta</p> <p>2. Erityispedagoginen toiminta</p> <p>Yksilöllistäminen</p> <p>Interventiot</p> <p>Arviointi</p> <p>3. Yhteistyö</p> <p>Huoltajat ja ammattilaiset</p> <p>Vuorovaikutustaidot</p> <p>Pedagoginen tuki ja konsultaatio</p> <p>4. Ammatillinen kehitys</p> <p>Harjoittelu</p> <p>Muutos</p> <p>Erikoistuminen</p> <p>5. Toimintaympäristöjen kehittäminen (AOKK)</p> <p>Oppimisympäristöjen kehittäminen</p> <p>Erityisen tuen suunnittelu ja koordinointi</p> <p>Kehittävä opettajuus</p>	<p>d. koulutuspolitiikka</p> <p>f. oppimisvaikeudet</p> <p>h. teoria ja tieteellisyys</p> <p>a. käytännöt, työkalut ja menetelmät</p> <p>b. opiskelijanäkökulma, moninaisuus</p> <p>i. opetusmuodot</p> <p>j. tietotekniikka digitaalisuus</p> <p>g. tiimityö ja verkostot</p> <p>c. prosessit, projektit ja asiantuntijuus</p> <p>e. työelämä</p> <p>k. jaksaminen</p>

Erityisopettajien esittämät erityisopettajankoulutuksen kehittämisehdotukset asettuivat Takalan ja muiden tekemässä opetussuunnitelma-analyyssissa kategorioihin 1–4. Sen sijaan viidenteen kategoriaan 'toimintaympäristöjen kehittäminen' erityisopettajien tekemistä kehittämisehdotuksista ei luokittelussa näyttänyt aluksi liittyvän mikään. Tässä kohdassa, ennen kuin lukija vetää tästä liian nopeita johtopäätöksiä, on sanottava, että erityisopettajatutkimuksen aineiston alkuperäinen analyysi tehtiin toisesta näkökulmasta kuin se, mihin tässä artikkelissa on keskitytty näiden kahden erilaisen aineiston ristiintarkastelussa. Silti joitakin jatkopohdinnan arvoisia kysymyksiä nousi esiin liittyen tähän viidenteen kategoriaan, ja siksi aineistoa tarkasteltiin vielä uudelleen.

Ensinnäkin voisi äkkiseltään ajatella, että tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat nostivat esiin erityisopettajankoulutukselle monia sellaisia kehittämistarpeita, joita erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelma-analyyssin mukaan niissä jo on. Tämä ehkä selittynee ainakin osittain joidenkin vastaajien tähdentämällä kokemuksella, etteivät he pysty arvioimaan kehittämistarpeita, koska eivät ole riittävän hyvin selvillä koulutuksesta:

”En osaa sanoa tähän mitään, koska omasta koulutuksestani on jo niin pitkä aika, enkä tunne riittävän hyvin tämän päivän koulutuksen sisältöä.”

Voisi siis tulkita, että kehittämisehdotukset nousivat enemmänkin sen hetkisestä omasta työstä ja tilanteesta oppilaitoksissa kuin koulutuskokemuksesta.

Ennen kaikkea erityisopettajatutkimuksen aineistoon kuitenkin palattiin ja tarkasteltiin erityisopettajien avoimia vastauksia vielä uudelleen erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelma-analyyssin suuntamana. Toisesta perspektiivistä, toisenlaisen intressin suuntaamana aineisto näyttäytyi toisenlaisena. Useat erityisopettajien esittämät kehittämisehdotukset painoutuivat, kuten edellä on kuvattu, käytäntöön, erityisopetukselliseen tietoon ja toimintaan, tiivistäen ”perusasioiden haltuunottoon”. Silti vastauksia riitti kuitenkin kaikkiin opetussuunnitelma-analyyssin kategorioihin, myös toimintaympäristöjen kehittämiseen.

”...miten pitäisi kehittää... Osaamista tarvitaan mm. verkostoissa toimimiseen, yksilöllistämiseen, joustavien opintopolkujen rakentamiseen, työelämäyhteistyöhön, projekteissa toimimiseen, konsultointiin, visiointiin, kehittämiseen, yrittäjyyteen. Oppilaitos toimii tulevaisuudessa opintojen aikana vain ns. kotipesänä, minne

helppo tulla ja mistä helppo lähteä. ”Tuki ja turva” löytyy sieltä, samoin tilat perusasioiden opiskeluun.”

Erityisopettajien esittämiä erityisopettajankoulutuksen kaikkia kehittämissuhteita arvioitiin vielä sen mukaan, missä tehtävässä vastaajat sanoivat toimivansa pääasiassa (esim. erityisopetuksen vastuutehtävät (ERVA), vaativan erityisen tuen tehtävissä, kokonaan yleisopetuksessa toimivat). Ammatillisen erityisopettajan työnkuvat näyttäytyivät tutkimuksessa erilaisina erilaisissa oppilaitosympäristöissä. Tämä sai oletamaan, että myös erilaisissa työkonteksteissa toimivien ehdotukset erityisopettajankoulutuksen kehittämistä poikkeaisivat toisistaan. Yllätykseksi näin ei kuitenkaan näyttänyt olevan. Erityisopettajan pääasiallisesta tehtävästä riippumatta erityisopettajankoulutuksen kehittämistä koskeissa vastauksissa toistuivat toiveet koskien erityisopettajankoulutuksen käytännönläheisyyttä:

*”enemmän käytäntöä ja/tai käytänteitä”;
”työkaluja, konkreettisia opetustapoja ja -menetelmiä”;
”käytännön keinoja arkeen/ruohonjuuritasolle”;
”työkaluja ja välineitä siihen, miten erityisopiskelijoita käytännössä tuetaan”*

Kehittämissuhteissa toistui tarve erityispedagogiseen tietoon ja erityisesti tietoon erilaisista oppimisvaikeuksista ja sairauksistakin. Myös vahva pedagogisen osaamisen tärkeys ja kohtaamisosaaminen nostettiin esiin. Erityisopettajat suosittelivat siis, että erityisopettajankoulutuksessa pitäisi olla vahvasti moninaisten opiskelijoiden oppimisen ohjaamiseen perehtymistä ja keskittymistä.

”EO-koulutuksessa saisi olla vielä enemmän konkreettisia työkaluja opetukseen ja ongelmanratkaisuun haastavien opiskelijoiden oppimisen ohjaamiseen. Opiskelijanäkökulmaa pitäisi enemmän korostaa; pitää sitä koulutuksen lähtökohtana!”

Kiinnostavaa oli lisäksi se, että erityisopettajat, jotka sanoivat toimivansa pääasiassa erityisopetuksen vastuutehtävissä tai kokonaan yleisopetuksessa, eivät esittäneet yhtään kehittämistoivetta koskien sitä, että erityisopettajankoulutus tuottaisi laajempaa, kokonaisvaltaista asiantuntijuutta ja verkostoissa toimimisen sekä konsultoinnin taitoja. Ehkä yksi selitys tälle löytyy siitä, että tutkimusta tehtäessä ammatillisen koulutuksen uudistus oli vasta käynnistynyt. Erityisopettajien runsaista avoimista vastauksista eri kysymyksiin saattoi päätellä, että oppilaitoksissa ammatillisen

koulutuksen uudistuksen toteutuminen ja uudet toimintatavat etsivät vielä uomaansa. Tässä tilanteessa koettiin, että esimerkiksi jokaiselle opiskelijalle vaadittujen yksilöllisten opintopolkujen ja HOKSien tekeminen oli paljolti erityisopettajien kontolla, vaikka vastanneet yleisopetuksessa toimineet erityisopettajat ajattelivat, että sen pitäisi olla kaikkien opettajien työtä. Tämä näkyi tutkimuksessa myös niissä arvioinneissa, joita vastaajat tekivät erilaisten tehtävien määrästä sen hetkisessä työssään. Eniten painottuneita tehtäviä kaikilla vastaajilla olivat yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu, erityisen tuen tarpeiden kartoitus, HOKS-työ, yksilöllinen opetus ja ohjaus sekä tietojen arkistointi. Kun näitä tarkasteltiin vastaajien työpaikan mukaan, painotukset hieman vaihtuivat. Vastaajista ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteli 61,5 prosenttia. Heistä puolet arvioi, että heidän työhönsä kuului erittäin paljon (1-5 Likert-asteikolla vaihtoehto 5) erityisen tuen tarpeiden kartoitusta, HOKS-työtä ja yksilöllisten opintopolkujen suunnittelua. Yli 40 prosenttia arvioi 'erittäin paljon' olevan myös tietojen arkistointia ja dokumentointia, mikä on ymmärrettävää liittyen yksilöllisen tuen ja ohjauksen suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa vastaajissa työskenteli 34,5 prosenttia. Heistä 75 prosenttia arvioi työhönsä kuuluvan erittäin paljon opetusta erityisen tuen ryhmissä, 70 prosenttia yksilöllisten opintopolkujen suunnittelua. Seuraavina listalla olivat HOKS-työ (62 prosentilla) sekä yksilöllinen opetus ja ohjaus (59 prosentilla). Ehkä siksi vastaajien kehittämisehdotuksissa toistuivat opiskelijoiden yksilölliseen tukeen ja oppimisen ohjaamiseen liittyvät osaamisalueet. He esittivät tällaisen osaamisen lisäämistä jo ammatilliseen opettajankoulutukseen (ks. tark. Lignell & Raudasoja, 2020) mutta myös erityisopettajankoulutukseen. Mielienkiintoinen kysymys on tietysti, kumpusivatko nämä koulutuksen kehittämisehdotukset pelkästään välittömästi reformin jälkeisestä tilanteesta, jossa toiminta oli muutoksessa, vai olisivatko ne erityisopettajien kehittämisehdotuslistalla vielä myöhemminkin.

Vaikka erityisen tuen opiskelijoiden ohjaamisen kysymykset näyttivät korostuvan koulutuksen kehittämistoiveissa, kehittämisehdotusten uudelleen tarkastelussa ilmeni myös kehittämistoiveiden jakautumista kahtaalle. Samaan aikaan haluttiin myös, että koulutus tuottaisi laajempaa, kokonaisvaltaista asiantuntijuutta ja verkostoissa toimimisen sekä konsultoinnin taitoja. Näitä kehittämistoiveita esitettiin määrällisesti vähemmän mutta niitä esiintyi, esimerkiksi:

”Konsultoivaa työtettä pitäisi painottaa enemmän”

”Tämänhetkinen (vastaavan erityisopettajan) työnkuva etsii vielä muotoaan, mutta työn painopiste on pitkälti opettajien / henkilöstön konsultaatiossa sekä asenteiden ja työtapojen muuttamisessa, mitkä liittyvät erityistä tukea tarvitseviin oppijoihin ja heidän

kanssaan/hyväkseen työskentelyyn. Siihen näkisin erityistä tarvetta erityisopettajankoulutuksen kehittämisessä.”

”Prosessien hallinta on tärkeää ja miten erityisopetus linkittyy niihin. Kokonaisuuksien hallinta korostuu tässä ajassa.”

Esitettyjen kehittämis ehdotusten perusteella voinee sanoa, että erityinen tuki ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa näytti tutkimushetkellä olevan murroksessa. Muutoksen kohteena olivat varsinkin opetustyö ja uudenlainen asiantuntijuus. Erytisopettajat näkivät, että erityisopettajankoulutukseen pitäisi sisällyttää opintoja, jotka tuottavat hyvää ymmärrystä moninaisista oppijoista ja heidän ohjaamisestaan sekä erityisen tuen menetelmien hallintaa, mutta myös kykyä toimia asiantuntijana erilaisissa yhteistyön verkostoissa, jotka tukevat opiskelijan oppimista ja tavoitetta työllistyä.

Ettei kokonaiskuva jäisi liian yksipuoliseksi, on sanottava, että kehittämis ehdotuksiin sisältyi myös kommentteja onnistuneista toteutuksista ja kokemuksista sekä omissa oppilaitoksissa että erityisopettajankoulutuksessa. Toisaalta ehkä ammatillisen koulutuksen toimijat odottavat mitä seuraavaksi tapahtuu, mihin moninainen tutkimus- ja selvitystyö johtaa ja millä tavalla he joutuvat tai saavat siinä olla mukana. Yksi vastaajista totesi: ”Menkää kentälle tutustumaan erilaisiin toimintatapoihin”, minkä voisi tulkita kutsuksi osallistaa heitä erityisopettajankoulutuksen kehittämistyöhön muutoinkin kuin informanttina. Toinen vastaaja puolestaan kertoi varsin päinvastaista:

”Erytisopetuksessa on kehitetty pedagogista osaamista, opiskelijoiden ongelmien kohtaamista, opetusmenetelmiä ja opetusmateriaalia, työelämäyhteistyötä jne. Olen väsynyt tähän jatkuvaan kehitystyöhön ja projektisateeseen. Joten haluaisin tietää, milloin kaikki kehittäminen saadaan jalkautettua itse erityisopetuksen työn tekemiseen, jolloin voitaisiin rauhassa toteuttaa ja ottaa kaikki kehitys ideat käytäntöön, eikä vain keksittäisi uusia kehitysideoita? Milloin tämä kehittäminen hetkeksi taukoaisi ja voitaisiin tehdä rauhassa opetustyötä opiskelijoidemme hyödyksi?”

Nykyinen työelämä näyttäytyy asiantuntijalle jatkuvina kompleksisten ongelmien ratkaisupyrkimyksinä ja siitä seuraavana kaoottisuuden kokemuksena, kuten Niemi ja Kräkin (2019) toteavat. Oman jaksamisen hallinnan kysymykset olivatkin vielä yksi asia, joka ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämistavoiteissa esitettiin.

Lopuksi

Tässä artikkelissa tuotiin ammatillisia erityisopettajia koskevan tutkimuksen tulosten kanssa saman luupin alle tarkasteltaviksi tuloksia joistakin muista Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa tehdyistä tutkimuksista. Tavoitteena ei ollut tehdä valituista tutkimuksista loppuun saakka vietyjä analyyseja saati tutkimusten meta-analyyseja. Pikemmin ajatuksena oli, että kurkistamalla läheisiä tutkimustuloksia voisi saada uutta ajateltavaa tehdyn tutkimuksen tulosten pohjalta tehtäviin johtopäätöksiin tai ideoita niiden pohjalta johdettuihin kehittämisideoihin tai jatkotutkimukseen. Tässä artikkelissa rinnakkain tarkastellut tutkimukset on toteutettu ajallisesti hyvin samaan aikaan, joten niitä tehtäessä tulokset eivät olleet keskenään hyödynnettävissä. Voisikin ehkä sanoa, että tätä artikkelia varten tehdyssä ristiintarkastelussa jo toteutui joitakin em. ideoita, sillä esimerkiksi tehdyt opetussuunnitelma-analyytit nostivat esiin tarpeen katsoa tämän erityisopettajatutkimuksen aineistoa uudelleen ja uudeltaisesta perspektiivistä. Se ei tarkoita, että varsinaisessa tutkimuksessa tehty analyysi olisi ollut ”väärä” vaan vain sitä, että nyt aineiston tarkasteluun löydettiin toinen fokus. Rinnakkainen toinen tutkimus nosti esiin tarpeen katsoa omia tuloksia uudelleen, jolloin aineistoon saattoi löytää uusia näkökulmia. Tämä pienimuotoinenkin tarkastelu kääntyi pohdintaan siitä, miten ammatillisessa koulutuksessa optimaalisimmin järjestetään yksilöllinen työ opiskelijoiden kanssa ja sitä parhaiten tukevien rakenteiden kehittäminen ja toimintojen koordinointi ja mikä tässä on eri toimijoiden, kuten erityisopettajien, rooli.

Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan monenlaisten muutosten seurauksena erityisopettajan rooli ja tehtävät sekä toimintaympäristöt ammatillisessa koulutuksessa ovat laajentuneet ja muuttuneet. Työn uudelleenjäsentämistä on vaatinut ammatillisen koulutuksen siirtyminen koulusta avoimiin oppimisympäristöihin ja työelämään. Kyseessä ei ole vain ympäristön vaihtuminen vaan rakenteellinen muutos. Se haastaa kehittämään uudeltaisia erityisen tuen malleja. Perinteisesti erityisopetus on kohdistunut ensi sijassa työskentelyyn opiskelijan kanssa. Avoimet oppimis- ja toimintaympäristöt edellyttävät kuitenkin aiempaa vahvemmin erityisen tuen suunnitelmallisuutta ja kokonaiskoordinoitua niin hallinnon, toimintakulttuurin kuin käytännön erityisen tuen järjestämisen tasoilla. (Mäkinen, Kaikkonen & Eskola, 2020.) Erityisopettajien esittämät erityisopettajankoulutuksen kehittämisehdotukset nostivat esiin, että vastaajien näkemykset erityisopettajan osaamisesta ja roolista yksilölliseen oppimisen ohjaamiseen painottuvan ja yhteisöllisen kehittäjä-koordinaattorin välillä vielä vaihtelivat. Ehkä ammatillisen koulutuksen uudistus oli tutkimusajankohtana (kevät 2019) vielä liian lähellä. Tai ehkä näkyi se, että yleisohjaavuutta ei enää ole, vaan kukin toimijayhteisö joutuu etsimään ja rakentamaan itse parhaat toimintatavat, ja nämä prosessit olivat vielä kesken. Siten tämäkin ammatillisen koulutuksen erityisopettajia koskeva tutkimus (ks. esim. Hirvonen & Peuna-Korpioja, 2018; Eskola, 2020; Mäkinen

& Eskola, 2020) vahvisti näkemystä, että ammatillisen koulutuksen kentässä erityisen tuen ja myös erityisopettajien asiantuntijuuden uudelleen määrittely on käynnissä. Koulutus ei itsestään selvästi määritä ammatillisten erityisopettajankoulutuksen käyneiden työtä vaan ratkaisut erityisen tuen strategisista, taloudellisista ja pedagogisista kehittämistoimenpiteistä tehdään oppilaitostasolla. Tämän seurauksena erityisen tuen järjestäminen ja toimintatavat oppilaitosten välillä voivat poiketa monella tavalla ja niin myös erityisopettajien työnkuvat.

Asiantuntijuuden on perinteisesti ajateltu perustuvan tieteelliseen ja ammatilliseen tietoon, jota asiantuntijat jakavat maallikoille yleistajuistettuina ohjeina ja neuvoina. Nykyisin asiantuntijuuteen sisällytetään yksilöllisesti taitavan, oman osaamisen ääri rajoilla tapahtuvan toimintatavan ohella myös yhteisöllinen ja verkostomainen toiminta. Asiantuntijatyö on haastavaa ja moninaista, ja asiantuntijat kohtaavat työssään paradoksaalisen tilanteen, jossa heiltä vaaditaan asiantuntemusta, päätösten tekoa ja kokonaisuuksien hallintaa tilanteissa, joissa ne asioiden kompleksisuuden takia ovat vaikeasti hahmotettavissa (Niemi ja Kräkin 2019). Tällaisena näyttäytyvät myös odotukset erityisopettajien työlle erityiseen tukeen liittyvissä asioissa. Millaista osaamista se heiltä edellyttää, ja miten ammatillista erityisopettajankoulutusta pitäisi kehittää? Tämä pohdinta ja kehittämissyö ammatillisissa opettajakorkeakouluissa jatkuu.

Lähteet

- Eskola, S. (2020). Ammatillisesta erityisopetuksesta erityiseen tukeen. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista* (ss. 12–30). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Hirvonen, M. & Peuna-Korpioja, K. (2018). Katsaus ammatillisen erityisopettajan työhön ammatillisen koulutuksen muutosvaiheessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Hei me HOKSataan! Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityiseen tuen tilasta ja kehittämisestä* (ss. 66–84). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 252. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-501-2>
- Kaikkonen, L. (toim.). (2020). *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>
- Kaikkonen, L., Purkamo, J. & Kovanen P. (2020). Tutkimuksen toteuttaminen. Teoksessa Kaikkonen, L. (toim.). *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista* (ss. 31–37). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>

- Kaikkonen L. & Purkamo J. (2020). Miten ammatillisten erityisopettajien työ on muuttunut - erityisopettajien vuosien 2008 ja 2019 näkemysten vertailua. Teoksessa Kaikkonen, L. (toim.). *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista* (ss. 125–136). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>
- Kumpulainen, T. (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_o.pdf
- Lignell, I. & Raudasoja, A. (2020). Erityisopettajien näkemykset ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistarpeista erityiseen tukeen vastaamisessa. Teoksessa Kaikkonen, L. (toim.). *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista* (ss. 102, 115). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>
- Lähdesmäki, T. (2021). Opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä [pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202104227605>
- Mäkinen, M. & Eskola, S. (2020). Ammatillisen erityisopettajan osaaminen - Opetussuunnitelmien tarkastelu. Teoksessa P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala & A-K Tiuhonen (toim.), *Tulevaisuuden opettajuus* (ss. 172–185). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-572-2>
- Mäkinen, M., Kaikkonen, L. & Eskola, S. (2020). Erityisopettajien työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista* (ss. 138–155). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Niemi, S. & Kräkin, M. (2019). Asiantuntijatyön paradoksi. Työn kaaosmaisuuuden kokemus ja selviytymiskeinot asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus*, 17(1), 24–38. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/>
- Pynnönen, P. & Uusinoka, S. (2020). Erityisopettajaksi hakeutuminen ja erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuus. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista* (ss. 49–58). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Sarajarvi, A. & Tuomi, J. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M. & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 32–49. <https://journal.fi/akakk/article/view/109876>
- Uusinoka, S., Kovanen, P. & Pynnönen, P. (2020). Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen kehittäminen ja ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajien tarpeet täydennyskoulutukselle. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksisista* (ss. 91–101). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Irmeli Lignell & Päivi Pynnönen & Anu Raudasoja,
Hämeen ammattikorkeakoulu

Ammatillinen erityisopettaja tulevaisuuden rakentajana

Koulutuspoliittisessa selonteossa on asetettu linjaukset suomalaisen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämiseksi. Tulevaisuuden tavoitetilana on vahva sivistysperusta, oppijoiden hyvinvointi ja koulutuksellinen tasa-arvo, korkea koulutus- ja osaamistaso, koulutuksen ja tutkimuksen järjestäminen sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestäväällä tavalla, monimuotoisen yhteistyön ja digitalisaation hyödyntäminen sekä koulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyys. (Valtioneuvosto, 2021, 51)

Edellä kuvatut tavoitteet ovat koulutuksen yleisiä tavoitteita, mutta samalla myös yksittäisen ammatillisen opiskelijan, hänen ammattialansa sekä koko työelämän kehittämisen tavoitteita. Ammatillisen koulutuksen sisällöt tulevat tutkinnon perusteista ja opiskelijan henkilökohtaisista tavoitteista, jotka liittyvät opiskelijan ammatilliseen kasvuun, osaamisidentiteetin rakentamiseen ja holistiseen kehittymiseen. Sivistys näkyy moninaisuuden ymmärtämisenä, hyvinvointina, kestävä kehityksen edistämisenä ja kansainvälisyytenä (Valtioneuvosto, 2021, 12–13). Näissä koulutuksen kehittämistavoitteissa ammatillisella erityisopettajalla on erityinen paikkansa ja osaamisensa tulevaisuuden tekijänä.

Ammatillinen erityisopettaja on ammattipedagogiikan, oman substanssin ja erityisen tuen osaaja. Ammatillisten erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmat kertovat erityisen tuen osaamisen tavoitteet. Ne pohjautuvat laatusuosituksiin, jotka ammatillisten erityisopettajankoulutusten kouluttajat laativat vuonna 2012. Laatusuositusten mukaisesti ammatillisten erityisopettajien osaaminen jakaantuu neljään osaamisalueeseen: ammatilliseen erityispedagogiseen osaamiseen, vuorovaikutusosaamiseen, kehittämis- ja vaikuttamisosaamiseen sekä työyhteisö- ja työelämäosaamiseen. (Hirvonen ym., 2012.)

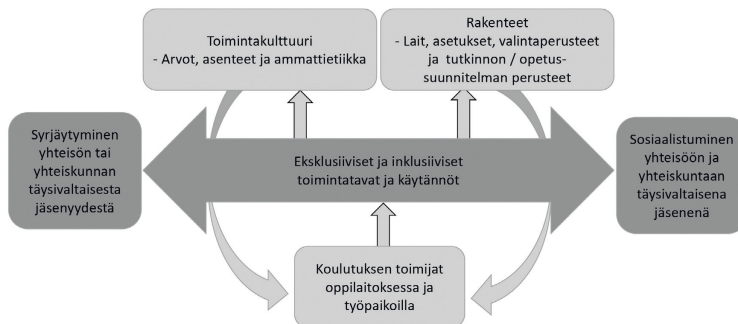
Vuonna 2019 tehdyn erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelma-analyysin mukaan edellä mainitut osaamisalueet ovat mukana ammatillisten erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Työelämäosaaminen on nykyään kiinteä osa ammatillista erityispedagogista osaamista ammatillisen erityisopettajan työssä ja erityispedagoginen tietotaito nousee erillisenä osaamisalueena. Lisäksi ammatillisen erityisopettajan osaamista ovat asiantuntijuus- ja verkosto-osaaminen sekä kehittämis- ja

vaikuttamisosaaminen. Tärkeänä osaamisena korostuu myös jatkuva kehittyminen erityisopettajana. (Mäkinen & Eskola, 2020.)

Ammatillisen erityisopettajan tulevaisuuden osaamista on muutososaaminen, joka on jatkuvaa muutoksessa elämistä ja muutosten kohtaamista. Nopea muutostarve haastaa ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen erityisopettajan uudistamaan koulutusjärjestelmää ja ehkäisemään eriarvoistumista sekä kehittämään omaa erityisopettajan työtä. Megatrendiraportissa (Sitra, 2020) tuodaan esille kehityskulkuja, jotka näkyvät arjessamme ja vaikuttavat elämäämme monin eri tavoin. YK:n kestävä kehityksen tavoiteohjelma Agenda 2030 (2021) tähtää äärimmäisen köyhyyden poistamiseen sekä kestäväan kehitykseen, jossa otetaan huomioon ympäristö, talous ja ihminen tasavertaisesti. Ammatillisen erityisopettajan muutososaaminen edellyttää uudenlaista suhtautumista, toimintatapojen ja ratkaisujen nopeaa tekemistä sekä epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietokykyä. Kun maailma muuttuu ennakoimattomasti ympärillämme, uusien mahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää muuttamista ja rohkeutta kokeilla ja kehittää uusia tapoja toteuttaa omaa työtään.

Ammatillinen erityisopettaja koulutuksen edistäjänä ja vaikuttajana

Ammatillisen koulutuksen inklusiivinen viitekehys ohjaa ammatillisen erityisopettajan työtä. Työtä ohjaavat muun muassa lait ja asetukset ammatillisesta koulutuksesta, asetukset yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta sekä tutkintojen ja opetussuunnitelmien perusteet. Oppilaitoksen toimintakulttuurin keskiössä ovat opetus- ja ohjaushenkilöstön arvot, asenteet ja ammattieettiset periaatteet niin opiskelijoita kuin muuta henkilöstöä kohtaan. Inklusiivisilla toimintatavoilla ja käytännöillä edistetään opiskelijoiden sosiaalistumista yhteisöön ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. (Raudasoja, 2021.)



Kuvio 1. Ammatillisen koulutuksen inklusiivinen viitekehys (Raudasoja, 2021 mukailen Ebuene ym., 2020)

Ammatillisella erityisopettajalla on keskeinen rooli opiskelijoiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi. Yksilöllisillä opintopoluilla eteneminen ja oppimistulokset eivät saa määräytyä sukupuolen, fyysisen toimintakyvyn rajoitteiden, perhe- tai kulttuuritaustan tai asuinpaikan mukaan, vaan jokaisella tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella. (Raudasoja, 2021.)

Ammatillisen koulutuksen tulee olla kaikille saavutettavaa, opiskelijan tarpeista lähtevää henkilökohtaistettua ja opiskelijan osaamista kehittävä. Opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtevä riittävä opetus ja tuki ovat edellytyksiä tavoitteiden saavuttamiselle. (Valtioneuvosto, 2021, 24–25.) Toisen asteen koulutuksen tarjonnan karsiminen voi vaikuttaa ratkaisevasti alueen nuorten koulutusvalintoihin. Se voi lisätä etäisyyttä koulutukseen ja kouluttautumisen kustannuksiin, tiedonhankintaan liittyviä kustannuksia sekä henkistä kuormitusta, joka liittyy perheen luota erossa olemiseen. Ammatillisen koulutuksen saatavuuden vähentäminen voi heikentää nuorten todennäköisyyttä suorittaa toisen asteen tutkinto ennen 20 ikävuotta. (Vrt. Virtanen & Riukula, 2020.)

Maailma ympärillämme digitalisoituu nopeasti. Parhaimmillaan se edistää demokratiaa, yhteiskunnallista tasa-arvoa sekä mahdollistaa osallisuutta erilaisissa yhteisöissä. Toisaalta digitaidottomuus voi syrjäyttää työelämästä, koulutuksesta ja monista yhteiskunnan palveluista, joista suurin osa, kuten pankki- tai työelämäpalvelut, ovat digitaalisia. Jotta näitä palveluita pystyy käyttämään, on henkilöllä oltava käytössään perustaidot, joita lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen lisäksi ovat myös digitaaliset taidot. Kyseisten taitojen hallitseminen on siis ehto sujuvalle osallistumiselle yhteiskunnan arkeen. Heikot perustaidot kasautuvat tyypillisesti vanhemmille henkilöille, matalasta sosioekonomisesta taustasta tuleville sekä maahanmuuttajille. He työskentelevät usein pienemmissä, yksityisen sektorin yrityksissä työtehtävissä, joiden ennakoidaan korvautuvan automatisaation myötä. Myös työpajoilla, kuntouttavissa, pitkään työelämän ulkopuolella olleille suunnatuissa palveluissa, on huomattava joukko perustaidoiltaan heikkoja aikuisia. Jatkuvan oppimisen saavutettavuudella varmistetaan, että kaikilla on mahdollisuus kehittää osaamistaan työuran eri vaiheissa. (Valtioneuvosto, 2020.)

Euroopan komissio (2020) julkisti vision eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamiseksi vuoteen 2025 mennessä. Visiossa koulutusta tarkastellaan jatkumona, ja se sisältää vahvan viestin tarpeesta kehittää koulutusjärjestelmiä niin, että ne vahvistavat jokaisen yksilön valmiuksia riippumatta hänen sosiaalisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta taustastaan ja mahdollistavat sosiaalisen nousun. Tärkeää on työikäisille suunnattujen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden koordinointi ja kehittäminen, työvoima- ja osaamistarpeiden ennakointi, alueellisten palveluverkostojen tukeminen sekä koulutus- ja osaamispalveluiden hankinta ja rahoitus. Myös kaikilla kouluasteilla ja erilaisissa koulutusmuodoissa on tärkeää

mahdollistaa tulevaisuudessa nykyistä laajemmin erityinen tuki ja erityisopettajat opiskelijan oppimisen tukena.

Ammatillinen erityisopettaja erityispedagogiikan osaajana

Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen lähtökohtana on, että jokainen opiskelija voi osallistua opetukseen sairaudesta, vammasta, sukupuolesta, iästä, kansallisuudesta tai uskonnosta huolimatta (Takala, 2020, 16). Hyvinvoinnin edistäminen, oppivelvollisuuden laajentuminen sekä työllistymisen edistäminen edellyttävät vahvaa, tavoitteellista sekä oikea-aikaista ja laadukasta oppimisen ja opiskelun tukea ja ohjausta. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden opintopolut ovat yksilöllisiä ja joustavia. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), jossa tunnustetaan opiskelijan aiempi osaaminen ja suunnitellaan, millaista osaamista opiskelija tarvitsee sekä miten sitä hankitaan eri oppimisympäristöissä, kuten työpaikoilla. Samalla suunnitellaan tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet.

Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa -tutkimuksen (Kaikkonen ym., 2020) vastaajien mukaan henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut, opiskelijoiden heterogeenisuus ja monikulttuurisuus ovat lisääntyneet viime vuosina ammatillisessa erityisopetuksessa. Tulevaisuudessa tarvitaan osaamista yhä enemmän kieli- ja kulttuuritietoisessa kasvatuksessa sekä eri ikäisten ja eri elämäntilanteissa olevien ammatillisten opiskelijoiden ohjauksessa ja opetuksessa kohti ammatillisuutta ja työelämää. Opiskelijoiden kirjon laajentuessa painottuvat koulutuksessa ja ohjaustyössä moninaisuuden ymmärtäminen ja huomiointi. Ammatillisen erityisopettajan tehtävänä on järjestää opetusta, ohjausta ja tukea sekä erityistä tukea siten, että se tukee jokaisen opiskelijan osaamisen hankkimista, opiskelua ja kokonaisvaltaista hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla. Ammatillisen erityisopettajan pedagogisiin taitoihin kuuluvat vahvasti myös kasvatus- ja ohjaustaidot, jotka käsittävät erityisopettajan henkilökohtaisen kyvyn kohdata tukea tarvitsevat opiskelijat. Jokaisen opettajan vastuulla on myös kehittää oppilaitostaan ja omaa toimintaansa ympäristötietoisuudesta ympäristötekoihin.

Ammatillinen erityisopettaja viestijänä ja vuorovaikuttajana

Erityisopettajan tulee muodostaa opiskelijoihin turvallinen ohjaussuhde. Se vaatii panostusta yksilön tuntemiseen, erityispedagogisiin ratkaisuihin ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen. Lisäksi tarvitaan vahvaa sosiaalista ja eettistä valmiutta sekä vuorovaikutus- ja hyvinvointiosaamista. Tavoitteena erityisen tuen opetus- ja ohjaustyössä on edistää

opiskelijan kokonaisvaltaista hyvää elämää. Tehokkuuden ja moniosajuuden korostuessa tulevaisuudessa on tärkeää säilyttää inhimillisyyden näkökulma tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat tarvitsevat entistä enemmän yksilöllistä ja henkilökohtaistettua kohtaamista. Kohtaaminen pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka määrittelee oppimisen vuorovaikutuksellisenä, sosiaalisena ja yhteisöllisenä tapahtumana, jossa opettajilla tulee olla ymmärrystä dialogisuudesta ja erilaisten oppijoiden kohtaamisesta. Opiskelijan hyvän kohtaamisen ja ohjaamisen pohjana on eettisyys – oli kyse sitten opettaja-oppilassuhteesta, moniarvoisuudesta tai opettajan suhteesta työhönsä (OAJ, 2021).

Maunun (2018) tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen pitäisi tuottaa juuri työelämän toivomia vuorovaikutustaitoja: niitä ovat tiiimitaidot, asiakaspalvelutaidot, joustavuus ja tilannetaju. Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa -selvityksessä erityisopettajat näkivät tärkeimmäksi opettajuuden ydinosaamiseksi kaikilla ammatillisilla opettajilla ammattieettisyyden sekä vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot. Tutkimuksessa käytettiin termiä kohtaamisosaaminen ja moninaisuuden ymmärtäminen. Kohtaamisosaaminen ja asenteet nähdään myös erityisen tuen onnistumisen keskeisimpinä tekijöinä sekä tulevaisuuden avaintaitoina opettajilla. (Lignell & Raudasoja, 2020, 105.) Viestintä- ja tiimityötaitoja korostetaan myös kansainvälisessä The Competencies Employers Want -selvityksessä (2020) tärkeimpänä tulevaisuuden taitona.

Ammatillinen erityisopettaja työelämäosaajana

Ammatillinen koulutus on muuttunut rakenteeltaan enemmän nuoria ja aikuisia opiskelijoita palvelevaksi kokonaisuudeksi. Koulutuksessa korostuvat työelämälähtöinen ja -läheinen oppiminen sekä yksilölliset opintopolut ja ratkaisut. Koulutuksen järjestäjällä on suuri vastuu opiskelijan hyvinvoinnin tukemisesta sekä monimuotoisten oppimisympäristöjen tarjoamisesta. (Mäkinen, Kaikkonen & Eskola, 2020, 140–141.) Osaamisen hankkimisen menetelmät ovat koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehittymistapoja, joissa opiskelijan omalla aktiivisella toimijuudella on keskeinen rooli. Kaikkialliset oppimisympäristöt mahdollistavat oppimisen ajasta ja paikasta riippumatta sekä osana koulutusta, mutta myös hybridisti vapaa-aikana (vrt. Helakorpi, 2010, 37).

2000-luvulla on työelämässä tapahtunut paljon radikaaleja muutoksia, jotka vaikuttavat sekä yksilöiden työuriin että koko elämäntilanteeseen. (Kuorila, 2014, 46) Ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajan työhön kuuluu opiskelijan uraohjaus, työssäoppimisen tukemisen kehittäminen sekä erilaisten työelämälähtöisten toteutustapojen käyttäminen ja konsultointi. Lignell ja Raudasoja (2020) tutkivat, millaista ohjauksen osaamista opettajat ja ohjaajat tarvitsevat, kun opiskelijalla on erityisen tuen tarve.

Tutkimuksessa erityisopettajat toivat esille koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen merkitystä ammatillisen osaamisen syntymiselle. Yhteistyön ylläpitäminen vaatii opettajilta aktiivisia kontakteja työelämään sekä tiedon jakamista ja tukea myös moninaisten oppijoiden ohjaamiseen. Keskeistä on kehittää yhteistyössä työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä opiskelijoiden yksilöllistä ohjausta. Opiskelijan opintojen eteneminen, sujuva valmistuminen sekä lopputuloksena työllistyminen ovat tulevaisuudessa yhä tärkeämpiä.

Ammattiin opiskelevan erilaiset terveyteen liittyvät haasteet tai oppimisvaikeudet voivat tuottaa haasteita työn tekemiseen, mutta yhteistyöllä ja hyvällä tiedottamisella ratkaisut ovat löydettävissä. Erityisopettajan on tunnettava tarkasti työllistymiseen liittyvä lainsäädäntö ja erilaiset työllistymisen tukitoimet voidakseen toimia työnantajien ja -ohjaajien tukena. Yhdenvertaisuuslaissa (L 1325/2014) säädetään kohtuullisista toimita, joiden tavoitteena on mukauttaa työolosuhteita erityistä tukea tarvitseville henkilöille sopiviksi. Positiivisella erityiskohtelulla tuetaan työelämän yhdenvertaisuutta. Positiivinen erityiskohtelu (Valtioneuvosto, 2021, 26–28) tarkoittaa toimintaa, jolla työnantaja voi parantaa muita heikommassa asemassa olevien työntekijöiden ja -hakijoiden asemaa. Kun tavoitteena on yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteutuminen, kyse ei ole muiden syrjinnästä. Hyvin hoidettu, esteetön rekrytointi ja kunnollinen perehdytys ovat avainasemassa työyhteisön monimuotoisuuden johtamisessa. (Korhonen, 2020.)

Tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjauksen ja erityisen tuen tarpeet ovat ajankohtainen haaste tehokkuutta jatkuvasti lisäävässä työelämässä. Oppivelvollisuuden laajentuminen lisää työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjauksen ja tuen tarvetta. Yhteiskuntamme toimivuus ja Agenda 2030 vaativat, että tavoitteeksi asetetaan yhdenvertainen ja esteetön työelämä. Jokaisella tulee olla mahdollisuus osallistua työelämään omalla osaamisellaan ja ammattitaidollaan työkykynsä mukaan. Työpaikkojen valmiutta ottaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on vahvistettava. Ammatillisessa koulutuksessa ohjaus siirtyy yhä enemmän työpaikoille, mikä edellyttää sinne suunnattua tukea ja konsultaatiota. Ohjaukseen ja tutkinnon suorittamiseen tarvittavan ajan uskotaan pitenevän samalla kun työpaikkaohjauksen määrä kasvaa. (Lignell, 2020.)

Yhdenvertaisen ja esteettömän työelämän tavoitteen saavuttamiseksi erityisopettajan työssä ammattiin opiskelevien tukemisessa korostuvat vahvasti moniammatillisen yhteistoiminnallisuuden periaate, uraohjaus, työllistymisen edistäminen sekä rakentava yhteistyö työelämän kanssa. Keskiöön nousee tällöin ammatillisen erityisopettajan kyky tunnistaa opiskelijoidensa vahvuuksia ja osaamista, erityisen tuen rakentaminen työelämässä oppimiseen sekä toimiminen oman alansa työelämäverkostoissa. Ammatillisen erityisopettajan tulee edistää työelämän monimuotoisuutta ja tuoda työpaikoille riittävästi tietoa erityistä tukea tarvitsevan

opiskelijan työllistymisen mahdollisuuksista, työympäristön mukauttamisesta ja erilaista taloudellista tukitoimenpiteistä.

Ammatillinen erityisopettaja verkostotoimijana

Erityisopettajille tehdyt tutkimukset työnkuvista tai työssäjaksamisesta kertovat, että työ opiskelijoiden kanssa sekä onnistumiset oppimisen tukemisessa ovat kaikille erityisopettajille työn mielekkyyttä ja hyvinvointia tuottava tärkeä voimavara. Tämän lisäksi kaikille erityisopettajille työyhteisön merkitys työn mielekkyyttä ja hyvinvointia edistävänä tekijänä on erittäin merkittävä. Erityisopettajan työssäjaksamista tukevat esimiehet ja työkaverit, joilta saa tukea, kannustusta ja arvostusta työhönsä. Myös oppilaiden ja opiskelijoiden huoltajat tukevat erityisopettajien työssä jaksamista, mikäli yhteistyö on toimivaa. Lisäksi monipuoliset työtehtävät ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön lisäävät hyvinvointia. (Vrt. Hirvonen & Pynnönen, 2010, Nyholm, 2014; Sinkkonen ym., 2016.)

Kaikilla kouluasteilla erityisopettajien työlle paineita luovat työn haastavuus, moniongelmaiset opiskelijat, ristiriidat huoltajien kanssa tai jatkuva kiire. Lisäksi haasteita luovat erityisopetuksen epäselvä organisointi, muiden tahojen kielteiset asenteet tai epärealistiset odotukset erityisopetusta ja erityistä tukea kohtaan. Erityisopettajien konsultatiivinen rooli ja yhteistyöverkostojen merkitys erityisopettajien työn tukena korostuu kaikilla kouluasteilla yhä enemmän. (vrt. Kaikkonen, 2020, Nyholm, 2014; Sinkkonen ym. 2016.)

Oppilaitoksilla, jotka ovat onnistuneet lisäämään henkilöstönsä hyvinvointia, on yhteisiä ominaisuuksia. Näissä oppilaitoksissa on jatkuvaa vuorovaikutusta eri toimijoiden kesken. Työyhteisössä on vastuu jaettu teki-
joiden kesken ja paljon yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita, kuten parityö, tiimit tai yhteiset palaverit. Lisäksi työyhteisössä on avoimuuden kulttuuri, joka helpottaa ristiriitojen käsittelemistä. (Ks. Onnismaa, 2010.) Oppilaitoksen ulkoinen ja sisäinen yhteistyö on lisääntynyt myös ammatillisten erityisopettajien työssä. (Hirvonen ym. 2015; Mäkinen & Eskola, 2020.)

Oppimisympäristöjen laajentuminen työelämään, moninaistuneet digitaaliset oppimisympäristöt ja erityisopettajien työn rakenteellinen monitasaisuus vaativat yhä enemmän moniammatillista ja ammattialat ylittävää yhteistyötä ja konsultatiivista työotetta ammatillisilta erityisopettajilta. Nykyään ammatillisella erityisopettajalla tulee olla osaamista oppilaitoksen erityisen tuen kehittämiseen, toteutukseen, koordinointiin sekä vaikuttamistyöhön. Pedagoginen konsultointi on yhteistyötä ammatillisten opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa esimerkiksi ammattieettisissä kysymyksissä. Osittain tämä liittyy opettajayhteisön sisäiseen erityisen tuen ja sen osaamisen jakamiseen. Keskeistä erityisopettajan työssä on toimia oppilaitoksen inklusiivisen koulutuksen suunnittelussa

ja toteuttamisessa yhteistyössä opiskelijan, alaikäisen opiskelijan huoltajien, henkilöstön ja tarvittaessa muun opiskelijaa tukevan verkoston kanssa. (Ks. Vitka, 2021.) Erityinen tuki rakentuu moniammatillisessa yhteistyössä, jossa ammatillisen erityisopettajan rooli on keskeinen. (Honkanen, Nuutila & Kangasaho, 2019, 108.)

Loppusanat

Tulevaisuutta varten opiskelijat tarvitsevat oppimisen ja kehittymisen tueksi kaikille kouluasteille erityisopettajia, joilla on lainsäädännöllä virallistettu asema. On tärkeää rakentaa yhteistyötä myös eri kouluasteiden välille opiskelijan tukemiseen, lisätä ymmärrystä erityisopettajien asiantuntijuudesta eri kouluasteilla ja samalla tukea erityisopettajien jaksamista työssään. Yhteistyötä eri koulutusasteiden erityisopettajien välillä tulee rakentaa erityisesti sujuvien siirtymien mahdollistumiseksi koulutuksen eri nivelvaiheissa ja työelämään siirryttäessä, laajennettu oppivelvollisuus huomioiden. Ymmärrystä eri kouluasteiden perustehtävistä ja sen kautta muodostuvista erilaisista pätevyysvaatimuksista sekä erityisopettajankoulutuksista pitää lisätä. Eri kouluasteilla on asetettu erilaiset tavoitteet siitä, mitä oppilaiden ja opiskelijoiden tulee osata ennen siirtymistä eteenpäin opinnoissaan. Jokainen opettaja on osaltaan vastuussa tästä. Tuen mahdollistamisen kaikille oppijoille tulee olla kaikilla opettajilla mukana toiminnassaan. Ammatillisten erityisopettajien työssä keskeistä on tukea erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatillisuutta ja osallisuutta työelämässä sekä yhteisöllisiä arvoja koko yhteiskunnassa. (Pynnönen, 2020.)

Tulevaisuuden yhteiskunnassa, työelämässä ja samalla myös erityisopettajien työssä tarvittavat taidot muuttuvat nopeasti. Joidenkin taitojen merkitys kasvaa ja joidenkin vähenee tai häviää. Uusien ammattien syntyessä tarvitaan kokonaan uudenlaisia taitoja. Tulevaisuudessa oppiminen ja tiedon hankkiminen perustuu yhä enemmän epäviralliseen arkioppimiseen sekä kokemukseräiseen tietotaitoon, jota jaetaan erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Tällöin on tärkeää vahvistaa yksilöiden kykyä rakentaa yhteistyöverkostoja, uudistua ja kehittää itseään. Yksilöllisen oppimisen ohella kasvattaa merkitystään myös yhteisöllinen oppiminen, jossa uusia ilmiöitä sekä uutta tietoa rakennetaan yhdessä. (OKM, 2016, 11–16.)

Ammatillisen koulutuksen avulla jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus hankkia itselleen vahvaa perusosaamista, mahdollisuus ammatillisuuteen ja osallisuuteen työelämässä sekä oman osaamisen kehittämiseen koko työuran ajan. Vaikka työelämän näkökulma on osaamis- ja koulutustarpeiden ennakoinnissa keskeinen, sen ei tule olla ainoa. Koulutuksen ja osaamisen tärkeänä tehtävänä on vastata paitsi työelämän tarpeisiin myös edistää yhteiskunnan ja yksilön hyvinvointia. Silloin tavoitteena on tukea myös kaikkien opiskelijoiden yksilöllistä kehitystä hyväksi ja

tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä tarjota heille jatko-opintojen, harrastusten ja persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja inklusiivisessa yhteiskunnassa, joka mahdollistaa kaikkien osallisuuden ja yhdenvertaisuuden. (OKM, 2016, 11–16.)

Lähteet

- Agenda 2030. Kestävän kehityksen globaali toimintaohjelma. Haettu 31.8.2021 osoitteesta <https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>
- Ebuenyi, I., Rottenburg, E., Bunders-Aelen, J. & Reeger, B. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>
- Euroopan komissio. (2020). Euroopan komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamisesta vuoteen 2025 mennessä. Haettu 31.8.2021 osoitteesta <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspxsrc=https%3A%2F%2Fwebapi2016.cor.europa.eu%2Fv1%2Fdocuments%2FCOR-2020-04756-00-00-DT-TRA-FI.docx%2Fcontent>
- Helakorpi, S. (2010). Ammatikasvatuksen perustaa. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin* (HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Hämeen ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015060812756>
- Hirvonen, M. & Pynnönen, P. (2010). Ammatillisten erityisopettajien työn sisältö, muutos ja haasteet. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15473/JAMK-JULKAISUJA1092010_web.pdf?sequence
- Hirvonen, M. (2015). Kohti inklusiivista koulutusta? Erityisopetuksen muuttuvat toimintamallit ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Suunnitellen ja koordinoiden. Kohti kaikille yhteistä ammatillista oppilaitosta* (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 201). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Hirvonen, M., Honkanen, E., Ilola, H., Kepanen, P. & Pynnönen, P. (2012). Ehdotus ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksiksi. Julkaisematon.

- Honkanen, E., Nuutila, L. & Kangasaho, M. (2019). Erityisen tuen muodot ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammatilliseksi opettajaksi* (Haaga-Heliana julkaisuja 10/2019). Haaga-Heliana. Haettu 19.1.2022. <https://julkaisut.haaga-heliana.fi/ammattilliseksi-opettajaksi/>
- Kaikkonen, L. (toim.) (2010). *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu 31.8.2021 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15473/JAMKJULKAISUJA1092010_web.pdf?sequence
- Kaikkonen, L. (toim.) (2020). *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu 31.8.2021 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/355852/JAMKJULKAISUJA2942020_web.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kuurila, E. (2014). Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa (väitöskirja, Turun yliopisto). Turun yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5771-2>
- Korhonen, A. (2020). Monimuotoinen työelämä on pieniä tekoja. Monimuotoinen työelämä *Extra -lehti*, 9/2020. Vates säätiö ry. Haettu 19.1.2022. https://www.vates.fi/media/julkaisut_artikkelit_lehdet-yms/kk_lehdet/monimuotoinen_tyuelama_extra_2020_saavutettava_aukeamittain.pdf
- Lignell, I. (28.9.2020) Opettajan ja ohjaajan uraohjausosaaminen (blogikirjoitus). Haettu 19.1.2022. <https://projects.tuni.fi/tukea-urapolulle/uutiset/opettajan-ja-ohjaajan-uraohjausosaaminen/>
- Lignell, I. & Raudasoja, A. (2021). Erityisopettajien näkemykset ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistarpeista erityiseen tukeen vastaamisessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Maunu, A. (3.4.2018). Asenteen ja motivaation arvoitus – mitä työelämä tarvitsee? (blogikirjoitus). Parasta osaamista -hanke. Haettu 19.1.2022. <https://blogit.gradia.fi/parastaosaamista/2018/04/03/maunu-asenteen-ja-motivaation-arvoitus-mita-tyoelama-tarvitsee/>
- Mäkinen, M. & Eskola, S. (2020). Ammatillisen erityisopettajan osaaminen – Opetussuunnitelmien tarkastelu. Teoksessa P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala & A-K. Tiuhonen (toim.), *Tulevaisuuden opettajuus* (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-572-2>

- Mäkinen, M., Kaikkonen, L. & Eskola, S. (2020). Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu 31.8.2021 <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>
- Nyholm, M. (2014). Laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia ja näkemyksiä työhyvinvoinnista [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka.] <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201403171353>
- OAJ. (2021). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Haettu 31.8.2021. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Onnismaa, J. (2010). *Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Osaamis- ja koulutustarpeiden valtakunnallisen ennakoinnin kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:10. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74851/okm10.pdf>
- Pynnönen, P. (30.1.2020) Yhteistyöllä tukemista ja yhteistä jaksamista tulevaisuuteen (blogikirjoitus). <https://blog.hamk.fi/oppijanoikeus/yhteistyolla-tukemista-ja-yhteista-jaksamista-tulevaisuuteen/>
- Raudasoja, A. (2021). Inklusiivinen ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Raudasoja (toim.), *Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina* (HAMKin e-julkaisuja 4/2021). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-834-3>
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(3). Niilo Mäki -säätö. Haettu 19.1.2022. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/09/3-16-sinkkonen.pdf>
- Sitra. (2019) *Megatrendit 2020*. Haettu 19.1.2022. <https://media.sitra.fi/2019/12/15143428/megatrendit-2020.pdf>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- The Competencies Employers Want. (2020.) Center on Education and the Workforce. Georgetown University. Mc Court School of Public Policy. Haettu 31.8.2021 <https://cew.georgetown.edu/cew-reports/competencies/>

Valtioneuvosto. (2020). *Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Osaaminen turvaa tulevaisuuden*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162614/VN_2020_38.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>

Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virtanen, H. & Riukula, K. (2021). Koulutuksen keskittäminen muuttaa nuorten koulutus- ja urapolkuja. ETLA Muistio No 94. <https://pub.etla.fi/ETLA-Muistio-Brief-94.pdf>

Yhdenvertaisuuslaki L 1325/2014

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (n.d.). Yhdenvertaisuuden edistäminen ja positiivinen erityiskohtelu. Oikeusministeriö. Haettu 31.8.2021. [Positiivisen+erityiskohtelu+opas.pdf \(syrjinta.fi\)](https://www.yhdenvertaisuus.fi/asiakkaalle/tyo-ja-urapolku/erityiskohtelu)

Simo Uusinoka, Hämeen ammattikorkeakoulu & Ari Jussila,
Tampereen ammattikorkeakoulu

Ammatillisen opinto-ohjaajan ja erityisopettajan yhteinen osaaminen

Sanna Marinin hallitusohjelmassa todetaan, että koulutus on paras turva syrjään jäämistä ja näköalattomuutta vastaan (Valtioneuvosto, 2019, 165). Opettajien lisäksi kouluissa toimii muita ammatilaisia, jotka osaltaan turvaavat mahdollisuuden edetä opinnoissa kohti parempaa tulevaisuutta hallitusohjelman linjausten mukaisesti. Tässä artikkelissa tarkastellaan ammatillisen opinto-ohjaajan (jatkossa käytetään lyhennettä Opo) sekä ammatillisen erityisopettajan (jatkossa käytetään lyhennettä AmE) työtä, osaamista ja koulutusta.

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa painotetaan opiskelijan oikeutta saada erityistä tukea ja ohjausta ja etsitään osaltaan ratkaisuja hallitusohjelman esiin nostamiin kysymyksiin. Tähän pyritään esimerkiksi opettajankoulutusta kehittämällä. Hankkeen aikana on kolmelta eri teema-alueelta – opetussuunnitelmien pedagoginen kehittäminen, opettajankoulutusten yhteinen opetustarjonta erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen teema-alueella ja kohti uutta toimintakulttuuria – kerätty ja tuotettu monipuolisesti tietoa koulutuksen kehittämiseen. Tässä artikkelissa on tarkasteltu hankkeen toiminnan aikana tuotettua ja koottua opinto-ohjaukseen ja erityisopetukseen liittyvää tietoa.

Aloittaessamme kirjoittamista ensimmäinen kysymyksemme oli, mitä yhteistä on ammatillisella opinto-ohjaajalla ja erityisopettajalla. Ensimmäinen ja tärkein vastaus löytyi helposti. Yhteistä heille on opiskelija, ohjattava tai oppilas ja hänen tavoittelemansa elämässä eteenpäin vievän polun mahdollistaminen.

Haastavampi kysymys on, mitä yhteistä on ammatillisten erityisopettajien sekä ammatillisten opinto-ohjaajien osaamisessa. Heidän kouluttajinaan olemme havainneet, että moni haluaa opiskella molemmat koulutukset. Tämä on mielenkiintoista ja saa pohtimaan, täydentävätkö koulutukset toisiaan ja voiko kummankin koulutuksen tuottamaa osaamista hyödyntää samassa työtehtävässä. Miksi molemmat osaamiset nähdään tarpeellisina? Onko edellä mainituissa ammateissa ja koulutuksissa jo nyt olemassa jotain yhteistä? Nämä kysymykset ohjaavat meitä hankesuunnitelman ohella pohtimaan vastausten mahdollisia vaikutuksia ammatillisen opinto-ohjaajan ja -erityisopettajan osaamisen kuvaamiseen ja koulutusten kehittämiseen.

Lähtökohtana sosiaalinen oikeudenmukaisuus

Ammatillisten erityisopettajien ja opinto-ohjaajien työnkuvan ja ohjaus- sekä opetustyön yhteisenä viitekehysenä toimii tässä artikkelissa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite (Social Justice). Yhdistyneitten kansakuntien mukaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite voidaan määritellä esimerkiksi ”ihmisten mahdollisuudeksi saavuttaa täysi potentiaallinsa yhteiskunnassa”. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteellä viitataan reiluuteen ja molemminpuoliseen vastuuseen: ”ihmiset ovat vastuussa toisistaan ja kaikkien vastuulla on varmistaa, että ihmisillä on yhtäläiset mahdollisuudet onnistua elämässä”. (Yhdistyneet Kansakunnat, 2014.)

Ohjausalan suurin kansainvälinen kattojärjestö International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) pitää sosiaalista oikeudenmukaisuutta kaiken ohjaukseen liittyvän suunnittelun, koulutuspolitiikan ja tutkimuksen ydinarvona, jonka pitäisi ohjata kaikkea ohjaukseen liittyvää toimintaa (IAEVG, 2017). Hooley ja Sultana (2016) toteavat, että sosiaalinen oikeudenmukaisuus ei viittaa ainoastaan yksilön auttamiseen, vaan se sisältää voimakkaan tuntemuksen oikeasta ja väärästä sekä siitä, miten omalla toiminnalla edistetään reilumpaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kehikkoon eli pyrkimykseen kaikkien kannalta oikeudenmukaiseen yhteiskuntaan tulevaisuuden tapa oppia sopii oikein hyvin. Sultana (2014) ja MacIntyre (1988) aukaisevat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitettä ohjauksen viitekehyksessä neljällä eri käsitteellä: 1) harmoniana, jossa yksilö asettaa taitonsa ja osaamisensa myös yhteisön käyttöön, 2) tasa-arvona, jossa kaikilla on mahdollisuus toimia oikeudenmukaisista lähtökohdista, 3) pääomana, jossa voidaan nähdä, että toisia täytyy tukea enemmän kuin toisia sekä 4) erilaisuuden moninaisuuden arvostamisena ja kunnioittamisena. (Staunton, 2016.)

Marinin hallitus on hallitusohjelmassaan painottanut koulutuksen merkitystä syrjäytymistä ehkäisevänä ja kaikin tavoin nuorten tulevaisuuden näkymiä edistävänä tekijänä (Valtioneuvosto, 2019, 165). Siitäkin syystä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite istuu hyvin sekä opiskelijan tuen että ohjauksen viitekehykseksi. Oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, erilaisuuden arvostaminen sekä kaikkien mahdollisuus asettaa taitonsa ja osaamisensa yhteiskunnan käyttöön näyttäytyvät myös oppivelvollisuuden laajentamisen taustalla.

Edellä kuvattu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden viitekehys tarjoaa hyvän pohjan määriteltäessä erityistä tukea sitä tarvitsevalle opiskelijalle. Tämä näkyy eritoten suhteessa positiiviseen diskriminaatioon, toisin sanoen positiiviseen erityiskohteluun. Positiivinen erityiskohtelu tuli lainsäädäntöön vuonna 1999, ja sillä tarkoitetaan oikeasuhtaista kohtelua tarkoituksena tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen perinteisen

oikeudellisen yhdenvertaisuuden lisäksi. Tällöin esimerkiksi syrjinnän seuraamusten ehkäiseminen tai poistaminen ei ole syrjintää. (Finlex 309/1993 ja Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325.)

Yksilöllisten opiskeluprosessien ja opintopolkujen kautta voidaan vahvistaa opiskelijan mahdollisuutta vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja sitä kautta saada vahvistusta omalle toimijuudelleen lähtökohdista riippumatta. Tätä kautta tulee näkyväksi myös ammatillisten erityisopettajien ja opinto-ohjaajien rooli toimijuuden ja osallisuuden vahvistajina.

Yhteisen osaamisen selvittelyä

Yhteisen osaamisen selvittelyssä tarkasteltiin kahden ammattikorkeakoulun ammatillisen erityisopettajan koulutuksen ja ammatillisen opinto-ohjaajan koulutuksen opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmat ovat osaa misperusteisia, jolloin tavoitteissa kuvataan, millaista osaamista kouluksissa tavoitellaan. Vertailussa opetussuunnitelmien tavoitteista etsittiin rinnastettavia kuvauksia ja niitä koottiin luvun lopussa olevaan taulukkoon.

Ammatillisen opinto-ohjaajan ja -erityisopettajan koulutusten opetussuunnitelmien vertailua

AmE- ja Opo-opetussuunnitelmien tavoitteita tarkasteltaessa löytyi paljon samoja sanoja, ilmaisuja ja käsitteitä. Näitä ovat muun muassa eettinen, vuorovaikutus, kohtaaminen, hyvinvointi, verkostot, moniammatillisuus, tutkimustieto, tutkimuksellisuus, tutkiva ja kehittävä työote, tieteenala, toimintakulttuuri, lainsäädäntö (säädökset), yksilöllinen polku ja kulttuurien moninaisuus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opetussuunnitelmien tavoitteet ovat automaattisesti samoja. Kummankin koulutuksen tavoitelauseissa tehdään sidos ammattialaan, jolloin kuvatusta osaamisesta muodostuu ammattialan osaamista, kuten esimerkiksi tutkimustiedon sekä kirjallisuuden hyödyntäminen omassa ammatillisessa kehittämisessä.

Opetussuunnitelmissa tarkastellaan samaa ilmiötä (esim. lainsäädäntö, tutkimustieto, organisaatio) oman ammattialan tai sen edellyttämän osaamisen mukaisesta näkökulmasta. Tämä on ammatissa toimimisen ja myös koulutuksen kannalta merkittävä asia. Ilmiön tarkasteleminen oman ammattialan linssien läpi tukee ammatti-identiteetin kehittymistä. Valmistuttuaan kummankin ammattiryhmän edustajat työskentelevät samassa ympäristössä (oppilaitos), usein myös yhdessä opiskelijoiden etene misen hyväksi. Molempiin ammatteihin kuuluvana työtapana mainitaan myös konsultatiivisen työtöteen osaaminen.

Opetussuunnitelmista löytyy erilaisia painotuksia. Lähtökohtaisesti AmEn osaaminen näyttäytyy ammattipedagogisuutta painottavana ja opetuksellisempänä, Opon taas vuorovaikutusta ja kontaktia sekä ohjaustilanteen arviointia korostavana osaamisena. Opo-koulutuksen opetussuunnitelmassa mainitaan keskeisenä kyky kriittiseen itsenäiseen ja yhteisölliseen oman työn perustan arviointiin samoin kuin oman ohjaustyön arviointi sekä opiskelijan lähtökohtien arviointi ohjaustyön perustana. AmE-koulutuksen opetussuunnitelmassa taas nousevat esille ammattipedagogiset kysymykset, kuten oman sekä muiden ammattialojen yhteisten kysymysten ymmärtäminen, kyky tarkastella niitä kriittisesti sekä hankkia uutta tietoa. Tämä liitetään vahvasti opiskelijan tarvitseman pedagogisen tuen arviointiin ja toteuttamiseen sekä yksilölliseen ohjaukseen myös työelämässä. Opinto-ohjaajan opetussuunnitelmassa opinto-ohjaajuutta kuvataan vaativana vuorovaikutusammattina ohjauksen (ura-ohjaus ja opinto-ohjaus) viitekehyksessä. Ammatillisen erityisopettajan kohdalla opetussuunnitelmassa puhutaan osallistavasta erityisopettajasta, jonka viitekehysnä näyttäytyy vahvasti työelämä, pedagoginen tuki ja verkostoyhteistyö.

Ammatillisen erityisopettajan koulutusten opetussuunnitelmien vertailua

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa tehtiin AmE-opetussuunnitelmien vertailua eri opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista (Mäkinen & Eskola, 2020). Vertailussa tarkasteltiin viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun (Haaga-Helia, Häme, Jyväskylä, Oulu ja Tampere) AmE-koulutuksen opetussuunnitelmia. Siinä havaittiin, että käsitteistö on jokseenkin kirjavaa mutta osaamisperustaisuus löytyy kaikista opetussuunnitelmista pääosin samoista lähtökohdista tarkasteltuna mutta hieman eri tavoin kuvattuna. Mäkisen & Eskolan (2020) mukaan ammatillisen erityisopettajan osaamisalueina näyttäytyvät opetussuunnitelmien mukaan: ammatillinen kehitysosaaminen, erityispedagogiikan perusosaaminen, erityis- tai ammattipedagoginen osaaminen, asiantuntijuus- ja verkosto-osaaminen sekä kehittämisosaaminen. (Kuvio 1.)

Takala (2021) toteaa AOKK:sta valmistuvan erityisopettajan olevan joustavien oppimisympäristöjen rakentaja, joka tarvitsee tulevaisuudessa entistä enemmän yhteistyötaitoja ja verkosto-osaamista sekä kehittävää ja tutkivaa työtettä (Takala, 2021, 47).



Kuvio 1. Amatillisen erityisopettajan osaamisalueet (Mäkinen & Eskola, 2020)

Alumnien näkökulmia yhteiseen osaamiseen

Tampereen ammattikorkeakoulu on uudistanut ammatillisen opettajan koulutuksen opetussuunnitelmia. Suunnittelutyön pohjaksi järjestettiin keväällä 2020 webinaareja, joihin mukaan kutsuttiin sekä ammatillisen erityisopettajan koulutuksen että ammatillisen opinto-ohjaajan koulutuksen mentoreita ja alumneja kertomaan kentällä toimivien ammattilaisten näkemyksiä. Webinaarit järjestettiin erillisinä kummankin koulutuksen edustajille, ja niissä mietittiin mitä osaamista alalla toimiessa tarvitaan.

Webinaarien jälkeen keskustelun aiheet teemoitettiin ja verrattiin, mitä yhteistä ja erillisistä ammatillisten erityisopettajien ja ammatillisten opinto-ohjaajien keskusteluista löytyi.

Verkostoissa toimimista ja yhteistyötä pidettiin molempien ryhmien keskusteluissa tärkeänä. Kummankin ammattiryhmän edustajat näkevät roolinsa moniammatillisen yhteistyön ja verkostotyön aktiivisena toimijana. Yhteistyötaidot ovat tärkeitä Opon ja Ameen työssä.

Vuorovaikutus- ja kohtaamisosaaminen on yhdistetty samaan osikkoon ja tarkasteluun. Keskustelujen yhteenvedoissa ei ole eroteltu, tarkoitetaanko osaamisella opiskelijan vai muiden toimijoiden kohtaamista ja vuorovaikutustilanteita. Erityisopettajien koonnissa oli kirjattu tarve vuorovaikutusosaamisen lisäämiseen. Opinto-ohjaajien keskustelussa painotui taito kohdata.

Arvot ja etiikka tulivat selvästi esiin. Eettisesti kestäväää toimintaa pidettiin tärkeänä, kuten myös arvojen merkitystä työn perustana. Lisäksi mielenkiintoisia olivat usein toistuneet ilmaukset *ihmisenä olemisen taidot, ymmärrys ihmisestä* tai *perustietoa ihmisestä*. Voimme katsoa niiden viittaavan Opon ja AmEn ihmiskäsitykseen toiminnan taustalla.

Digiosaaminen omassa työssä (ohjaus ja opettaminen) oli korostetusti esillä. Webinaarin hetkellä koronaviruksen aiheuttamaa etäopetusta oli kestänyt noin kaksi kuukautta, ja verkossa toimimisen taidot olivat joutuneet koetukselle. Toimijat kaipasivat tuolloin paljon lisätukea verkossa toimimiseen. Koronan jälkeenkin toimitaan verkkoympäristössä ja digitaidot ovat tärkeitä. Jatkossa, kun mietitään tulevaisuuden koulutuksia, on syytä tarkastella, tarkoitetaanko digitaitojen vahvistamisella tekniikan haltuunottoa vai taitoa hyödyntää eri toimintatapoja ammatillisesti. Webinaarin hetkellä tarkoitettiin varmasti molempia.

Toimiminen opinto-ohjaajana/erityisopettajana (identiteetti) tuli esille molemmissa ryhmissä. Mikä on ammattien asema tulevaisuudessa tai miten omaa työtä ja toimintaa ohjataan. Tämä näkökulma on huomioitu kummankin koulutuksen nykyisissä opetussuunnitelmissa, ja ammatillinen identiteetti ja sen muotoutuminen on keskeinen osa kehittymistä koulutuksen aikana.

Oman ammatin substanssiosaaminen oli luonnollisesti esillä molemmissa webinaareissa. Osa kuvatusta osaamisesta oli selkeästi vain toisen koulutuksen sisältöä. Esimerkiksi erityisopettajat puhuivat opetettavien aineiden sisällön tuntemisesta, diagnooseista tai siitä, miten erityinen tuki järjestetään. Opinto-ohjaajat taas toivat esille ohjausmenetelmät, uraohjauksen sekä tulevaisuusnäkökulman. Keskusteluissa kaivattiin myös osaamista aidan toiselta puolelta, kuten opot ymmärrystä erityisen tuen kysymyksistä ja AmE:t vuorovaikutustaitojen osaamista.

Opinto-ohjaajien käsityksiä yhteisestä osaamisesta – kysely Opopäivillä

Hankkeen yhteydessä kerättiin tietoa opinto-ohjaajien käsityksistä opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työssä edellytetyn osaamisen yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Kysely tehtiin Tampereen Opopäivillä 7.2.2020, ja sen tuloksia on tarkasteltu tarkemmin muissa julkaisuissa (ks. Tuuri & Jussila, 2020, Jussila & Juurakko-Koskinen, 2020). Kysely tukee opetussuunnitelmavertailun johtopäätöksiä.

Yhteistä osaamista opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työssä on taito kohdata ja tehdä yhteistyötä. Kummankin ammattiryhmän työn keskiössä on opiskelijan etenemisen tukeminen, ja kumpikin ammattiryhmä tukee oman osaamisensa kautta. Osa vastaajista ei löytänyt eroa opinto-ohjaajan

ja erityisopettajan työssä. Heillä opiskelijan eteneminen oli tärkeintä, ja molemmat ammattiryhmät edistivät sitä. Osa vastaajista korosti eroa. Tämä tulkinta on mahdollinen, kun tarkastelee, mitä AmEn tai Opon pitää osata edistäessään opiskelijan etenemistä polun eri vaiheissa.

Kysely ja sen tulosten tarkastelu tuotti näkökulman, jonka avulla Opon ja AmEn työtä ja osaamista voi vertailla. Keskiössä on edellä mainittu opiskelijan etenemisen tukeminen, jota kumpikin ammattiryhmä osaltaan edistää. Onnistumista tehtävässä kannattelevat taito kohdata, vuorovaikutustaidot ja opiskelijan kunnioitus. Näiden taitojen avulla kumpikin ammattiryhmä pystyy tuomaan oman substanssiosaamisensa opiskelijan tukemiseen. Mallin avulla voi ymmärtää, miksi osa vastaajista piti opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työtä lähes samana. Ensisijainen tehtävä ja työn tavoite on edistää opiskelijan asioita ja alistaa oma osaaminen tälle tavoitteelle. Samoin on helppo ymmärtää, miksi monet hankkivat sekä Opon että AmEn osaamisen. Kun hallitsee kummankin ammattiryhmän osaamisen, pystyy tukemaan monipuolisemmin opiskelijaa polullaan. Opinto-ohjaajat kaipasivat lisää koulutusta usein juuri erityiseen tukeen ja erilaisiin opiskelun haasteisiin liittyvissä asioissa.



Kuvio 2. Opiskelijan polku









Yhteisen sisällön muotoilua

Tarkastelun perusteella olemme valikoineet taulukkoon 1 osaamisen kuvauksia, jotka voidaan liittää kummankin ammatin opetussuunnitelmiin. Oikeanpuoleiseen sarakkeeseen on kerätty kunkin osaamisen kohdalla erilaisia huomioita koskien esimerkiksi mahdollisuuksia yhteiseen toteutukseen.

Taulukko 1. Opinto-ohjaajan ja ammatillisen erityisopettajan osaamisalueet

Opo:n ja AmE:n osaamisalueet

Opo:n ja AmE:n osaamisen yhteiset alueet

Osaamisen kuvaus	Opo	AmE	Yhteinen toteutus
 Monialainen yhteistyö	Toimijana Kehittäjänä	Toimijana Kehittäjänä	Tässä yhteinen toteutus on mahdollista. Oman ammattialan näkökulma on kuitenkin tärkeä.
 Verkostoyhteistyö	Verkoston toimija Verkoston luoja Ohjauksen asiantuntija	Verkoston toimija Verkoston luoja Erytisen tuen asiantuntija	Yhteinen toteutus on mahdollinen: • Verkostotaidot • Kohtaaminen • Konsultatiiviset taidot Erilliset asiantuntijustaidot
 Moninaisuuden huomioiminen Yksilöllinen lähetymistapa	Ohjattavat yksilöinä Koskee kaikkia ohjaustilanteita	Kaiken opetuksen ja ohjauksen lähtökohta Myös työelämässä	Osin yhteinen toteutus. Yhteisiä sisältöjä
 Kehittämisosaaminen	Johtamis- ja organisaatio osaaminen oppilaitoksissa ja asiantuntija organisaatioissa	Työelämä, oppilaitos Näkökulma erityisen tuen käytännöissä ja niiden kehittämisessä	Osin yhteinen toteutus. Yhteiset sisällöt: • Kehittäjyys • Tulevaisuus orientaatio • Oman alan kehittäminen • Asiantuntijuus
 Eetiikka ja eettinen osaaminen	Ammattieettiset perusteet Työn arvopohja Kohtaamisen perusta	Kohtaamisen perusta Työn arvopohja	Yhteinen toteutus mahdollinen Yhteistä: • Yleiset eettiset näkökulmat Erillistä: • Ammattieetiikka
 Kohtaaminen ja vuorovaikutus	Eettiset perusteet taustana Dialogi ja kohtaaminen voisi olla enemmän näkyvissä	Dialogisuus Vuorovaikutus Kuulemisen käsite	Yhteinen toteutus mahdollinen. • Opiskelijan kohtaamisen merkitys • Myös verkostossa toimimisen edellytyksenä
 Teoriapohja	Ohjauksen teoriat (käyttämistieteet, pedagogiikka, sosiologia)	Vahva sidos pedagogiikkaan erityispedagogiikka	Pääosin erillinen toteutus luonteavaa
 Kehittyminen, identiteetti	Vuorovaikutuksen ammattilainen, ohjaaja, kohtaaja	Opettaja Pedagogi	Erillinen toteutus ainakin osin. Mahdollisesti yhteistä: • Ongelmien ratkaisu • Identiteetin rakentuminen • Vuorovaikutustaidot

Kohtaaminen ja taito tehdä yhteistyötä ovat molemmille yhteisiä taitoja, ja koulutusta ei tarvitse välttämättä eriyttää. Kohtaamisen käsite vaatii avaamista ja määrittelyä, sillä se voi saada erilaisia tulkintoja ja herättää erilaisia kysymyksiä, esimerkiksi voidaanko puhua kohtaamisesta ilman

yhteistä kieltä, mikä on vuorovaikutuksen osuus kohtaamisessa ja onko dialogisuus osa kohtaamista vai seurausta siitä.

Yhdessä opiskeleminen ja saman ilmiön tarkasteleminen oman prosessin näkökulmasta vahvistaa kummankin ammattiryhmän oppimista, vahvistaa ammatillista identiteettiä ja taitoa tehdä yhteistyötä. Merkittävä päätös tulee olemaan se, onko koulutuksen jatkossa tarjottava mahdollisuus oman ammattialan identiteettityöhön.

Identiteettityölle on keskeistä syvälinen reflektio (Kukkonen, Tapani, Ilo-la, Joensuu & Ropo 32, 2014), jolle pitää antaa mahdollisuus opintojen aikana. Kukkonen (2018) mukaan ammatillisen opinto-ohjaajan identiteetti ja ammattitaito on syytä ymmärtää jatkuvasti muotoutuvaksi, uudelleen rakentuvaksi ja muokkautuvaksi kehittymisen prosessiksi, joka jatkuu koko ammattiuran ajan. Näkökulma sopii myös ammatilliseen erityisopettajaan. Suomessa niin ammatillisen opinto-ohjaajan kuin ammatillisen erityisopettajan koulutuksen pääsyvaatimuksissa edellytetään opettajan pätevyyttä. Koulutus ei muuta tätä identiteettiä eikä olemassa olevasta opettajan identiteetistä pitäisi luopua. Opettajan identiteetti pikemminkin laajenee tai muovautuu uudelleen (Kukkonen, 2018).

Ammatillisella identiteetillä ymmärretään elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samaistuvansa. Mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan? Siihen sisältyvät lisäksi työtä koskevat arvot ja sen eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 26.)

Opon ja AmEn ammattiin liittyy moraalisia ja eettisiä tekijöitä. Opinto-ohjaajilla on kirjattu omat eettiset periaatteet (kts. IAEVG, Suomen opinto-ohjaajat ry). Erityisopettajan ammattiin on lisäksi liitetty tavoite yhteiskunnallinen muutoksesta tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden suuntaan (vrt. Social Justice). (Nm. Gavish, 2016, Kähkönen, 2019.) Erityisopettajien vuorovaikutussuhde opiskelijoihin lähtee erityisesti auttamisen halusta ja huolenpidosta. Päämotiivina erityisopettajuudelle ei ole välttämättä opettaminen vaan enemmänkin erityistä tukea tarvitsevien tukeminen. (Gavish, 2016.)

Mitkä tekijät motivoivat hakeutumaan erityisopettajan koulutukseen? Gavishin (2016) mukaan motivaattoreina näkyy kolme tekijää:

Eettiset ja moraaliset tekijät eli halu auttaa muita, mahdollisuus oman ideologian mukaiseen työhön sekä mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen (vrt. sosiaalinen oikeudenmukaisuus) ja

heikompiosaisten elämään, päämotiivina ei niinkään opettaminen vaan läsnä oleminen, ihmisten tukeminen ja ohjaaminen saavuttamaan jotakin, mikä heille kuuluu.

Käytännön tekijät eli henkilökohtainen kompensatio, itsensä kehittäminen ja kykyjen vahvistaminen ja onnistumisen tunteiden myötä kokeminen.

Älylliset tekijät eli uteliaisuus ja kiinnostus erityistä tukea tarvitsevia ihmisiä kohtaan – miten heitä voidaan auttaa ja miten päästä sen yli, että loppujen lopuksi he eivät ole sen erilaisempia kuin tavalliset ihmiset (Gavish, 2016).

Molemmat ammatit ovat edelleen vahvasti omia osaamiseen perustuvia professioitaan, ja molemmilla on oma erityinen osaamisensa ja molempia tarvitaan. Molemmat auttavat ja mahdollistavat opiskelijan etenemistä. Pölonen (2020, 172) tarkastelee ammattinimikkeiden sijaan taitotitteileitä. Ovatko Opo ja AmE tästä näkökulmasta tarkasteluna mahdollistajia, selventäjiä tai auttajia?

Johtopäätöksiä ja ehdotuksia – näkökulmia tulevaan

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen tavoitteena erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen teema-alueella (teema-alue II) oli kehittää opettajakoulutukseen yhteistä opetustarjontaa. Edellä kuvattiin hankkeen aikana toteutettuja tutkimuksia ja selvityksiä, joita voidaan hyödyntää ammatillisen opinto-ohjaajan ja erityisopettajan koulutuksien kehittämisessä. Seuraavassa esittelemme (taulukko 2.) seitsemän toteutusmuotoa, joita voi käyttää pohjana, kun mietitään, mitä yhteistä koulutuksissa on.

Yhteisille toteutuksille on varmasti tilaa. Hankkeen aikana löytyi useita ideoita, joita olisi syytä selvittää vielä tarkemmin. Tässä yhteydessä Opon opetussuunnitelmia tarkasteltiin esimerkinomaisesti. Opetussuunnitelmien sisältöjen vertailun voisi tehdä myös tarkemmin käyttäen tieteellisiä menetelmiä. Sen lisäksi voisi tarkastella sitä, mitä eri sisällöt tarkoittavat eri koulutuksissa. Esimerkiksi käsitteiden *kohtaaminen* ja *kohtaamisaaminen* sisältöä tulisi avata ennen kuin ne kirjataan yhteiseksi tavoitteeksi.








Moni opettaja hakeutuu suorittamaan sekä AmEn että Opon koulutukset. Näyttää siltä, että molemmissa ammateissa osaamisen tarve lisääntyy koko ajan. Syyt saattavat olla henkilökohtaisia, kuten se, että ”haluan osata enemmän” tai että ”on hienoa osata enemmän”. Kyse voi olla myös olla järjestelmäsyitä, kuten siitä, että työssä selviäminen vaatii enemmän osaamista. Tarkoitetaanko todella, että tällaista ”tuplaosaamista” tarvitaan

tämän päivän OPO:n ja AmEn ammateissa? Voiko syynä olla työmarkkinamahdollisuuksien parantaminen, halu siirtyä esimerkiksi ammatillisesta erityisopettajaksi opinto-ohjaajaksi tai toisinpäin.

Taulukko 2. Opinto-ohjaajan ja erityisopettajan koulutuksen toteutusmuodot

Opo:n ja AmE:n koulutuksen toteutusmuodot

Koulutusten seitsemän yhteistä toteutusmuotoa

Toteutusmuoto	Kuvausta
 <p>Yhteinen toteutus samoilla yhteisillä tavoitteilla</p>	<p>Osaamistavoitteet samat ja irroitettavissa ammatin kontekstista. Esimerkiksi kohtaamisen taidot, dialogiasuus ja verkostotaidot</p>
 <p>Pääosin yhteinen toteutus ja tavoite</p>	<p>Tavoite on yhteinen mutta asioiden tarkastelu oman ammattialan kautta rikastaa osaamista. Ammattialan näkökulmaa vahvistetaan. Esimerkiksi lait ja säädökset.</p>
 <p>Tavoitteissa yhteistä, työskentely yhdessä saman ilmiön parissa</p>	<p>Omien opetussuunnitelmien mukaista työskentelyä saman ilmiön äärellä oman ammattialan näkökulmasta. Esimerkiksi kehittämisen ja monialainen yhteistyö.</p>
 <p>Molemmilla oma erillinen OPS ja toteutus</p>	<p>Pysytään erillään omissa koulutuksissa.</p>
 <p>Osaamisen vaihtaminen</p>	<p>Vierailevat opettajat ja luennot toisen koulutuksen opiskelijoille</p>
 <p>Ammatillisten opettajakorkeakoulujen toteuttama yhteinen toteutus</p>	<p>Mahdollisuus, joka vaatii sopimista ja päätöksiä. Onko yhteinen sisältö opetussuunnitelmiin mahdollinen ja kuka siitä huolehtii? Tarvitaan yhteinen viitekehys - esimerkiksi sosiaalinen oikeudenmukaisuus.</p>
 <p>Mitä ammatillisen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan osaamista pitäisi jakaa?</p>	<p>Esimerkiksi ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoille.</p>

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö uudistui 2018, ja uudistus vaikutti ohjauksen ja tuen järjestämiseen ja toimijoiden työnkuviin. OO-hanke on tehnyt tutkimusyhteistyötä Ohjaajat työssään -hankkeen kanssa (Ohjat-tutkimus), jossa on selvitetty opinto-ohjaajien näkemyksiä työstään (kts. Jyväskylän yliopisto 2019). Tutkimuksen tulokset valaisevat opinto-ohjaajien käsityksiä omasta työstään. On ajankohtaista pohtia, millaista erityisen tuen ja ohjaamisen osaamista toisen asteen koulutus uudistuneen lainsäädännön ja toiminnan muutoksen jälkeen edellyttää opettajilta, erityisopettajilta ja opinto-ohjaajilta. Mikä on se työtehtävä, jossa tällaista tuplaosaamista vaaditaan vai onko syntymässä uusia työtehtäviä?

Opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen merkitys on kasvanut ammatillisessa koulutuksessa. Niistä on tullut selkeä osa ammatillisen koulutuksen arkea, eikä niiden merkitystä kyseenalaisteta. Aikojen myötä tuen ja ohjauksen merkitys on kasvanut, ja samalla myös toimintatavat ovat muuttuneet. Toimitaan muuttuvassa oppilaitoksessa ja maailmassa. Hallitusohjelman mukaan tavoitellaan kaikille mahdollisuutta saavuttaa toisen asteen tutkinto. Se haastaa ohjauksen ja erityisen tuen toimintaa. Lähtökohtaisesti sekä Opo että AmE ovat tukemassa tavoitteen saavuttamista. Keinot pohjautuvat kummankin ammatin osaamiseen. AmE löytää usein pedagogisia ratkaisuja, Opo taas kirkastaa tavoitetta ja tukee ohjattavan toimijuutta.

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus tarjoaa hyvän ajattelumallin ja viitekehysten erityisen tuen ja ohjauksen tarkasteluun. Nuorten hyvinvoinnista huolehditaan parhaiten siten, että kaikki ihmiset ominaisuuksistaan huolimatta saavat parhaan ja heidän tavoitteitaan vastaavan osaamisen. Siihen tarvitaan opettajia, opoja ja erityisopettajia, joilla on laajaa osaamista opiskelijan tukemisesta ja ohjaamisesta erilaisissa tulevaisuuden oppimisympäristöissä.

Monet muutokset on hyvä aloittaa suuntaamalla katse itseseen. Miten voimme tulevaisuuden oppimisen ammattilaisten kouluttajina huolehtia siitä, että monialaisuus- ja yhteistyötaidot ovat sellaiset, että niiden varassa voidaan opiskelijoita auttaa vahvuuksiensa näkemisessä ja sitä kautta matkallaan kohti unelmiensa työuraa. Tulevaisuus, jota emme tunne, tuo uusia haasteita, joihin on vastattava. Maailma ei ole vielä valmis.

Lähteet

- Brownell, M., Ross, D., Colón, E. & McCallum, C. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242–252.
- Carpenter, L. & Dyal, A. (2007). Secondary inclusion: Strategies for implementing the consultative teacher model. *Education*, 127(3), 344–350.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja* (ss. 26–49). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Gavish, B. (2016). Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: motives, roles, and expectations from teacher training. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 23(2), 153–170.

- Gavish, B., Bar-On, S. & shein-kahalon, R. (2016). Beginning special education teachers in Israel: Perceived self-efficacy. *Levinsky College of Education*, 31(1), 10–22.
- Hooley, T. & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 2–11.
- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opetussuunnitelma 2020, Ammatillinen erityisopettajan koulutus. Haettu 7.9.2019. <https://huoasl.outsystemsenterprise.com/opetussuunnitelmat/OpetussuunnitelmanTiedot.aspx?CurriculumCodeInput=OPEM21A>
- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opetussuunnitelma 2020, Opinto-ohjaajan koulutus. Haettu 7.9.2021. <https://huoasl.outsystemsenterprise.com/opetussuunnitelmat/HomePage.aspx?KoulutusId=70382&LanguageFilter=&UiLanguage=fi-FI>
- IAEVG. (2017). IAEVG Ethical Guidelines. Haettu 23.8.2021 osoitteesta <https://iaevg.com/Resources>
- Jussila, A. & Juurakko-Koskinen, T. (2020). Opinto-ohjaajan ja erityisopettajan osaamisen ytimessä. *TAMKjournal*. Haettu 9.2.2021. https://tamkjournal.tamk.fi/opinto-ohjaajan-ja-erityisopettajan-osaamisen-ytimessa/?fbclid=IwAR1bHb0Kfc-twhd-4r61kdfns4v6GnHBgJ1YGN-DeH1XPOjQt4WLTWw4zy_0
- Jyväskylän yliopisto. (2019). Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työssäjaksaminen huolestuttaa tutkijaa. Haettu 5.8.2021. <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2019/09/ammattillisen-koulutuksen-opinto-ohjaajien-tyossaajaksaminen-huolestuttaa-tutkijaa>
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2, 28–49.
- Kukkonen, H. (2018). Identiteetiksi ammatillinen opinto-ohjaaja. *TAMKjournal*. Haettu 22.2.2021. <https://tamkjournal.tamk.fi/identiteetiksi-ammattillinen-opinto-ohjaaja/>
- MacIntyre, A. (1988) *Whose Justice? Whose Rationality?* Notre Dame, IN, USA: University of Notre Dame Press.
- Mäkinen, M. & Eskola, S. (2020). Ammatillisen erityisopettajan osaaminen – opetussuunnitelmien tarkastelu. Teoksessa Risku, P. ym. (toim.), *Tulevaisuuden opettajuus*. Jamk Ammatillinen opettajakorkeakoulu (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283, 172). Jyväskylä.

- Pölonen, P. 2020. *Tulevaisuuden identiteetit*. Helsinki: Otava.
- Pölonen, P. (2020). *Tulevaisuuden lukujärjestys*. Helsinki: Otava.
- SITRA. (2021). Megatrendit 2020, Mistä on kyse? <https://www.sitra.fi/aiheet/megatrendit/#mista-on-kyse>
- Staunton, T. (2016). Social Media, Social Justice? Consideration from a career development perspective. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 38–45.
- Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, Optimism of the Will? Troubling the Relationship Between Career Guidance and Social Justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19.
- Suomen opinto-ohjaajat ry. (2021). Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet. Haettu 23.8.2021. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/>
- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M. j& Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 32–49.
- Tuuri, H. & Jussila, A. (2020). Näkemyksiä opinto-ohjaajien ja erityisopettajien osamisesta. *Opinto-ohjaaja*, 4/2020, 12–13.
- Valtioneuvosto. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen erityisopettajan koulutus - Opetussuunnitelma 2020. Haettu 22.2.2021. https://content-webapi.tuni.fi/proxy/public/2020-05/liite_3_taok_aeo-ops_2020_uusi_20200504.pdf
- Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus - Opetussuunnitelma 2020. Haettu 22.2.2021. https://www.tuni.fi/sites/default/files/media/file/taok_opo_2020.pdf
- Yhdistyneet kansakunnat (2014). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus on arvokkaan elämän edellytys. Haettu 28.4.2021. <https://unric.org/fi/sosiaalinen-oikeudenmukaisuus-on-arvokkaan-elaemaen-edellytys/>

Kohtauksia koulutusjärjestelmässä ja ammatillisen koulutuksen arjessa – opinto-ohjauksen, erityisen ja vaativan erityisen tuen rajankäyntiä

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa on kyse erityisesti koulutuksellisesta tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta – oppijan oikeudesta oppia ja koulutautua sekä opettajan ja laajemmin opetushenkilöstön taidosta tukea ja ohjata tällä oppijan koulutuspolulla. Tässä artikkelissa me pohdimme näiden periaatteiden toteutumista ammatillisen koulutuksen kentällä erityisen tuen ja opinto-ohjauksen käytännöissä. Erityisesti keskustelemme erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen rajan määrittelystä ja opinto-ohjauksen käytännöistä näiden rajojen ylityksissä ja väleissä yleisen oppilaitoksen arjessa.

Uudessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä, joka astui voimaan vuoden 2018 alussa, erityinen ja vaativa erityinen tuki erotellaan toisistaan. Vaativan erityisen tuen järjestämislupa on vain ammatillisilla erityisoppilaitoksilla ja rajatun erityistehtävän saaneilla yleisillä ammatillisilla oppilaitoksilla. Tämä tuottaa erityisesti yleisten oppilaitosten arjessa joskus varsin hankalia tilanteita, kun on tarve ratkaista, pitäisikö opiskelija siirtää vaativan erityisen tuen oppilaitokseen vai onko mahdollista järjestää hänen tukensa muuten. Tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen tässä rajankäynnissä on tarkastelussamme keskiössä. Näiden ylevien ihanteiden toteutumista koulutuksessa on tarkasteltu paljon erityisesti inklusiivisen, osallisuuteen ja osallistumiseen mukaan kutsuvan pedagogiikan käsitteen avulla. Lähdemme tässä artikkelissa liikkeelle inklusion käsitteestä, jonka äärellä pohdimme mukaan kutsumisen ja ulossulkemisen rajankäyntiä ja liikettä. Lopuksi tarkastelemme aiheitamme muutamien kokemuksiin perustuvien tapauskertomusten tulkintojen kautta.

Erityisen ja vaativan erityisen tuen raja – inklusion sudenkuoppa?

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja koulutuksen, opetuksen, erityisen tuen ja opinto-ohjauksen valtakunnallisissa ohjausdokumenteissa inklusion periaate ja ideaali on hyvin selkeästi sanallistettu velvoittavaksi. Vuonna 1994 Salamancan sopimuksen (statement) myötä käsite inklusio lanseerattiin kansainväliseen koulutuspoliittiseen sanastoon. Yhteinen koulu kaikille ja kaikkien opettaminen ja oppiminen yhteisissä,

oppijoiden lähiyhteisöihin kiinnittyvissä ryhmissä yksilölliset erot ja erilaisuudet huomioiden, näin voidaan kiteyttää julistuksen läpäisevä ja siinä suositeltuja käytäntöjä ohjaava ajatus. Edelleen voimassa oleva opetusministeriön erityisopetuksen strategia vuodelta 2007 sisältää vastaavan sanallistuksen tavoitteista.

Inklusion ideaali kiinnittyy olennaisesti ihmisoikeuksien edistämiseen, jossa koulutuksellinen yhdenvertaisuus ja mahdollisuuksien tasa-arvo ovat olleet pitkään ja monikerroksisesti mukana sanallistettaessa erilaisen marginaaliryhmien, niin lasten, naisten, vammaisten kuin muidenkin, ihmisoikeuksia. Kansainvälistä koulutuspoliittista ohjausta kehittämään ja kanavoimaan on rakentunut YK:n alaisen koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestön koordinoima Education for All (EFA) -prosessi. Se on laajentanut inklusiivisen koulutuksen kenttää lähtökohtanaan maailmanlaajuinen kaikkien lasten ja nuorten oppioikeus ja mahdollisuus koulutukseen. EFA-prosessin eri näkökulmia on valotettu mittavassa Global Monitoring Reports -sarjassa vuodesta 2002 lähtien (esim. UNESCO, 2002, 2020; Hakala, Eskola & Mäkinen, 2020).

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen erityisopetuksen järjestelmässä inklusion ideologiaa on soviteltu vahvaan ammatillisten erityisoppilaitosten historialliseen ja kulttuuriseen perinteeseen (Hakala, Mietola & Teittinen, 2013; Hakala, Eskola & Mäkinen, 2020). Erityisopetuksen erityisille, rajatuille poluille ohjautumista on myös haastettu monissa tutkimuksissa jo pitkään. On osoitettu, että hyvää tarkoittavat, opiskelijoiden oppimisen tuen ja erityisopetuksen varaan rakennetut vahvat järjestelmät usein myös toimivat itseään vahvistaen ja opiskelijoita olemassa olevaan järjestelmään sijoittaen, eikä muita vaihtoehtoja osata etsiä. Tällöin inklusioideaalin vastaisesti opiskelijalta sulkeutuu monia ”tavallisia” koulutusvaihtoehtoja (esim. Hakala, 2021, Niemi, 2015; Kauppila, Lappalainen & Mietola, 2020, Tomlinson, 2012).

Tämä vahva perinne sai uudessa, vuonna 2018 voimaan astuneessa laissa ammatillisesta koulutuksesta uuden vahvistuksen, kun siinä sanallistettiin erityinen tuki ja vaativa erityinen tuki erillisiin pykäliin ja näiden järjestäminen kiinnitettiin entistäkin kiinteämmin oppilaitosmuotoon. Uuden lain 64 § määrittelee erityisen tuen seuraavasti:

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, jos hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi tarvitsee pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyitä.

(...)

Erityisen tuen antamisen tavoitteena on lisäksi edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 571/2017, 64 §)

Ammatillisille erityisoppilaitoksille annettiin vahva mandaatti ja 'monopoli' vaativan erityisen tuen järjestämiseen, kun uuden lain 65 § määrittelee vaativan erityisen tuen ja 27 § määrittelee tämän tuen järjestämisluvan:

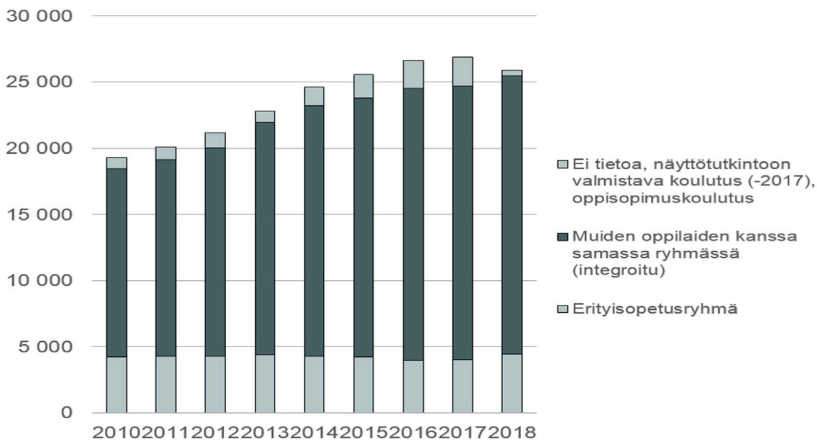
Vaativan erityisen tuen tehtävän saaneen koulutuksen järjestäjän tehtävänä on järjestää koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia taikka vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista 64 §:ssä tarkoitettua erityistä tukea. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 571/2017 65 §)

Järjestämisluvassa voidaan määrätä koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta järjestää [...] tutkintoja ja valmentavaa koulutusta 65 §:ssä tarkoitettuun vaativaan erityiseen tukeen oikeutetuille opiskelijoille sekä huolehtia erityisen tuen kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 571/2017 65 §)

Vaativan erityisen tuen järjestämislupa on viidellä ammatillisella erityisoppilaitoksella, jotka ovat Aitoon koulutuskeskus, Ammattiopisto Live, Ammattiopisto Luovi, Ammattiopisto Spesia sekä Kiipulan ammattiopisto. Nämä oppilaitokset ovat muodostaneet jo vuonna 2009 keskenään AMEO-verkoston, johon lisäksi kuuluu ruotsinkielinen OPTIMA. Järjestämislupa on myös kuudella rajatun erityistehtävän yleisellä ammattioppilaitokselle, joille on järjestämisluvassa määritelty vaativan erityisen tuen opiskelijajapaikkamäärä. Nämä oppilaitokset ovat Optima Samkommun, Suomen Diakoniaopisto SDO Oy, Koulutuskeskus Salpaus kuntayhtymä, Savon koulutuskuntayhtymä SAKKY, Jokilaaksojen koulutuskuntayhtymä JEDU ja Rovaniemen koulutuskuntayhtymä REDU. (Hakala, Eskola & Mäkinen, 2020.)

Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat vahvoja instituutioita, joiden historia kiinnittyy Suomessa pitkään perinteeseen lähtien "aistivammaisten" ja "tylsämielisten" erillisestä opetuksesta. Näille ryhmille on tarjottu koulutusmahdollisuuksia 1800-luvun lopulta lähtien, ja nykyisten

ammattillisten erityisoppilaitosten juuria voidaan jäljittää niihin. Hakala, Mietola ja Teittinen (2013) ovat tarkastelleet näiden oppilaitosten historiaa ja kulkua ”kohti inklusiota”. He osoittavat tarkastelussaan, miten jo 1970-luvun koulutuspoliittisissa sanallistuksissa on löydettävissä samat perustelut ammatillisten erityisoppilaitosten olemassaololle kuin nykyään ja miten ammatillisen erityisopetuksen uudistuksissa järjestelmä sanallistetaan uudella tavalla, mutta käytännöt säilyvät. Tämä näkyy myös pitkään jatkuneessa kehityksessä, jossa yleisopetuksen sisällä opiskelevien erityisoppilaiden määrä on kasvanut jatkuvasti, mutta erityisluokilla opiskelevien opiskelijoiden määrä on pysynyt kuta kuinkin entisellään – jatkumo on ollut nähtävillä jo pitkään (ks. Hakala, Mietola & Teittinen 2013, 189; Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirrtimaa 2020). Kuviossa 1. tilanne on nähtävissä 2010–2018 -jatkumona.



Kuvio 1. Ammatillisen erityisopetuksen opiskelijat opetusryhmän mukaan 2010–2018 (Vipunen, 2020)

Kuvasta näkyy, miten erityisopetusryhmien opiskelijamäärät ovat pysyneet vakaina, mutta ”integroitu” opetus on kasvanut. Kuvio tukee tulkin-
taa, että yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisen tuen tarve on kasvanut. Tässä artikkelissa tarkastelemmekin niitä rajankäyntejä, joita käydään erityisen tuen järjestämiseksi yleisissä oppilaitoksissa.

Ohjaus on yhdenvertaista kaikille – utopiasta eteenpäin

Opinto-ohjauksen eettisiä periaatteita ovat ohjattavan kunnioittaminen, yhdenvertaisuus ja tasa-arvon edistäminen. Työssään opinto-ohjaaja kunnioittaa ohjattavien itsemääräämisoikeutta. Käytännössä ohjaajan tehtävänä on tuoda vaihtoehtoja esille monipuolisesti ja totuudellisesti. Ohjattavien oma ajattelu ja kokemus sekä niiden prosessointi ja valintojen kunnioitus ovat edellytys luottamukselliselle ohjaukselle. Tärkeintä on, että

ohjattava kokee tulevansa kuulluksi, hänet kohdataan ja häntä arvostetaan. Opinto-ohjaajan työhön kuuluu monimuotoinen yhteistyö moninaisissa verkostoissa oppijoiden parhaaksi. Opinto-ohjauksen tulee olla esteetöntä ja jokaisen saavutettavissa. Opinto-ohjauksen periaatteet ovat samanlaisia ohjattavasta tai ohjauksen kontekstista riippumatta. (Sopry, 2021)

Ohjaus on osa inklusiivista koulutuspolitiikkaa – sen tulee toteutua mahdollisimman yhdenvertaisesti kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla, ottaen yksilölliset tarpeet huomioon. Todellisuus on osaltaan vielä utopiaa, sillä Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelman (OKM, 2019) raportissa on tuotu esiin monia tarpeita opinto-ohjauksen yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Perusopetuksen, ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja oppijoiden huoltajien monialaista yhteistyötä ja ohjausta tulisi lisätä. Opinto-ohjaajilla tulisi ammattiin valmistuessaan olla perustiedot vaativan erityisen tuen opiskelijan ohjaamisesta. Nivelvaiheiden viestintämateriaalien tulee olla saavutettavia kaikilla tasoilla, ja materiaalin on tuettava valintapäätösten tekemistä soveltuvuuden ja tutkinnon edellyttämien vaatimusten näkökulmasta. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden koulutukseen pääsy yhteishaun tai jatkuvan haun kautta, siirtymien oikea-aikaisuus ja soveltuvien koulutuspolkujen löytyminen ja koulutuspaikkojen riittävä määrä on turvattava.

Varsinaisissa opinnoissa ammatillisten opintojen joustavuuden täysmääräinen hyödyntäminen (esim. tutkinnon osia pienemmät osaamiskokonaisuudet) sekä osaamisen näkyväksi tekeminen ovat tärkeitä periaatteita oppimispolkujen, tutkintojen tai osatutkintojen räätälöimiseksi. Opiskelijoiden työpaikalla järjestettävä koulutus on vaativan erityisen tuen oppijoille erityisen tärkeää työllistymisen tukemiseksi. Monessa työpaikassa on ns. näkymätöntä työtä ja tehtäväkokonaisuuksia, joille tarvitaan osaavia tekijöitä. Alueellinen yhdenvertaisuus tulee taata niin koulutuksessa kuin työllistymisessä.

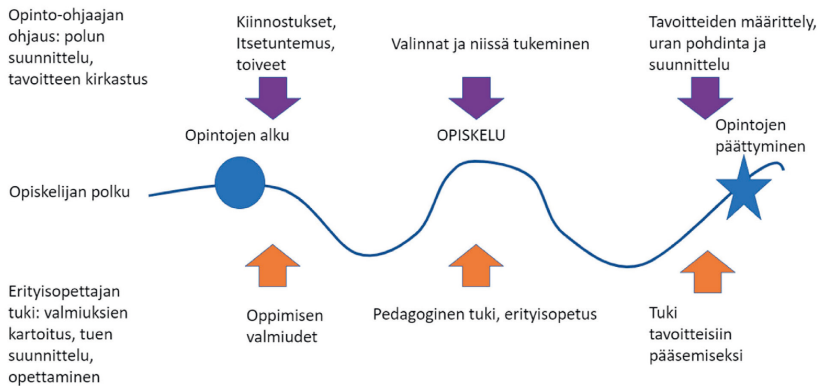
Vetovoimalla-hankkeessa on Ammattiopisto Luovin johdolla kehitetty erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaiden ammatilliseen koulutukseen ohjaamisen ja siirtymävaiheen palveluja vuosina 2018–2020. Tuloksena syntyi Vetovoimalan ohjausmalli, sähköisiä ohjausmateriaaleja sekä RUORI-tuen tarpeen arviointi- ja itsearviointimenetelmät. Materiaalien hyödyntäminen on yksi askel yhdenvertaiseen ohjaukseen.

Moniammatillinen yhteistyö tukee oppimisen prosesseja ja polkuja. Käytännössä yhteistyö edellyttää sujuvaa yhteistyötä sekä oppilaitoksen sisällä eri ammattiryhmien kesken että ulkoisissa verkostoissa siten, että oppijan näkökulma on lähtökohtana ja keskiössä. Kaiken tämän yhteistyön koordinaatio on usein varsin haastavaa. Tärkeää onkin, että

oppilaitosorganisaatioissa keskustellaan ja kehitetään toimintakulttuuria sekä toiminta- ja johtamistapoja, joissa opiskelijalähtöinen tuen järjestäminen tapahtuu hyvässä yhteistyössä ja koordinoitusti.

Erytyinen ja vaativa erityinen tuki ja opinto-ohjaus – yhteistyötä rajapinnoilla

Erytisopettajan ja opinto-ohjaajan arjen työtä yhdistävä tekijä on toiminta opiskelijan polun parissa ja yksilöllisillä poluilla etenemisen turvaaminen (Jussila & Juurakko-Koskinen, 2020). Opinto-ohjaajan ammatillista osaamista on tilanteen kartoitus ja suuntaviivojen etsiminen kohti tulevaisuutta oppijan omista lähtökohdista käsin. Erytisopettaja puolestaan selvittelee opiskelijan edellytyksiä oppia ja tukee oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Osaamisen eri näkökulmia ja painotuksia on kuvattu kuvan 1. avulla.



Kuva 1. Opinto-ohjaajan ja erityisopettajan toiminta opiskelijan polun eri vaiheissa

Erytisopettajan ja opinto-ohjaajan yhteistä osaamista on Jussilan ja Juurakko-Koskisen (2020) selvityksen mukaan taito kohdata oppija eli kohtaamisosaaminen. Kohtaamisosaamisessa on kyse taidosta kohdata erilaisia opiskelijoita ja ymmärtää opiskelijoiden moninaisuuden merkitys. Peavy (1999, 88) kuvaa kohtaamista tapana olla toisten kanssa heitä kunnioittaen ja ymmärtäen. Kohtaamisosaamisen ytimenä on halu, kyky ja taito kohdata toinen ihminen häntä arvostavasti ja kunnioittaen. Tämä tarkoittaa ihmisen kuuntelemista ja aitoa kiinnostusta kuulla, mitä hänellä on sanottavaa. Se on pyrkimystä tavoittaa hänen oma näkökulmansa ja puhetapansa ja pitää häntä itseään oman elämänsä asiantuntijana. Samalla ohjaajan tehtävänä on tuoda tilanteeseen asiantuntijuuteen perustuvia näkökulmia sekä auttaa opiskelijaa tekemään omaan elämäänsä liittyviä

valintoja ja ratkaisuja – kohdata ohjattava siten, että hän voimaantuu ja tuntee olevansa oman elämänsä toimija. (Vehviläinen, 2014, 20–21.)

Opiskelumahdollisuuksien ja mielekkään, hyvän elämän rakentaminen nuoren omien tavoitteiden, osaamisen ja vahvuuksien perustalle ovat osa kansalaisten hyvinvointia ja osallisuutta edistäviä palveluita – koulutuspalvelua, jossa yhteiskunnan, elinkeinoelämän sekä yksilöiden ja yhteisöjen tarpeet ja kehittäminen yhdistyvät ja jossa alussa esiin tuomamme inklusion perusperiaatteet tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämisestä ovat keskeisesti mukana. Peruskoulun jälkeen koulusta eteenpäin siirtyvät nuoret ovat isojen valintojen edessä. Näissä valinnoissa saadaan parhaassa tapauksessa kaikkien ”kyvyt käyttöön” ja osallisuuden, osaamisen tunnistamisen, tunnustamisen ja tuotteistamisen prosessissa erilaiset yhteiskunnan, yhteisön, yksilöiden ja työelämän intressit kohtaamaan. Näin onnistutaan rakentamaan hyvää tulevaisuutta kaikille. Opiskelijalähtöinen opinto-ohjaus ja opintojen aikaisen henkilökohtaisen tuen järjestäminen niin, että jokainen nuori tulee kutsutuksi mukaan tähän hyvän tulevaisuuden rakentamiseen, on olennainen osa tätä prosessia.

Inklusion ideaalissa opiskelijan tarvitsema tuki tuodaan opiskelijan luokse hänen lähiyhteisönsä, kouluun ja oppimisympäristöihin, joissa yhteistyössä eri tahojen kanssa opiskelijan vahvuuksiin, kykyihin ja osaamisen kehittämiseen keskittyvä oppimisen tuki ja kokonaiskuntoutuksen tavoite ovat olennaisia elementtejä. Kun opiskelija valikoituu opiskelijaksi yleiseen ammatilliseen oppilaitokseen, oppilaitoksen ammattilaiset kohtaavat uuden opiskelijajoukon ja uuden ryhmän opiskelun käynnistäminen on monella tavalla haastavaa. Opiskelijoiden yksilölliset erot ja tuen tarpeet saattavat tulla esiin vasta vähitellen. Tässä tilanteessa joudutaan usein myös kohtaamaan varsin vaativiakin tuen tarpeita ja tuen järjestämisen käytännöissä etsimään ratkaisuja keskellä oppilaitoksen hektistä arkea (Hiltunen, 2020). Näissä kohtaamisissa ohjauksen, erityisen ja vaativan erityisen tuen rajankäynti ja tuen järjestämisen käytännöt edellyttävät monitahoista, moniammatillista yhteistyötä, mutta joskus myös kekseliäisyys ja avoin kohtaaminen riittävät. Näistä kerromme muutaman tarinan kautta esimerkkejä.

Kohtauksia kohtaamisista

Puhumaton kokki

Nuori mies opiskeli ammatillisessa oppilaitoksessa kokiksi ja haasteena opiskelussa oli ollut se, ettei hän juuri puhunut kenenkään kanssa. Opinnot olivat kuitenkin monipuolisten tukitoimien myötä edenneet omassa ryhmässä siihen vaiheeseen, että ensimmäinen työssäoppimisjakso lähestyi. Ajatus työpaikalla oppimisesta nosti kylmän hien pintaan sekä

opettajalla että opiskelijalla; miten oppiminen voisi onnistua tilanteissa, joissa on uusia työkavereita ja asiakkaita ja joissa väistämättä on kommunikoitava toisten kanssa? Miten työssäoppimisen oppimistavoitteet saadaan todennettua? Miten tieto työskentelyn sujumisesta välittyy opiskelijalta työnantajalle ja edelleen opettajalle? Työssäoppimisen seuranta oli tietenkin monella tavalla haaste myös koko ryhmän osalta – ei hän opettaja voi käydä ja ohjata kuin yhdessä paikassa kerrallaan. Opettaja päätti opinto-ohjaajan ehdotuksesta kokeilla opiskelijoilla henkilökohtaisia blogeja, joissa jokainen opiskelija kuvin, sanoin ja videoin voisi kuvata omia työpäiviään ja -viikkojaan. Samalla myös opettaja pysyisi ajan tasalla opiskelijoiden työssäoppimisen sujumisesta. Puhumattomalle nuorelle miehelle päätös oli pelastus. Blogin kautta hän suorastaan loisti tekemillään ruoka-annoksilla, kuvauksillaan työpäivistään ja -tehtävistään ja sai työnantajaa myöden erinomaista palautetta osaamisestaan. Puhua voi monella tavalla.

Jokaisen elämä on ainutkertainen ja ainutlaatuinen. Kenenkään elämä ei saa olla vain toimenpiteiden jatkumo, josta eri ammattilaiset tahoillaan laativat lomakkeita tai johon he miettivät vaihtoehtoisia interventioita. Jokaisella tulee olla oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään, ja jokainen tarvitsee konkreettisia mahdollisuuksia vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Kohtaamisissa koulumaailmassa on kyse toisaalta hyvin pienistä jokapäiväisistä teoista, kuten tervehtimisestä koulun käytävillä, mutta myös isoista koulutusjärjestelmämme tavoitteista; kumppanuudesta toimivien opiskelu- ja oppimistapojen löytämiseksi ja tulevaisuuden polkujen valitsemiseksi – oman paikan ja tilan etsimisen suuntaamiseksi ja löytämiseksi yhteiskunnassa. Kohtaaminen on edellytys aktiiviselle toimijuudelle ja osallisuudelle yhteisöissä.

Kohtaamisten tulisi olla itseisarvo kouluissa ja oppilaitoksissa, ja niitä mahdollistetaan niin ihmisten vuorovaikutuksessa, ajankäytössä kuin organisaatioiden rakenteissakin. Ammatillisessa koulutuksessa henkilökohtaistaminen ja osaamisperustaisuus mahdollistavat osaamisen kartuttamisen ja osoittamisen monilla tavoilla. Ohjauksella ja erityisellä tuella turvataan oppijan vaikuttamismahdollisuudet omassa oppimisprosessissaan.

Ujo hitsari

Opettajaa tuskastutti miten ihmeessä saada tulevat metallimiehet kertomaan omista työssäoppimisjaksoistaan ja oppimisestaan. Ei riitä, että seitsemän viikon mittaiselta jaksolta ainoa opiskelijapalautte on ”Hitsasin hyllyjä.” ja että sen jälkeen kaikki muut päivät on kuitattu sama kuin edellä (-”) -merkillä. Seuraavalle ryhmälle päätettiinkin perustaa yhteinen blogi, jonne jokainen opiskelija sai oman sivunsa. Opinto-ohjaaja opasti ryhmän opiskelijat blogin käyttöön ja sisältöihin, joista

työssäoppimisjakson aikana tulisi kertoa vähintään viikoittain. Blogi-
opetuksen aikana yhden nuoren blogisivu ei lähtenyt millään synty-
mään. Aikaisempien kokemusten perusteelta opinto-ohjaaja tiesi, että
hahmottamisen vaikeuksista kärsivä poika oli usein epävarma omis-
ta kyvyistään ja oppimisestaan. Muun ryhmän jo lähdettyä opinto-oh-
jaajalla oli aikaa kahdenkeskiselle tilannekartoitukselle. Oman sivun
päivittäminen käytiin kahden kesken läpi niin sanotusti kädestä pitä-
en. Työssäoppimisen kuluessa blogikuvista ja -päivityksistä kävi kiis-
tatta selville, että ujolta vaikuttava nuori mies oli erittäin pätevä hitsa-
ri. Hänen työnsä jälki ja ahkeruus olivat erinomaista. Opettaja ja opin-
to-ohjaaja tiesivät opiskelijan oppimisen edistyneen ja oppimistavoit-
teiden täyttyneen.

Nuoret eivät elä vain koulumaailman umpiossa, vaan tärkeässä osassa
ovat ikätoverit, vapaa-ajan ympäristöt jopa globaalilla tasolla, kodin tu-
ki ja niin edelleen. Jokaisella nuorella on vahvuuksia ja vallattomuuksia,
osaamista, tavoitteita, pelkoja ja haaveita, joskus tärkeää on vain olemin-
en. Erilaisten kohtaamisten kautta nuorta voidaan koulussa huomioida
kokonaisvaltaisesti ja hänen kokemuksiaan ja ajatuksiaan peilata yh-
dessä nuoren kanssa suhteessa yhteisöön ja yhteiskunnan reunaehtoi-
hin; arvioihin, järjestelmiin, rajoihin ja rajoituksiin. Tavoitteena on rak-
entaa jokaiselle omanlaista elämää ja siltaa yli sudenkuoppien. On kui-
tenkin hyvä muistaa, että jokainen elää vain oman elämänsä eikä toisen
puolesta voi tehdä.

Kipinöivä, kapinoiva keskeyttäjä

Tyttö pälyili mustien joka puolelle sojottavien hiustensa alta hiljaises-
ti kaikkea ja kaikkia. Hän istui luokan perällä kädet puuskassa, pääl-
lään musta nahkatakki, niitit housuissa ja korvissa kiilsivät hakaneu-
lat. Mustassa paidassa oli sinisellä graffititekstillä suora kehoitus pysyä
kaukana. VALMA-luokalla hän oli etsimässä suuntaa tulevaisuudelleen.
Vanhemmat olivat hänen tulevaisuuden suunnitelmiansa kanssa hu-
kassa. Työelämään tutustumiset päättyivät erimielisyyksiin työpaikoil-
la. Tyttö kävi kuitenkin lähes säännöllisesti koulussa. Kahdenkeskisessä
keskustelussa opinto-ohjaajan kanssa tyttö ei juuri syttynyt pohtimaan
tulevaisuuden vaihtoehtoja. Hiljaisuus oli paksu muuri, ja toisesta ohja-
uskeskustelusta tyttö häipyi ovet paukkuen. Kolmannella kerralla opin-
to-ohjaaja päätti vaihtaa tekniikkaa. Haastattelulomakkeen sijaan opin-
to-ohjaaja sanoi piirtävänsä kuvan työstä tyhjälle paperille. Ei omaku-
vaa, vaan asioita, joita hän tiesi työstä ja joita tyttö kertoisi itsestään.
Tytöllä olisi valta lisätä, korjata tai poistaa asioita, jotka eivät hänen mie-
lestään kuuluneet kuvaan hänestä. Tyttö seurasi tiiviisti kuvan muodos-
tumista. Vähitellen siitä alkoi piirtyä nuori, jolla oli selkeät syyt ja ennen
kaikkea tarve olla omanlaisensa kapinoiva ja kipinöivä tyttö. Kohtaami-
set opinto-ohjaajan kanssa toivat näkyviin sen, miten toisen ihmisen voi

saada tunnistamaan ja tunnustamaan omat perustelunsa toiminnalleen. Myöhemmin tyttö keskeytti VALMA-opinnot, mutta opinto-ohjaus osaltaan auttoi häntä selkeyttämään perustelut päätöksilleen ja löytämään suunnan, jota kohti kulkea.

Näillä tarinoilla haluamme kertoa välähdyksinä elävästä elämästä konkreettisia esimerkkejä siitä, miten opiskelu on nuorelle ihmiselle elämää, ainutkertaista ja vahvasti omaa, yksilöllistä ja tunteisiin käyvää. Oppilaitoksen työntekijöille opiskelijoiden kohtaaminen on työtä, ja siihen etsitään ammatillisia malleja, mallinnuksia ja yhtenäisiä käytäntöjä. Tässä työssä saattaa helposti syntyä ammatilliset silmälasit, jotka asettavat nuoren yhdeksi muiden joukossa ja rajaavat näkymästä paljon oleellisia elementtejä. Nuoren kokemuksia vähätellään, ohitetaan ja niitä ei huomata tai huomioida.

Loppupohdinta

Ammatillisen koulutuksen reformissa keskeistä on ollut opiskelijan aiemman osaamisen huomioiminen ja sen perustalle rakennetut yksilölliset, hyvinkin monella tavalla mahdollistetut räätälöidyt opintopolut yhteistyössä eri ammattialojen työelämän kanssa (Kukkonen & Raudasoja, 2018). Jokaiselle opiskelijalle tehdään henkilökohtaiset osaamisen kehittämisen suunnitelmat. Näin mahdollistuvat monenlaiset uudet näkökulmat järjestää opiskelu ja myös opiskelun tuki. Olemme tässä artikkelissa tuoneet esiin näkökulmia erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen rajan määrittelystä ja opinto-ohjauksen käytännöistä näiden rajojen ylityksissä ja väleissä yleisen oppilaitoksen arjessa. Ammatillisen erityisopetuksen historia ja suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenne määrittelee selkeän rajan erityisen ja vaativan erityisen tuen välille, ja sitä olemme tarkastelleet inklusiivisen koulutuksen sudenkuoppana. Erityisesti tämä kuoppa syntyy yleisten oppilaitosten sisällä niissä tilanteissa, joissa opiskelijalla on monitahoista ja monenlaista tuen tarvetta – tuen tarve ja tuen järjestäminen tarpeen mukaisesti on monella tavalla vaativaa yleisen oppilaitoksen käytännöissä.

Tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen edellyttää sudenkuopan tunnistamista ja välttämistä – inklusiota, joka tarkoittaa kaikkien opiskelijoiden yhdessä opiskelun mahdollistamista, erityisen tuen tuomista opiskelijan luokse ja moniammatillisen yhteistyön koordinoimista tämän tuen järjestämiseksi. Inklusiivinen pedagogiikka kutsuu mukaan ja huolehtii siitä, että kutsuun vastataan – että opiskelijat osallistuvat itse myös oman erityisen tuen tarpeensa määrittelyyn ja neuvotteluihin tuen järjestämisestä ja hyväksyvät ja kokevat järjestelyjen myös aidosti tukevan ja auttavan heitä eteenpäin opinnoissaan ja tulevaisuutensa rakentamisessa.

Inklusiivinen koulutus kutsuu myös kumppanuuteen ja yhteiskunnan kansalaisuuteen, jossa erilaiset ihmiset elävät ja toimivat yhteistyössä – enemmän tai vähemmän sopuisasti. Jätämme tähän loppuun kysymyksen, miten opiskeluaika voisi valmentaa myös rakentavaan yhteiskuntakriittisyyteen ja kyseenalaistamaan vallitsevaa yksilökeskeistä ajattelua. Voisiko opiskelijoiden kanssa pohtia myös näkökulmaa, josta katsoen erityisen tuen tarve ei ole vain yksilön vika, vamma tai puute, vaan usein tekee näkyväksi myös vian yhteisön ja yhteiskunnan rakenteissa ja totutuisissa käytännöissä.

Lähteet

- Ahvonen, A., Hentilä, T., Jussila, P. & Kalilainen, M. (2020). Yleisen ammatillisen oppilaitoksen ja erityisoppilaitoksen näkökulmat nivelvaiheen tehostamisesta. Teoksessa K. Hakala, S. Eskola & M. Mäkinen (toim.), *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293.
- Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset (2019). Kehittämisryhmän loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161647/OKM%202019%2023%20Ammatillisen%20koulutuksen%20vaativa%20erityinen%20tuki.pdf>
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus.
- Hakala, K., Eskola, S. & Mäkinen, M. (2020) *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293.
- Hiltunen, P. (2020). Opiskelijan erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen unnistaminen. Teoksessa K. Hakala, S. Eskola & M. Mäkinen (toim.), *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293.
- Jussila, A. & Juurakko-Koskinen, T. (2020). Opinto-ohjaajan ja erityisopettajan osaamisten ytimessä. TAMKjournal. Haettu 20.1.2022. <https://tamkjournal.tamk.fi/opinto-ohjaajan-ja-erityisopettajan-osaamisten-ytimessa/>
- Laine, S. & Roininen, H. (2020). Erkkäopena erityismaassa – ihmettelyä yleisen ammattiopiston arjessa. Teoksessa K. Hakala, S. Eskola & M. Mäkinen (toim.), *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293.
- Suomen opinto-ohjaajat ry. (2021). Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet. Haettu 20.1.2022. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/>

- Peavy, R. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus*. Helsinki: Psykologien kustannus oy.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384. doi:10.1177/1474904119892734
- Pääkkönen, L. (2020). Avauksia vaativasta erityisestä tuesta – yksilövalmennuksella tukea opintoihin. Teoksessa K. Hakala, S. Eskola & M. Mäkinen (toim.) (2020), *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293.
- Saukonniemi, S. (2020). Resurssikateudesta yhteiskehittämisen ideoihin – ajatuksia erityisen tuen, ohjauksen ja vaativan erityisen tuen välimaastossa. Teoksessa K. Hakala, S. Eskola & M. Mäkinen (toim.) (2020), *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38:3, 267–286.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas*. Gaudeamus.
- Luovi ammattiopisto. (n.d.). Vetovoimala [verkkosivu]. <https://luovi.fi/hankkeet/vetovoimala/>
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu (2020). Ammatillinen opetus – Erityisopetus. Ammatillisen erityisopetuksen opiskelijat opetusryhmän mukaan 2010–2018. Haettu 20.11.2020. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Erityisopetus.aspx>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June, 1994.

VALMA-ohjauksen piirteitä

Ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen (jatkossa VALMA) tarkoitus on edistää nivelvaiheen sujuvuutta ja lisätä ammatillisen peruskoulutuksen läpäisyä antamalla opiskelijalle valmiuksia ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen sekä vahvistamalla opiskelijan edellytyksiä suorittaa ammatillinen tutkinto. Koulutus on ensisijaisesti tarkoitettu perusopetuksen päättäneille ja muille ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa oleville, työttömille työhakijoille, vanhentuneen tai puutteellisen ammatitaidon omaaville, erityistä tukea tarvitseville sekä maahanmuuttajataustaisille henkilöille. (OPH, 2018, 9–10).

VALMAssa yhdistyivät vuonna 2015 ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus, maahanmuuttajille järjestettävä ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus, vammaisille opiskelijoille järjestetty valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus sekä kotitalousopetus. VALMA on osa ammatillista koulutusta, mutta sen tunnettuus on ollut melko vähäistä. Se ymmärrettiin pitkään lähinnä syrjäytymisriskissä oleville tai moniongelmaisille nuorille tarkoitetuksi koulutuspaikaksi. Saatujen kokemusten perusteella VALMAN suosio on kuitenkin kasvanut, ja oppivelvollisuusiän nostamisen myötä valmentavan koulutuksen ja peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välisen nivelvaiheen merkitys tulee korostumaan entisestään. Vuonna 2022 VALMA sulautuu osaksi uutta tutkintoon johtavaa koulutusta (TUVA), joten VALMAssa tapahtuvasta toiminnasta on tärkeää saada tietoa, jotta sitä voitaisiin hyödyntää uuden koulutuksen käytänteiden suunnittelussa.

VALMA-ohjauksen käytännön toteutus

Tässä artikkelissa tarkastellaan VALMA-koulutuksessa tapahtuvaa ohjausta ja hahmotellaan sen keskeisiä piirteitä. VALMA-ryhmällä on yleensä yksi vastuuopettaja, mutta opiskelijoiden tukena on myös muita toimijoita, kuten ammatillisten aineiden opettajat, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, kuraattori, terveydenhoitaja, psykologi, koulutuspäällikkö, ammatillinen - tai sosiaaliohjaaja, opintosihiteeri ja niin edelleen.

Tutkimusaineiston tuotti 20 työntekijää kahdesta suuresta ammatillisesta oppilaitoksesta, joissa on VALMA- ja TELMA -koulutusta. Kummastakin

oppilaitoksesta haastateltiin 10 erilaisissa opetus-, ohjaus- ja hallintotehtävissä toimivaa henkilöä syksyllä 2020. Näistä seitsemän oli VALMA-koulutusryhmän opettajia, kaksi aineenopettajaa, kaksi erityisopettajaa ja muita ammattinimikkeitä olivat opinto-ohjaaja (2), kuraattori (2), toimipistevastaava (2), TELMA-koulutuksen opettaja (2) ja kasvatusohjaaja (1). He kertoivat pääasiassa nuorten opiskelijoiden kanssa tapahtuvasta toiminnasta, mikä on syytä ottaa huomioon luettaessa seuraavaa kuvausta VALMAssa tapahtuvasta ohjauksesta.

Omakohtauisuus – opintoihin kiinnittyminen

VALMA-koulutuksen keskeinen arvo on opiskelijälähtöisyys, ja koulutus perustuu alkukartoituksen jälkeen opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin (OPH, 2018, 10). Omakohtauisuus tarkoittaa itse koettua, henkilökohtaista (Suomisanakirja, 2021). Siihen kuuluu, että opiskelija osallistuu omien kehittymistarpeidensa ja tavoitteidensa määrittelyyn, sitoutuu tietoisesti toimintaan, työskentelee aktiivisesti ja kokee olevansa itse vastuussa oppimisen tuloksista. Tällainen henkilökohtaisuus edellyttää opiskelijan kokemusten huomioimista niin toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissa. (Kukkonen & Marttila, 2017, 71.) Tunne omakohtauudesta siis tukee opintoihin kiinnittymistä ja toimintaan sitoutumista, joten se on edellytys sille, että HOKS alkaa toteutua.

Haastateltujen mukaan kaikkia koskeva tavoite on rakentaa realistinen ”tulevaisuuden polku”, jonka avulla opiskelija pääsee itseään kiinnostavalle ammattialalle ja motivoituu ammattiin opiskeluun. Eri koulutusvaihtoehtoista saatavan tiedon ja teknisten opiskeluvälmiuksien lisääntymisen rinnalle nostettiin opiskelijan omien kokemusten perusteella tapahtuva tavoitteenasettelu omien voimavarojen lisäämiseksi ja opiskeluedellytysten vahvistamiseksi. Opiskelijan kokemukset ja käsitykset itsestään, vahvuuksistaan, omista kiinnostuksen kohteistaan, elämäntilanteestaan, kehittymisestään, opiskelusta ja työstä ovat perusta, jolta aletaan rakentaa suunnitelmaa opinnoille. Näiden huomioon ottaminen tarkoittaa, että ohjauksen on mukauduttava kulloiseenkin tilanteeseen.

”Opiskelijoilla on niin erilaisia taustoja ja niin erilaisia tarpeita et ei minusta oo yhtä semmosta että näin toimin aina ja sitte se aina sopii kaikille”

VALMAN todettiin paitsi antavan mahdollisuuden päästä opiskelemaan ammatillista perustutkintoa myös mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun. Omien päämäärien asettaminen ja saavuttaminen, itsetunnon ja identiteetin vahvistuminen, vastuullisuus omista valinnoista sekä oman

elämänhallinnan lisääntyminen eivät liity vain seuraavan etapin saavuttamiseen eli ammatilliseen koulutukseen siirtymiseen, vaan ne kantavat huomattavasti kauemmaksi. Opiskelijaa ei siis käsitetty vain tulevaksi työelämän toimijaksi, vaan subjektiksi yhteiskunnassa ja maailmassa. VALMA-koulutuksen perusteissa (2018) korostuu yksilöllisyys ja opiskelijälähtöisyys, mutta ohjausta voi pitää lähtökohtaisesti yhteiskunnallisena toimintana, sillä siinä vaikutetaan ihmisten elämään ja tulevaisuuteen niin opiskelijana, työntekijänä kuin yhteiskunnallisena toimijana.

”Yhteiskunnallinen vaikuttavuus sillä tavalla et mihin suuntaan ne nuoret tosta sit lähtee ja minkälaisia, minkälaisin eväin ne lähtee ... Mä haluaisin korostaa nimenomaan sitä VALMA-koulutuksen merkitystä opiskelijan kasvun paikkana, enkä pelkääntään semmosena ponnahduslautana ammatilliseen perustutkintokoulutukseen. Tavote on siis et kaikki löytää sen oman paikkansa maailmassa”

VALMA-koulutuksessa korostuva omakohtaisuus ei tarkoita sitä, että opiskelija tekee vain sitä, mikä häntä huvittaa. Omakohtaisuuteen kuuluu osallistuminen oppimisprosessin suunnitteluun ja vastuun ottaminen sen etenemisestä. Prosessin aikainen henkilökohtainen ohjaus ja tuki kannattelevat etenemistä mutta aina on kuitenkin riskinä, että opiskelija ei koe saavansa VALMAsta sitä, mitä tarvitsee.

”Ettei meille vaan käy VALMAssa niin, että opiskelija itse miettii et miks mä oon saanut todistuksen ja halveksii sitä sen takia. Sillä ei ole mitään arvoa, kun hän ei itse huomaa, että minussa ois tapahtunu muutosta tai mä oisin kehittyny, oppinu. Se on masentava ajatus”

Haastatteluissa korostuikin positiivisten kokemusten syntymisen tärkeys niin yksittäisissä oppimistilanteissa kuin koko koulutuksen prosessissa. Positiiviset kokemukset vahvistavat uskoa itseän harjoiteltaessa uusia taitoja, elämänhallintaa ja vastuunottamista. VALMAssa ovat vahvasti läsnä myös sosioemotionaaliset näkökulmat ja arvioinnin kohteena ovat myös erilaiset tunne-elämän prosessit, asenteisiin liittyvät kysymykset ja suhde erilaisiin ympäristöihin. Subjektiiivisten kokemusten merkitys painottui siinä määrin, että yksi haastateltavista totesi VALMAN saavuttaneen tavoitteensa, jos opiskelija on sieltä lähtiessään tyytyväinen omaan tilanteeseensa.

”Se että mun mielestä on äärimmäisen tärkeitä se että jos mielessä vilahdaa että aa tuohan meni hyvin niin se pitää aina möläyttää ulos. Sitä ei voi olla liikaa sillon ku se on aitoo se semmonen kiittäminen ja sen näkyväks tekeminen et joku onnistuu, sää pysyt tähän.”

Positiivinen palaute pienimmästäkin edistymisestä ja myös yrittämisestä auttaa opiskelijaa tunnistamaan toimintaansa ja vahvistaa hänen käsitystään omasta pystyvyydestään edistyä VALMAssa ja menestyä niin ammatillisissa opinnoissa kuin myöhemmin myös (työ)elämässä. Näin palautteen herättämät positiiviset tunteet edistävät opiskelijan kasvua ja sitoutumista opintoihin. Positiivinen palaute ei tarkoita jatkuvaa kehumista. Sen tarkoitus on ylläpitää realistista optimismia.

Omakohtauisuutta voi konkretisoida psykologisen omistajuuden käsitteellä. Se tarkoittaa ihmisen tunnetta siitä, että jokin esine tai idea on hänen tai osa häntä. Saadessaan osallistua toiminnan suunnitteluun ja vaikuttaa omaan opiskeluunsa, opiskelija tuntee olevansa itse vastuussa opiskelusta ja kokee, että se on ”hänen” asiansa, ei jonkun ulkopuolisen. (Pierce, Kostova & Dirks, 2001, 5–6.) Kun opiskelija pääsee osallistumaan opintojensa suunnitteluun ja näkee tavoitteiden yhteyden itseensä ja omaan elämäänsä, tunne omistajuudesta vahvistuu. Ohjausprosessin käynnistymisen kannalta on tärkeää, että saadaan kosketus opiskelijan kokemuksiin ja hänen käsityksiinsä suhteestaan itseensä, opiskeluun, työhön ja yhteiskunnan jäsenenä olemiseen. Näin saadaan tietoa ohjauksen ja tuen tarpeesta ja suunnasta.

Kiireettömyys – omatahtista etenemistä

VALMAssa opiskelun ajallinen kehys rakentuu sekä koulutuksen toteutuksen ulkoisista prosesseista että opiskelijaan itseensä liittyvistä prosesseista. Koulutukseen voi hakeutua silloin, kun se tuntuu ajankohtaiselta, ja se päättyy, kun opiskelija on valmis siirtymään seuraavalle askelmalle koulutuspolulla. Opiskelijan prosessit puolestaan tarkoittavat hänen kognitiivisia (havaitseminen, ajattelu, muisti) ja emotionaalisia (tunteet, motiivit) toimintojaan sekä hänen ihmissuhteitaan ja suhdettaan opiskeluun, (työ)elämään ja yhteiskuntaan. Kyse on siis opiskelijaan itseensä liittyvistä tekijöistä, jotka luovat perustan henkilökohtaisen suunnitelman toteutukselle.

Haastatteluissa korostui ajan saamisen ja kiireettömyyden merkitys. Aika kuvattiin opiskelijan resurssina, jolloin hän saa mahdollisuuden pysähtyä tunnistamaan omaa tilannettaan ja intressejään sekä ohjausta oman polkunsuunnittelussa ja sillä etenemisessä. Kun ei ole vielä oikea aika mennä toisen asteen koulutukseen, on todennäköisesti sopiva aika VALMalle.

”VALMAN vahvuus on se että, se ottaa vastaan nuoria, silloin ku he sitä VALMAA tarvii ja päästää irti sitte, kun on aika... VALMAssa on aikaa pysähtyy itte omien tärkeitten asioiden äärelle.”

Tehokkuusajattelu, kiire ja oletus jatkuvasta eteenpäin menemisestä eivät kuulu VALMAan. ”Pakkoeteneminen” aiheuttaa stressiä, pettymyksiä ja myös ”putoamisia” pois koulutuksesta, mikä ei tue itsetunnon vahvistumista ja myönteistä käsitystä omasta pystyvyydestä. Opiskelijan ei tarvitse ”lunastaa olemassaoloaan” tekemällä jatkuvasti suoritteita. Sen sijaan, että pitäisi yrittää pysytellä muiden mukana tai mennä koko ajan eteenpäin, meneillään olevia prosesseja on mahdollista hidastaa ja jopa pysäyttää, niin että voidaan arvioida, ”mistä on tultu, missä ollaan nyt ja mihin ollaan menossa”.

”Kyllähän se on sellasta, lisääajan antamista itsellensä ja omalle pohdinnalle et mihin suuntaan mä lähtisin, se on omien jotenkin voimavarojen, kartoittamisen mahdollisuus, että pystyy rauhassa, ilman hätää olemaan siinä ryhmän mukana ja ettimään sitä omaa suuntaa. Nuoret saa rauhan, miettiä, valita ja pohtia sitä suuntaa.”

Pysähtymisen tarpeelle mainittiin monia syitä. Oppimisvalmiudet ja opiskelun taidot saattavat olla heikot, joku saattaa haluta nostaa numeroita ennen seuraavaan koulutukseen hakeutumista, joku tarvitsee aikaa kuntoutumiseen ja toipumiseen (pääteet, mielenterveyden häiriöt, sairaudet), joku haluaa selkeyttää omia koulutuksellisia ja ammatillisia tavoitteitaan ja joku tarvitsee vain aikaa kasvulle eli ei ole vielä ”kypsä” siirtymään toisen asteen peruskoulutukseen.

Aika ja kiireettömyys ymmärrettiin myös opettajien käytössä olevaksi resurssiksi. Opettajalla on aikaa kuunnella opiskelijaa ja tunnistaa ohjauksen ja tuen tarpeita ja suuntia. VALMAssa on aikaa paneutua opiskelijan tilanteeseen laajemmin kuin ammatilliseen tutkintoon johtavassa koulutuksessa, jossa saattaa olla kiire huolehdittaessa tutkintojen perusteiden mukaisten asioiden oppimisesta. Näin opettaja voi mukauttaa toimintaansa opiskelijan etenemisen ”tahtiin” sopivaksi.

”Sul on aikaa, mitä tutkintoalalla ei oo. Mennään opetussuunnitelma eellä ja tunnit on pienessä ja paljon, mitä pitäs oppia ja sisäistää taitoja siihen ammattiin. Tääl on aikaa kuunnella sitä nuorta, meilä ei ole semmosta tiukkaa raamia. Ehitään kuunteleen mitä siellä omassa elämässä on.”

Kullekin opiskelijalle sopivan etenemisen tahdin tunnistaminen edellyttää sellaista herkkyyttä ja tilannetajua, jota voi kutsua empaattiseksi ymmärtämiseksi. Se tarkoittaa, että ohjaaja pyrkii havainnoimaan ohjattavan kokemusmaailmaa tarkasti ja vastaa ymmärtävästi opiskelijan tunteisiin. (Amundson, 2005, 20.)

”Ja sitte mä ite tykkään ajatella niin että jotenkin myös se semmonen ihmisenä rinnalla kulkeminen ... joilla on oppimisen vaikeuksia negatiivisia ajatuksia koulusta niin jotenki pitäis synnyttää semmonen hyvä fiilis, ja imu siihen kouluun.”

Eri oppimisen teorioissa korostetaan ajan antamisen merkitystä oppimisessa. Opiskelija tarvitsee aikaa asioiden mieleen painamiseen, harjoitteluun ja toistamiseen (behavioristiset teorit), reflektointiin ja uusien näkökulmien syntyymiseen (kokemuksellisen oppimisen teorit) sekä asioiden välisten yhteyksien ymmärtämiseen ja uusien tietorakenteiden syntyymiseen (konstruktivistiset teorit). Omien koulutukseen ja työhön liittyvien valintojen pohtiminen voidaan ymmärtää pitkäkestoiseksi ongelmanratkaisuprosessiksi, joka vaatii aikaa, ja sitä VALMAssa pyritään antamaan.

Haastatellut nostivat kuitenkin esille henkilöstön määrän riittämättömyyden suhteessa opiskelijamäärään.

”Se opiskelijamäärä suhteessa siihen työntekijämäärään. Etä se säilyy opettajalla se mahdollisuus siihen yksilölliseen ohjaukseen. Eli lyhyesti varmasti se ryhmäkoko suhteessa siihen työntekijämäärään.”

Tämä vaikeuttaa opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimista. KARVIN (Goman ym., 2020, 203) tekemän arvioinnin mukaan VALMAN resurssoinnissa ei ole huomioitu riittävästi myöskään erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrää.

Yhteistoiminnallisuus – yksilöllisyyttä yhteisössä

Toiminta VALMAssa on yksilölähtöistä, sillä kukin opiskelija toimii henkilökohtaisen suunnitelmansa perusteella, mutta VALMAN perusyksikkö ei oikeastaan ole yksilö, vaan ryhmä. Koulutuksen yhtenä tavoitteena onkin tukea yhteisöllisyyttä ja yhdessä toimimista (OPH, 2018, 10). VALMAssa on koko ajan läsnä yksilöllinen ja yhteisöllinen, yksilön ja ryhmän suhde.

”Tietyllä tavalla tehään rakentamalla ryhmää ja ehkä mä ite aatelen että mä oon ammattimainen ryhmärakentaja”

Ryhmän merkitys oppimisen tukena mainittiin usein, ja sillä tarkoitettiin sekä yhdessä oppimista, toisilta oppimista että ryhmässä toimimisen oppimista. Opettajien todettiin ryhmän johtajana panostavan paljon siihen, että ryhmän dynamiikka edistää viihtyvyyttä, turvallisuuden tunnetta, kuulumisen tunnetta ja osallisuuden kokemusta, yhteistyötä ja halua oppia ja kehittyä.

”Varmaan se keskeinen on se vuoropuhelu, se on se mitä he käyvät toistuvasti, jatkuvasti. Koko VALMAhan on sitä vuoropuhelua sen opiskelijan kanssa, ja se ajan antaminen sille opiskelijalle, sen pysyvän suhteen luominen. Ja sit se ryhmä, et he panostaa oikeesti siihen et se VALMA-ryhmän dynamiikka on semmonen et se on turvallinen ja siellä voi kehittyä ja uskaltaa ehkä ylittää rajoja”

Toimiessaan ryhmän johtajana VALMA-opettaja saa tietoa kunkin opiskelijan tavasta hahmottaa itsensä osana ryhmää. Sosiaalinen vuorovaikutus on olennainen osa oppimista, sillä myös yksilölliset kognitiiviset rakenteet kehittyvät ja muovautuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja reflektion avulla. VALMA-ryhmä on uuden tiedon rakentumisen konteksti, ja toimiva ryhmä siis edistää myös jokaisen opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista.

Vaikka ryhmän luokkatila ei ole fyysisesti työelämän oppimisympäristö, siellä harjoitellaan sellaista toimintaa, kanssakäymistä ja tiedollista prosessointia, jota myös työelämässä tarvitaan. Tällainen kognitiivinen autenttisuus saattaa olla oppimisympäristöjen rakentamisessa jopa tärkeämpää kuin fyysisen ympäristön autenttisuus (Herrington & Herrington, 2006). Yhdessä olemiseen sisältyy myös tunteiden ilmaisemista, ja opiskelijoita johdatellaan sellaisiin tilanteisiin ja vuorovaikutukseen, joissa he kohtaavat erilaisuutta, ristiriitaisuuksia ja omien oletustensa kyseenalaistumista. VALMAssa ryhmä on keskeinen oppimisen resurssi, ja yhteistoiminnallisilla menetelmillä rakennetaan myös oppimisen kannalta tärkeää ryhmädynamiikkaa.

”Me tehdään tosi paljo ryhmätöitä. Tehdään paritöitä. Opiskellaan sillai tavallaan, erilaisten ihmisten sietämistä... Välillä, sielt tulee nokkapokkaa ku ’en mä haluu ton kans tehdä’. Mutta tehdään ihan semmosia, konkreettisia harjotuksia, ku työelämäs pitää tulla erilaisten ihmisten kans toimeen nii yritetään vahvistaa sitä.”

Ryhmään kuuluminen on tärkeää myös yhteisyyden kokemuksen kannalta. Merkitykselliset vertaissuhteet ja informaalit keskustelut, joissa syntyy ajatusten, tunteiden ja kokemusten jakamista edistävät yhteisyyden kokemusta.

”Kyl se varmaan vertaistuullisesti voi toimia jollekin tosi merkittävänäkin, että näkee muita ketkä kamppailee sen oman suunnan kanssa, ettei tiedä minne lähtee, että ei oo ainoa, koska aika usein nuoret sitten turhautuu ja tuskastelee sen kanssa, et ku mä en tiedä minne mä meen ja sit ku saa sen näkökulman että, no ei tiedä moni muukaan niin se on ehkä helpottava tekijä.”

Kun opiskelija kokee kuuluvansa ryhmään, jossa on psyykkisesti ja emotionaalisesti turvallista olla, hän voivat luottaa tuen saamiseen muita ryhmän jäseniltä. Näin mahdollistuu myös vertaistuki ja -ohjaus. Psykologinen omistajuus voi toteutua myös ryhmätasolla, jolloin jonkin tavoitteen nähdään olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun” (Pierce, Kostova & Dirks, 2001). Tällöin voidaan päästä dialogityyppiseen keskusteluun. Alhasen (2016) mukaan dialogi on keskustelua, jossa pyritään saamaan parempi ymmärrys kulloinkin käsillä olevasta asiasta kuulemalla kaikkien kokemuksia ja jokaisella on lupa puhua omasta kokemuksesta käsin.

Realistisen polun rakentaminen edellyttää myös laajempaa näkökulmaa opiskelijan tilanteeseen. Haastatteluissa tuli esille, että yhä useampi opiskelija on jo viranomaisverkoston asiakas. Hänellä saattaa siis olla tukiverkosta valmiina, ja tämä huomioidaan osana tukitoimia opintojen aikana.

”Monella valmalaisella on tukiverkosta jo ympärillä, ei kaikilla tietenkään mutta joillakin on hyvinkin jo ne verkostot koossa”

Nuorilla opiskelijoilla jo oleva viranomais- ja julkisten palvelujen verkosto nähtiin erittäin tärkeänä ja myönteisenä asiana opiskelulle VALMAsa. Opiskelijan mahdolliseen verkostoon kuuluvat esimerkiksi TE-toimistot, sosiaalitoimi, Kela sekä muut julkiset yhteiskunnalliset toimijat, kuten nuorisotyön toimijat, etsivä nuorisotyö, seurakuntatyöntekijä/pappi, ja niin edelleen. Tietysti myös oma perhe, suku tai nuorella sijoituspaikka (perhekoti, nuorisokoti).

Toinen opiskelijaa tukeva verkostotaso ovat opiskeluun liittyvät vaihtoehdot, kuten oman oppilaitoksen tutkintoalat, lukio, perusopetus ja muut oppilaitokset. Laaja työpaikkaverkosto on edellytys sopivien työkokeilujen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen toteuttamiseen. Lisäksi verkostoon

kuuluvat erilaiset vierailukohteet, joihin tutustumalla edistetään opiskelijan omien intressien selkeytymistä.

Kolmas ohjauksessa hyödynnettävä verkostotaso on oppilaitoksen sisäinen verkosto. Kun toimijoita on enemmän, mahdollistuu opiskelijoiden yksilöllisten polkujen muodostaminen, ja opettajat voivat jakaa vastuuta ja keskittyä erilaisiin toimintoihin (esim. koulutuspolku tai työpaikalla oppiminen).

Keskeinen kysymys on, miten erilaiset yhteistyö- ja verkostotahot parhaiten palvelevat opiskelijan etenemistä niin, että hän on valmiimpi ottamaan seuraavan askeleen omalla koulutuspolullaan oman osaamisensa ja vahvuutensa mukaan. VALMA-opettaja on verkostotyön koordinaattori, joka näkee yhteydet opiskelijan kannalta ja kutsuu verkostosta toimijoita yhteistyöhön opiskelijan tilanteen mukaan. Hän toimii oppimiseen liittyvien verkostojen solmukohdassa, sillä opiskelijan kokonaistilanne on huomioitava ja tiedettävä, minkälaista viranomaisten tai muiden tahojen tukea on jo käytössä. Tarvittaessa tukiverkkoa rakennetaan opintojen aikana lisää. Ohjauksen kannalta on keskeistä, että joku tietää opiskelijan tilanteen kokonaiskuvan ja synkronoi eri verkostojen toimintaa.

Haastatellut totesivat VALMAN toimineen pitkään ikään kuin marginaalissa, ja haasteena sekä oppilaitoksen sisäisen että sen ulkopuolisen verkoston muotoutumiselle ja toimivuudelle pidettiin sitä, että VALMAA ei vieläkään tunneta tarpeeksi hyvin tai siihen yhdistyy vääriä mielikuvia.

”Mua vähillä tiekkö kiusaa semmonen et VALMA-opiskelijoista puhutaan usein ongelmakimppuina, jotka on täynnä mielenenterveyden häiriöitä ja oppimisen ongelmia ja laiminhyöviä koteja.”

Opiskelijan tarvitseman ohjauksen ja tuen näkökulmasta on huolestuttavaa, että vääriä käsityksiä saattaa olla niin opiskelijan läheisillä kuin viranomaisilla ja koulutuksen ammattilaisillakin. Haastateltujen mukaan VALMAN tunnettuus kuitenkin kasvaa koko ajan ja sen tarve lisääntyy ja hakijoiden määrä nousee jatkossa (yhteishaku, tutkintopuolelta tulevat ja maahanmuuttajat).

Prosessikeskeisyys – eteneminen näkyväksi

Tavoitteiden henkilökohtaisuuden takia haastatellut pitivät niiden saavuttamisen arviointia erittäin haastavana. He pohtivat, voiko henkilökohtaisia tavoitteita, kuten tunnetason asioita, luottamuksen kasvua, elämäntähtäilyä, osallisuuden kokemusta, arjessa selviytymistä tai suhdetta tulevaisuuteen edes arvioida asteikolla ”hyväksytty – hylätty”. Ohjauksen ja

arvioinnin erottaminen toisistaan onkin vaikeaa, sillä ohjaustilanteissa on aina samaan aikaan esillä myös tavoitteiden, tilanteen, toiminnan, ajattelun ja osaamisen arviointi (Vänskä ym., 2011, 135).

Arvioinnista puhutaan usein jonkin rupeaman lopussa tapahtuvana toimenpiteenä. Arviointia tapahtuu kuitenkin VALMAssa koko prosessin ajan. Arviointi ei kohdistu vain opiskelijan valmiuksien ja opiskelun edellytysten kehittämiseen ja tilanteen muutoksiin, vaan opettaja arvioi koko ajan myös omaa toimintaansa, tuen tarpeita, käytössä olevia tuen muotoja, verkoston toimivuutta, ryhmän toimintaa ja niin edelleen. Alussa oleva kartoitus on arviointia (diagnostinen), prosessin aikana tapahtuu etenemisen ja tuen tarpeen arviointia (formatiivinen) ja prosessin lopussa on arviointia (summatiivinen). Arviointia tulee tarkastella myös VALMAssa sen perustehtävän eli opiskelijan toiminnan ohjaamisen ja kehittämisen kannalta. Vehviläinen (2014) määrittelee ohjauksen yhteistoiminnaksi, jossa rakennetaan ja edistetään muutosprosesseja siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Nämä prosessit voivat olla oppimis-, kasvu-, työ-, elämänvalinta- tai ongelmaratkaisuprosesseja. VALMAssakin ohjauksen kohteena ovat siis muutosprosessit.

Edellä kuvattu avaa mielenkiintoisen näkökulman osaamisperusteisessa koulutuksessa tapahtuvaan arviointiin. Mikäli painotetaan vain lopputulosta ja havaittavaa käyttäytymistä, prosessi jää liian vähälle huomiolle. Tämä ei välttämättä palvele sitä tarkoitusta, jonka haastateltavat antoivat VALMalle ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta laajempaan elämään ja tulevaisuuteen valmistautumisen mahdollistajana. VALMAssa käytetäänkin arvioinnin muotoa, jota ei lopputulosta painottavan osaamiskäsityksen yhteydessä juuri tuoda esille.

”Koulutuksen perusteissa on osaamisperusteisuus, et se on vähän hassua, eihän VALMAN tarkoitus kuitenkaan oo kasvattaa tietynlaista osaamista, vaan enemmänhän se on sitä semmosta kehittymistä ja semmosta mitä on aika vaikee mitata ja arvioida.”

Arvioinnista, jossa opiskelijan huomiota suunnataan omaan oppimisprosessiin ja annetaan palautetta sen etenemisestä ja kehittymisestä, käytetään nimitystä ipsatiivinen arviointi. Sen tarkoituksena on tunnistaa ja kuvailla edistymistä vertaamalla opiskelijan nykyistä suoriutumista aikaisempaan. (Hughes, 2014, 4, 71–72; Crooks, Grima & Carr, 2016, 60–61.) Latinan kielen sana ipse tarkoittaa itseä, joten ipsatiivinen tarkoittaa itsen liittyvää tai itseä kehittävää.

Ipsatiivisen arvioinnin motivoiva vaikutus on erityisen vahva alisuoriutujilla ja opiskelijoilla, joilla on alhainen itsetunto (Brooks, 2000; Atjonen, 2007, 79; Hughes, 2011, 361). VALMAN opiskelijoilla saattaa olla

aiemmalla koulutuspolulla syntyneitä epäonnistumisen kokemuksia ja negatiivisia ajatuksia itsestä oppijana. Opiskelijan tulevaisuuden kannalta saattaa joskus itse prosessi olla tärkeämpi kuin ulkoisesti näkyvä lopputulos tai suoriutuminen. Kohdistamalla huomiota myös prosessiin eteneminen tehdään näkyväksi.

”Et se edistyminen. Jonkun kohdalla lopputaso voi olla hyvinkin matala, mut se mist on lähdetty, niin se matka on voinu olla hurja.”

Ipsatiivinen arviointi ei tarkoita yleisistä tavoitteista luopumista. VALMA:ssa on koko ajan läsnä sekä yksityinen että yleinen. Henkilökohtaisen prosessien tukeminen on edellytys sille, että opiskelija voi edetä yleisten VALMA-koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti. Yksilöllisten tavoitteiden on tarkoitus rohkaista opiskelijaa uskomaan itseensä ja oppimisen prosessin etenemiseen ja näin mahdollistaa realistinen kehitys kohti yleisiä tavoitteita. Asettamalla tavoitteita opiskelijan sen hetkisen osaamisen perusteella, antamalla positiivista palautetta ja tukemalla opiskelijaa tunnistamaan omaa edistymistään voidaan tukea myönteistä oppijakäsitystä. Tämän jälkeen edetään vähitellen laajentaen kohti yleisiä tavoitteita. Positiivisten asioiden näkeminen omassa kehittämisessä vahvistaa identiteettiä, kohottaa itseluottamusta ja motivoi opinnoissa eteenpäin. (Hughes, 2011, 361; Crooks, Grima & Carr, 2016, 60–61.) Toiminnasta ja oppimisesta tulee merkityksellistä, kun keskustellaan jostakin, joka on suhteessa opiskelijaan itseensä sen sijaan, että puhuttaisiin koko ajan jostakin kaukana tulevaisuudessa olevasta, ulkoapäin annetusta kriteeristä.

Tärkeä osa VALMA-koulutusta on opiskelijan itsearviointitaitojen kehittymisen tukeminen niin, että hän tunnistaa omaa tilannettaan, omia oppimisen tarpeitaan, omaa prosessiaan ja kehittymistään.

”Ja opiskelijat siis antavat itse itsellensä osaamispisteet jaksoissa ja sitten niitä käydään läpille ja katotaan että pitääks se opettajan tai opettajien näkökulmasta paikkansa. Ja täytyy sanoa mä oon käyttäny sitä aika monta vuotta tämmöstä tapaa niin opiskelijat osaa arvioida tosi hyvin itseänsä ja sitä omaa osaamispistemääräänsä sinne.”

Ipsatiivisuus ei ole mikään uusi keksintö ja on todennäköistä, että opetus- ja ohjaustyössä käytetään intuitiivisesti ipsatiivista arviointia osana formatiivista arviointia ja palautteenantoa, vaikka itse termi ei olisikaan käytössä. Erityisesti osaamisperusteisuuden yhteydessä on kuitenkin tärkeää, että erilaisia koulutuksia ja käytänteitä kehitettäessä keskusteltaisiin myös arvioinnin käsitteistöstä ja teoreettisista perusteista.

VALMA-ohjauksen kehyksiä

Hyvä ohjaus on syytä ymmärtää kompleksiseksi kokonaisuudeksi, joka perustuu monen erilaisen tekijän yhteisvaikutukseen. VALMA-opettajan toimenkuva on hyvin laaja ja monimuotoinen, ja ohjauksessa ollaan tekemisissä monien eri tahojen kanssa. Haastatellut tekivätkin eroa ammatilliseen tutkintoon johtavan koulutuksen opettajan tehtävään.

”VALMA:ssa se opetustyö on niin erilaista kuin vaikkapa siellä tutkintoalalla tehtävä työ ... että tätä ei ymmärrä ennen kun täällä on oikeesti sisällä... jotenkin tän VALMA-koulutuksen tai ohjauksen koulutuksen, sille täytyy jotain omaa professioo lähtee mieltii.”

Edellä kuvatun perusteella on mahdollista hahmotella luonnoksenomaisen kuvaus VALMA-ohjauksen piirteistä ja yhdistää siihen joitakin teoreettisia näkökulmia.

VALMAssa voi tunnistaa yhteyksiä **sosiokonstruktiviseen** käsitykseen, sillä oppiminen ymmärretään sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi prosessiksi. Vuorovaikutuksessa opiskelijalla on mahdollisuus sisäistää yhdessä kehiteltyä ja ulkoistaa oppimaansa sanalliseen muotoon. Opiskelijoita ohjataan ja tuetaan oppimaan oppimiseen, yhteistoiminnallisuuteen, itseohjaavuuteen ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaan tiedon rakentamiseen. Ehkä VALMA kannattaisikin ymmärtää pikemminkin erilaisissa ympäristöissä toteutuvaksi ohjaukselliseksi lähestymis- ja toimintatavaksi kuin pelkästään tietyksi paikaksi, luokaksi tai oppilaitoksen tilaksi.

VALMAssa on **uraohjauksen näkökulma** läsnä koko opiskeluprosessin ajan, sillä opiskelijoiden kykyä tehdä omaan opintopolkuunsa liittyviä ratkaisuja ja tulevaan työuraan liittyviä valintoja tuetaan koko ajan. Savickas (2005) on käyttänyt termiä uramuuntuvuus kuvaamaan yksilön itesesäätelytaitoja, jotka auttavat yksilöä selviytymään hänen tehdessään valintojaan elämänsä siirtymissä ja suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Uramuuntuvuuden elementtejä ovat esimerkiksi tulevasta työstä tietoiseksi tuleminen, oman ammatillisen tulevaisuuden kontrollin lisääntyminen, uteliaisuus tulevaisuuden näkymien ja itsen tutkimisessa sekä luottamuksen voimistuminen tavoitteiden asettamisessa. VALMAssa opiskelijalla on mahdollisuus pysähtyä pohtimaan tulevaisuuteensa kuuluvia asioita sekä selkeyttää suhdettaan itsen, opiskeluun ja työelämään. Häntä autetaan tekemään näkyväksi ja refleктоimaan omaa tilannettaan, ajatuksiaan, toiveitaan ja perustelujaan.

Toiminnan lähtökohta VALMAssa on hyvin **pragmaattinen**, tehdään niitä asioita ja niillä tavoilla, jotka kunkin opiskelijan kohdalla tuntuvat toimivilta. Tekemällä ja toiminnassa opitaan VALMAssa niin opiskelun ja

työelämän taitoja kuin arjen taitoja ja omista asioista huolehtimista. Yksi haastateltu käytti arjen toimintojen ja elämänhallinnan oppimisesta ilmausta ”learning by living” kuvaamaan toiminnallisuutta, kokemuksellisuutta ja tavoitteisuutta. Toiminta ja asioiden tekeminen tukee oppimista monipuolisesti yhdistämällä havainnointia, tarkkaavaisuuden kohdistumista, kokeilemistä, ajattelua, kuvittelua, päätöksentekoa ja arviointia (Claxton, Lucas & Webster, 2010, 31). Havaitun ja koetun sanallistaminen ja reflektointi opettajan tukemana ja ryhmän kanssa on keskeinen osa oppimisessa riippumatta siitä, minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita kullakin opiskelijalla on. Näin VALMA-ohjauksella on yhteys myös **kokemukselliseen oppimiseen ja yhteistyötä** korostaviin oppimisen näkökulmiin.

VALMAssa tapahtuvasta ohjauksesta voi käyttää nimitystä **responsiivinen ohjaus**. Se edellyttää opettajalta intuitiivista varmuutta, herkkäviritteisyyttä opiskelijan viesteille, rohkeutta toimia epävarmuudessa, joustavuutta luopua suunnitellusta sekä liikkumista oman tietämisen ja osaamisen äärialueilla (Kukkonen, 2007, 306–308).

”Itäki ohjaajana joutuu venymään aika paljon ja joutuu oman mukavuusalueen ulkopuolelle menemään myös monesti että, mulla ei ehkä oo osaamista tähän, mut yritetään.”

Kun ohjaaja luo ohjaustilanteissa ratkaisuja, hän tekee tarkkoja havaintoja ja yhdistää tietoa, kokemuksia ja syntyviä uusia ideoita (Vanhalakka-Ruoho, 2015, 50). Opettaja joutuu aina uudestaan pohtimaan, miten valita tai kehittää sellaista reagoinnin ja toiminnan tapaa, joka sopii kulloiseenkin yksittäiseen tilanteeseen juuri tietyn opiskelijan kanssa. Tällöin ohjausta voi kuvata neuvottelevaksi, dialogityyppiseksi vuoropuheeksi, jossa molemmat osapuolet reagoivat toistensa esille tuomiin ajatuksiin ja näkökulmiin.

VALMA-ohjauksessa pyritään edistämään ja vahvistamaan asioita, joita on kuvattu termeillä voimaantuminen tai valtautuminen. Tällöin henkilö uskoo pystyvänsä vaikuttamaan asioihin ja saavansa äänensä kuuluviin. Hän ei ajelehti kavereiden tai muiden ympärillään olevien ihmisten mukana vaan päättää itse, mihin suuntaan kulkee ja miten elämänsä, itseään ja ympäristöään kehittää. Siihen kuuluu myös kokemus vaikutusvallasta ja tietämystä siitä, miten asioihin voi vaikuttaa. (Nuoperi, 2013.) Pyrkimyksenä on tukea kehitystä, jossa nuorena vahvistuu jokin, mitä voi kuvata käsitteillä minäpystyvyys, psykologinen pääoma, sosiaalinen pääoma ja ammatillinen tahto.

VALMA-ohjauksessa huomioidaan, minkälaisista kokemuksista opiskelija rakentaa koulutuksellista minäpystyvyyttään. **Minäpystyvyysuskos** tarkoittaa ihmisen arviota omista kyvyistään ja uskoa siihen, että

hän voi suorittaa onnistuneesti jonkin asian. Minäpystyvyyssuikomukset eivät suoraan kerro sitä, mitä opiskelija uskoo tekevänsä, vaan mihin hän uskoo kykenevänsä. Usko omaan pystyvyyteen edesauttaa suuntaamaan toimintaa kohti tavoitetta ja tuen saaminen uskomusten tunnistamisessa vahvistaa toimijuutta myös tulevaisuudessa. (Bandura, 1997; Partanen, 2011, 20, 23.)

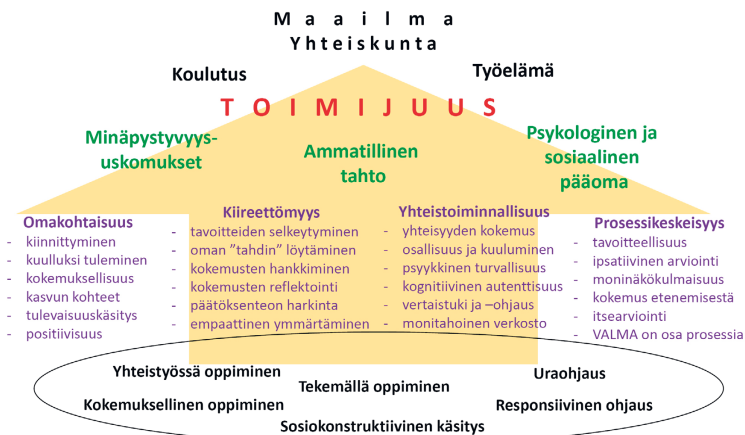
Psykologinen pääoma tarkoittaa yksilön positiivisia ominaisuuksia, joilla on merkitystä toiminnassa ja suoriutumisessa. Psykologista pääomaa voi konkretisoida neljällä ulottuvuudella: toiveikkaus, sinnikkyys (resilienssi), optimismi ja itseluottamus. Toiveikkaus koostuu ”tahtovoi-
masta” eli halusta kulkea tavoitteita kohti ja ”keinovoimasta” eli halusta löytää vaihtoehtoisia polkuja niiden saavuttamiseen. Sinnikkyyteen kuuluu, että kohdatut ongelmat ja esteet eivät lannista ihmistä, vaan hän kestää ne ja jatkaa toimintaa. Optimismi liittyy siihen, että ihminen näkee ikävissäkin asioissa myönteisiä puolia ja luottaa omaan onnistumiseen, väliaikaisista vastuksista huolimatta. Tällainen ajattelu myös tukee itse-
tuntoa. Itseluottamus on luottamusta omaan kykyihin onnistua haasteellisis-
sakin tehtävissä. Se tuo hallinnan tunnetta epätietoisuuden ja epävarmuuden keskellä. (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2008.)

Psykologisen pääoman lisääntymisellä voi ajatella olevan yksilötasoa laajempia positiivisia vaikutuksia koko VALMA-ryhmän asenteisiin ja toimintaan. Tähän yhdistyy **sosiaalinen pääoma**, joka tarkoittaa sosiaalisia suhteita ja verkostoja sekä niiden laatua ja niistä saatavaa hyötyä. Yhteisön sosiaalinen pääoma muodostuu esimerkiksi luottamuksesta, yhteisistä normeista ja arvoista sekä aktiivisesta toiminnasta yhteiseksi hyväksi (Coleman, 1990; Larjovuori, Manka & Nuutinen, 2015, 10). VALMA:ssa korostuu, että opiskelijan ei tarvitse ponnistella yksinään, vaikka tavoitteet ovatkin henkilökohtaisia. VALMA-ryhmä, pienryhmät ja verkostot ovat koko ajan käytössä. Opiskeluaikana muodostuneet sosiaaliset suhteet saattavat myös jatkua ja olla tukena niin jatko-opinnoissa kuin (työ) elämässäkin.

Ammatilliseen tahtoon kuuluu halu muutokseen, valmius kohdata uutta ja epävarmaa, myönteinen suhtautuminen oppimiseen sekä halu osallistua ja sitoutua toimintaan. Siis hyvin samantyyppisiä asioita kuin psykologisessa pääomassa. Halu kulkea tavoitteita kohti johtaa siihen, että kohdattaessa ongelmia ja esteitä ne eivät lannista, vaan ihminen kestää ne ja jatkaa toimintaa. Juuri halua oppia tulisi koulutuksessa pitää yllä ja vahvistaa. (Barnett, 2007). Tulevaisuuteen liittyvät pohdinnat sisältävät kysymyksiä omista mahdollisuuksista, mutta myös siitä, miten omaan tulevaisuuteen voi vaikuttaa, ja arvioita kyvystä saavuttaa haluamansa. Vastausten löytäminen vahvistaa opiskelun ja tulevaisuuden suunnittelun mielekkyyttä. (Savickas, 2005.)

Minäpystyvyyden, psykologisen ja sosiaalisen pääoman sekä ammatillisen tahdon kehittymisessä on kyse suhteista itseen (identiteetti, käsitys omasta pystyvyydestä ja intresseistä), toisiin (opiskelu ja kanssaihmiset) ja maailmaan (oma elämänpiiri, työelämä, yhteiskunnan jäsenyys, luonto). Tällaisen prosessin voi yhdistää **toimijuuden** vahvistumiseen. Toimijuutta voidaan kuvata aloitteellisuutena ja kykyä ottaa toimijan tai tekijän asema (Vehviläinen, 2014, 21). Se näkyy valmiutena ajatella ja toimia myös muuttuvissa, yllätyksellisissä ja epävarmuutta tuottavissa tilanteissa ja ympäristöissä. Toimijuuden käsite auttaa ymmärtämään, kuinka ohjauksen ammattilaiset voivat olla tukemassa ihmisten kykyä suuntautua elämässään yhä monimutkaisemmaksi käyvässä yhteiskunnassa ja maailmassa (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila, 2015). Toimijuuden vahvistaminen ohjauksen päämääränä antaa perustan myös erilaisille toiminnallisille ratkaisuille. Toimijuuden tukeminen on otettu yleiseksi kasvatustavoitteeksi niin Suomessa peruskoulussa (Opetushallitus, 2014) kuin kansainvälisesti (OECD, 2018; Unesco, 2017). Toimijuus VALMAN päämääränä asettuisi osaksi koulutuksellista jatkumoa, jossa tuetaan ihmisen valmiuksia kohdata epävarmaa tulevaisuutta.

Seuraavassa kuviossa 1. on esitetty tiivistetysti VALMA-ohjauksen keskeisiä piirteitä.



Kuvio 1. VALMA-ohjauksen keskeisiä piirteitä.

Toimijuus on merkittävä tekijä yksilön elämänkulussa, ja erilaiset siirtymät haastavat toimijuuden, jolloin korostuu yleensä ohjauksen tarve toimijuuden tukena (Vanhalakka-Ruoho, 2014, 193). Toimijuus ei rakennu umpiossa, irrallaan toisista ihmisistä tai niistä ympäristöistä, joissa ihminen elää ja toimii, eikä sitä voi "istuttaa" häneen ulkopuolelta. VALMAssa vaihtoehtoisten näkökulmien ja tulevaisuuskuvioiden pohtiminen vahvistaa opiskelijaa kohtaamaan epävarman tulevaisuuden.

Voisiko VALMAN päämääränä olla toimijuuden tukeminen? Opiskelijan mielen säilyminen avoimena sille, että hänellä on jatkossakin monia mahdollisuuksia ja kyvykkyyttä asemoida itseään suhteessa toisiin ihmisiin, opiskeluun työhön ja maailmaan.

Lopuksi

VALMA syntyi vuonna 2015, jolloin yhdistettiin aiemmat ammatilliseen koulutukseen valmentavat nivelvaiheen koulutukset. VALMA päättyy nykyisenä nivelvaiheen koulutuksena 31.7.2022, sillä elokuun alussa 2022 alkaa tutkintoon valmistava koulutus (TUVA), jossa yhdistyvät VALMA, kymppiluokka ja lukioon valmentava koulutus – LUVA. VALMAssa kehitettyjä ohjauksen periaatteita ja käytänteitä sekä kokemuksia nivelvaiheen koulutuksen mahdollisuuksista ja haasteista voisi hyödyntää suunniteltaessa TUVAn pedagogiikkaa ja ohjauksen käytänteitä.

Tämän tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää arvioitaessa nivelvaiheen ohjauksessa käytettävää ohjauksellista toimintaa ja erityisesti sitä, minkälaiset tekijät edistävät ja mitkä haittaavat, hidastavat tai estävät kuvattujen piirteiden toteutumista. Voisiko toimijuuden vahvistaminen olla tulevassa TUVAssa se ydinajatus, jonka avulla voitaisiin nivoa yhteen nykyiset, eri konteksteissa saadut kokemukset nivelvaiheen koulutuksesta? Voitaisiin puhua toimijuutta kohentavasta nivelvaiheen koulutuksesta.

Lähteet

- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Gaudeamus.
- Amundson, E. N. (2005). *Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille*. Psykologien kustannus.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä paha arviointi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Barnett, R. (2007). *Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Open University Press.
- Brooks, V. (2002). *Assessment in secondary schools. New teachers's guide to monitoring, assessment, recordings, reporting and accountability*. Open University.
- Claxton, G., Lucas, B. & Webster, R. (2010). *Bodies of knowledge. How the learning sciences could transform practical and vocational education*. Centre for Real-World Learning. Edge Foundation.

- Coleman J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Croocs, T., Grace, G. & Carr, M. (2016). Assessment for learning: Promoting children's rights and social justice. Teoksessa C. Dalli & A. Meade (toim.), *Research, policy and advocacy in the early years*. New Zealand: NZCER Press.
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjaldman, O. O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasojja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. (2020). Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkujä – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Julkaisut 6:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Herrington, T. & Herrington J. (2006). *Authentic Learning Environments in Higher Education*. Hershey, PA: Infosc.
- Hughes, G. (2014). *Ipsative assessment. Motivation through marking progress*. Palgrave Macmillan.
- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijän ohjaamisessa*. Tampere University Press.
- Kukkonen, H. & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulun oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19.
- Kukkonen, H. & Jussila, A. (2021). Opettaja ohjaajana. *TAMKjournal* 31.3.2021. Haettu 15.5.2021. <https://tamkjournal.tamk.fi/opettaja-ohjaajana/>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J., B. & Norman, S. M. (2008). The Mediating Role of Psychological Capital in the Supportive Organizational Climate-employee Performance Relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219–238.
- Manka, M-L. & Nuutinen, S. (2013). Sosiaalinen ja psykologinen pääoma työuran jatkamisen edistäjinä. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 56(1), 29–41
- Mikkonen, I. & Saarinen, A. (2018.) Vertaistuki sosiaali- ja terveysalalla. Tietosano-ma Oy.
- Nuoperi. (2013). Voimaantumisen eli valtautumisen. Nuorisotyön tallentaja. Sanasto. Haettu 20.1.2022. <https://www.nuoperi.fi/sanasto2.php?id=32>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. (2018). Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA). Opetushallitus. Haettu 15.5.2021. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4616694>
- Partanen, A. (2011). ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina [Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. (2001). Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations. *Academy of Management Review*, 26(2), 298–310.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Teoksessa S.D. Brown & R. W. Lent (toim.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (ss. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Suomisanakirja. (2021). Haettu 16.5.2021. <https://www.suomisanakirja.fi/omakohtainen>
- Unesco. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: Unesco. Haettu 20.5.2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkulussa – ohjaustyön perusta? *Ai-kuiskasvatus*, 3/2014, 192–201.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäkulku* (Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11). 39–54.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen, J. & Kauppila, P. A. (2015). Johdanto: toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäkulku* (Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus.
- Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. (2011). *Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen*. Edita Prima.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen rakentaminen yhteistyössä

Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan ja Tampereen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun (myöh. Tampereen korkeakoulu-yhteisö) Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen toimijat tekivät koko hankeajan erittäin tiivistä yhteistyötä. Työskentelimme yhdessä ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen opettajaopiskelijoille ja opettajille suunnattavien perus-, jatko- ja täydennyskoulutusten kehittämisessä ja toteuttamisessa.

Tässä artikkelissa kerromme kehittämästämme toisen asteen toimijoiden alueellisesta yhteistyöstä ja kuvaamme erään lukion opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen yhteiskehittämistä ja toteuttamista. Käsittelemme siinä myös hankkeen aikana tehtyä Tampereen korkeakoulu-yhteisön erityispedagogiikan opintojen kehittämistyötä.

Toisen asteen toimijat samoissa pöydissä

Pirkanmaalla Oppijan oikeus – opettajan taito -hanke käynnistyi alueen lukioiden ja ammatillisen koulutuksen toimijoiden yhteisellä työpajalla helmikuussa 2019. Työskentelyn tavoitteena oli saada hanketoimintaan kentän ääniä, kokemuksia, näkemyksiä sekä asiantuntijuutta erityisen tuen, erityisopetuksen ja ohjauksen järjestämisestä sekä kehittämisestä toisella asteella.

Työpajassa toisen asteen oppilaitosten edustajat istuivat samoissa pöydissä jakamassa kokemuksiaan ja näkemyksiään erityisen tuen, erityisopetuksen ja ohjauksen tämänhetkisestä tilanteesta, onnistumista sekä mahdollisista haasteista. Keskusteluissa todettiin, että oppimiseen liittyvät haasteet sekä puheenaiheet lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa ovat melko samanlaisia: oppimaan oppiminen, itseohjautuvuuden vaade, työelämävalmiudet ja jatko-opintokelpoisuus.

Peruslähtökohtana työpajaan osallistuneet henkilöt näkivät opiskelijoiden oikeuden tukeen, huolimatta oppilaitoksesta tai tuen tarpeesta, kokonaisvaltaista hyvinvointia unohtamatta. Keskustelijat nostivat erityisesti esiin opiskelijoiden yksilölliset tarpeet sekä kodin merkityksen yhteisessä kasvatuskumppanuudessa. Työpajaan osallistuneet pohtivat myös, millaisia

opiskelijoihin liittyviä asioita tulee ottaa huomioon, kun opettaja kehittää omaa opetustaan ja tekee pedagogisia ratkaisuja.

Työpajaan osallistuneet totesivat, että opiskelijat kokevat esimerkiksi työelämävalmiuksien ja jatko-opintokelpoisuuden saavuttamisen, oppimaan oppimisen, vastuun ottamisen itsestä sekä omista opinnoista olevan keskeisiä osaamisia lukio-opintojen aikana. Opiskelijoiden ennakkotietämys opiskeltavista asioista samoin kuin opiskelijoiden itselleen asettamat tavoitteet onkin hyvä olla opettajien tiedossa. Kaikkien opettajien tulisi työssään huomioida erilaiset oppimisympäristöt ja opiskelun monimuotoisuus. Työpajan osallistujia keskusteluttivat myös digitaalisuuden tuomat haasteet opintojen toteuttamisessa.

Osallistujat totesivat, että oppimisen tukeen ja ohjaukseen liittyvät tehtävät kuuluvat kaikille opettajille riippumatta taustakoulutuksesta tai osaamisesta. He toivat esille myös, että oppimisen tukeen ja hyvinvointiin liittyvää osaamista tarvitaan ja ilmaisivat halunsa oman osaamisen sa kehittämiseen.

Leimautumisen pelko lukiossa?

Hankkeen edetessä kutsuimme lukioiden aineenopettajia tilaisuuteen, jossa tarkemmin kartoitimme heidän kokemuksiaan oppimisen haasteista. Mitkä ovat yleisimmät lukio-opiskelijoiden haasteet? Aineenopettajat kertoivat, että yleisimmät lukio-opiskelijoiden haasteet liittyivät itseohjautuvuuteen, riittämättömyyden tunteeseen ja jaksamiseen. Tukea tarjotaan, mutta osa opiskelijoista ei halua ottaa sitä vastaan. Aineenopettajat pohtivat, olisiko yhtenä mahdollisena kieltäytymisen syynä opiskelijan käsitys leimautumisesta. Osa opiskelijoista kokee, että he voivat leimautua erityisopiskelijaksi, mikä voi vaikuttaa esimerkiksi kaverisuhteisiin.

Aineenopettajat toivat keskusteluissa esille pitkän matematiikan merkittävän roolin korkeakoulujen valintapisteytyksessä. Tämä on aiheuttanut sen, että pitkää matematiikkaa valitaan entistä enemmän, jotta turvataan jatko-opintoihin pääsy. Käytännössä kaikki lukio-opiskelijat eivät kuitenkaan selviydy pitkän matematiikan oppimäärästä, mikä myös osaltaan on kasvattanut eroa hyvin ja huonommin pärjävien välillä.

Inklusiivisuus – kentän ääniä toiselta asteelta

Tampereen korkeakoulu-yhteisön Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen toimijoiden eräässä hankepalaverissa keskustelimme tarpeesta kartoittaa laajemmin toisen asteen toimijoiden asennetta inklusiivisuuteen sekä käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Päätimme tehdä aihepiiristä tutkimuksen; kerätä aineiston.

Kysely lähetettiin loppuvuodesta 2019 Pirkanmaan ja Kanta-Hämeen toisen asteen oppilaitoksiin. Kysely toimitettiin toisen asteen opettajille rehtoreiden ja koulutuksen järjestäjien välityksellä. Kyselyyn vastasi yhteensä 147 opettajaa, joista 44 työskenteli lukioissa ja 99 ammatillisissa oppilaitoksissa.

Tulokset raportoidaan tieteellisinä artikkeleina kansallisissa kasvatus- ja opetusalan julkaisuissa. Artikkeleiden lisäksi aineistoa käytettiin Viivi-Maria Kettusen pro gradu -tutkielmassa ”Inklusiivinen pedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa: Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteutuksesta”. Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia ammatillisten oppilaitosten opettajien näkemyksiä ja kokemuksia inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten ammatillisten oppilaitosten opettajat määrittelevät inklusiivisen pedagogiikan ja kuinka he toteuttavat sitä työssään.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lukioiden ja ammatillisen koulutuksen opettajat tarvitsevat osaamista erityisesti inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen, jotta he nykyistä enemmän pystyisivät vastaamaan opiskelijoiden yksilöllisiin ja monesti hyvin haastaviin tarpeisiin.

Työpajat lukion opettajille

Alueellisissa tapaamisissa karttuneen kentän äänen sekä tutkimuksen alustavien tulosten perusteella tiivistimme yhteistyötä erityisesti lukio-toimijoiden kanssa. Yhteistyön tavoitteena oli lukion opettajien osaamisen vahvistaminen oppimisen ja hyvinvoinnin tuen järjestämisessä.

Päätimme toteuttaa erään pirkanmaalaisen lukion kanssa työpajasarjapilotin. Työpajasarjan tavoitetta ja sen toteutusta suunniteltiin asiakaslähteisesti yhdessä lukion opettajien ja rehtorin kanssa vastaamaan heidän osaamisen kehittämisen tarpeitaan. Tapasimme lukion toimijoita eri kokoonpanoilla ja keskustelimme tulevista muutoksista lukiokoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutustarpeista. Osaamisen kehittämisen tarpeet tulevat esille erityisesti uuden lukiolain (L714/2018) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 muutosten seurauksena. Työpajoissa päätimme keskittyä lukion erityisopetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen sekä opiskelijoiden oppimisen hyvinvointiin ja tukeen.

Työpajojen tavoitteeksi muotoutui lukio-opettajien osaamisen vahvistaminen seuraavilla aihealueilla: ryhmän ja yksilön pedagogisen tuen tarpeen tunnistaminen, oppimisen tukemisen muotojen ja prosessin ymmärtäminen, ryhmän ja yksilön pedagogisen tuen tarpeen arviointi ja opiskelusuunnitelman laatiminen moniammatillisessa yhteistyössä sekä erilaisten

oppimisen tuen menetelmien käyttö ja soveltaminen pedagogisessa suunnittelussa ja opetustyössä.

Taulukko 1. Työpajojen teemat

Työpaja 1: Yhteisopettajuus, samanaikaisopetus ja tiimiopettajuus	Työpaja 2: Oppiainekohtainen näkökulma oppimisen tuen tarpeisiin (matematiikka, äidinkieli, vieraat kielet, taito- ja taideaineet)
Työpaja 3: Digitaaliset oppimisympäristöt ja oppimisen tuki	Työpaja 4: Lukuvuoden aikana saatujen kokemusten reflektointi ja jatkotoimenpiteet

Työpajoihin osallistui lukion aineenopettajia, erityisopettajia, opinto-ohjaaja, rehtori ja apulaisrehtori. Toiminnallisissa työpajoissa käsiteltiin työpajan aiheita osallistujien lähtökohdista asiakaslähtöisesti sekä keskusteltiin osallistujien esille nostamista ajankohtaisista kysymyksistä. Työpajojen innoittamina opettajat toteuttivat lukuvuoden aikana opetuskokeiluja työpajojen aiheista. Asiakaslähtöisyys toteutusmallina lisäsi osallistujien ja kouluttajien sitoutumista koulutukseen sekä motivaatiota oman työn ja toiminnan kehittämiseen. Rehtorin ja apulaisrehtorin osallistuminen edesauttoi toiminnan kehittämistä ja vakiinnuttamista koko oppilaitoksen tasolla.

Tampereen korkeakoulu-yhteisöstä tulleet työpajojen vetäjät kokivat toiminnan lukiokoulutuksen kentällä antoisaksi myös opettajan perus-, jatko- ja täydennyskoulutusten kehittämisen näkökulmasta. Kokemuksia on esitelty valtakunnallisissa opettajankoulutusten tapaa- misissa sekä hyödynnetty opetussuunnitelmien kehittämisessä ja opetusmateriaalituotannossa.

Yhteisen pöydän äärelle kutsuminen, kentän äänen kuuleminen sekä kentällä toimiminen ovat mahdollistaneet lukion oppimisen ja hyvinvoinnin tuen kehittämisen yhteistyössä Tampereen korkeakoulu-yhteisön toimijoiden kanssa.

Mitä opimme ja miten tästä eteenpäin?

Oppijan oikeus – opettajan taito -hanke on mahdollistanut Tampereen korkeakoulu-yhteisön opettajankoulutusten välisen yhteistyön käynnistämisen, kehittämisen ja jatkuvuuden. Ammatillisten opettajankoulutusten ja yliopiston järjestämien opettajankoulutusten välinen yhteistyö on tukenut toisilta oppimista ja mahdollistanut osaamisen laajan hyödyntämisen opettajankoulutusten opetussuunnitelmien kehittämisessä ja toteuttamisessa.

Yhteistyön aloitimme suunnittelemalla ja toteuttamalla yhden yhteisen opintojakson. Siitä saatujen kokemusten myötä päätimme syventää yhteistyötä ja laajentaa erityispedagogiikan opetustarjontaa. Seuraavassa vaiheessa opintojakso sisällytettiin ammatillisen erityisopettajan, varhaiskasvatuksen- ja luokanopettajan opintoihin sekä kasvatustieteen tieteidenalan opintoihin. Saadun palautteen ja kentällä olevan tarpeen vuoksi suunnittelimme myös 25 op:n laajuiset erityispedagogiikan opinnot. Korkeakouluyhteisön laaja erityispedagoginen asiantuntijuus teki mahdolliseksi kohdentaa opintojen sisällöt ja tavoitteet vastaamaan opettajantyön haasteisiin ja osaamistarpeeseen varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa, toisella asteella ja korkeakouluissa.

Erityispedagogiikan 25 op:n laajuiset opinnot ovat ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ja Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan opetussuunnitelmissa. Osa opinnoista tarjotaan myös valinnaisina opintoina. Opintojaksot on nyt käynnistetty, ja ne toteutetaan yhteistyössä.

Hankkeesta kertyneiden positiivisten kokemusten myötä yhteistyö oppimisen tuen ja hyvinvoinnin teemoista Tampereella jatkuu. Hankkeessa tekemämme tutkimuksen pohjalta tarkoitus on, osaamisen kehittämisen lisäksi, jatkossa kiinnittää huomiota myös opettajien hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen.

Lähteet

Lukiolaki 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>.

Ruut Kaukinen, Haaga-Helia

Lähtökohtia opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun

Opettajan työ toteutuu pääosin vuorovaikutussuhteissa opiskelijoiden, kollegoiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Näin ollen vuorovaikutusosaaminen on olennainen osa opettajan asiantuntijaosaamista. (Kostiainen & Gerlander, 2009, 6.) Kun tarkastellaan opettajan vuorovaikutusosaamiseen liittyviä puheenvuoroja niin koulutusten järjestäjien tutkimus- ja kehittämistoiminnassa (ks. Joki-Pesola, Nuutinen & Pekkarinen, 2020) kuin arjen opetus- ja ohjauspuheessa, palaudutaan usein yhteneväisiin teemoihin, kuten opettajan persoona ja sosiaalisuus, luottamus, dialogi, ilmapiiri ja ryhmähenki. Lähestymistapa on vaihdellen pääosin kasvatustieteellinen ja sosiaalipsykologinen. Usein se perustuu ihmisenä olemisen arkitietoon siitä, millä tavalla asiat sujuvat parhaiten. Vaikka vuorovaikutusta pidetään yhtenä ammatillisen opettajakoulutuksen ydinasiiana, sen tutkiminen opettajuuden tilanneyhteydessä sivuuttaa lähes poikkeuksetta viestintätieteen näkökulman – sen, mitä puhe- ja viestintäkäyttäytymisen ytimessä todella on. Mistä esimerkiksi luottamus vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta rakentuu? Mitä silloin tapahtuu ja mitä se edellyttää? Elämme aikaa, jolloin vuorovaikutusta ja puhetta pidetään kaikissa asiantuntijatehtävissä tärkeänä ja se saa paljon yhteiskunnallisia merkityksiä. Näin ollen on perusteltua tarkastella opettajan vuorovaikutusta viestinnän ilmiöiden näkökulmasta.

Viestintätieteessä kiinnostuksen kohteena on selittää ihmisten vuorovaikutuskäyttäytymistä ja dynamiikkaa (Valo, 2012, 182). Viestintäosaaminen koostuu Valkosen (2003) mukaan affektiivisesta, kognitiivisesta, behavioraalisesta ja eettisestä ulottuvuudesta. Affektiivinen ulottuvuus kattaa orientaation vuorovaikutukseen, sen millaisia merkityksiä vuorovaikutukselle annetaan ja miten se koetaan. Kognitiivisessa ulottuvuudessa on puolestaan kyse vuorovaikutukseen liittyvästä tiedosta sekä ymmärryksestä viestinnän ilmiöistä ja prosesseista. Behavioraalinen ulottuvuus taas kytkeytyy havaittavaan puhe- ja viestintäkäyttäytymiseen ja kuvaa taitojen osuutta osaamisessa. Eettiset periaatteet sisältävät ihmisen autonomian kunnioituksen ja ymmärryksen siitä, että viestintäsuhteita ei saa vaarantaa. (Valkonen, 2003, 25.)

Tässä artikkelissa tarkastelen ammatillisen opettajan vuorovaikutusosaamista viestinnän osaamisena. Keskiössä ovat opettaja ja opiskelijat, jotka tuottavat, jakavat ja tulkitsevat merkityksiä vuorovaikutussuhteessa.

Artikkelin kirjoittaminen liittyy opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeeseen. Valtakunnallisen kehittämishankkeen tavoitteena on vastata opettajien osaamistarpeisiin mahdollistamalla oppijan saama erityinen tuki sitä tarvittaessa (Oppijan oikeus, 2020). Hankkeessa toteutettiin vuonna 2019–2020 toimintatutkimus, jossa selvitettiin erityisesti toisen asteen opiskelijoiden omia odotuksia tuelta. Toimintatutkimus toteutettiin yhteistyössä Haaga-Helia ammatillisen opettajakorkeakoulun, Helsingin yliopiston ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Järjestöistä mukana olivat Yeesi ry., Nyyti ry., Ehyt ry. ja Nuorten Akatemia ry. (Kaukinen ja Löf, 2019.)

Toimintatutkimuksen aineisto koostui toisen asteen opiskelijoiden haastatteluista sekä osallistavien työpajojen tuotoksista. Yhteensä toimintatutkimukseen osallistui 80 toisen asteen opiskelijaa. Mukana oli opiskelijoita lukioista, ammatillisen toisen asteen oppilaitoksista ja erityisammattioppilaitoksesta. Aineisto käsiteltiin teemoittelemalla opiskelijoiden työskentelyä. Pääteemoiksi muodostuivat oppimisen erityinen tuki, tunteet ja mieli sekä sosiaaliset suhteet, korostaen erityisesti opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutussuhteita. Aineiston analyysi viestinnän näkökulmasta osoitti, että opettajankoulutuksessa pitää vahvistaa erityisesti kolmea vuorovaikutusosaamisen teemaa, jotta opiskelijoiden tarvitsema tuki mahdollistuu: 1) opettajan orientaatiota vuorovaikutukseen, 2) sosioemotionaalista vuorovaikutusta ja 3) yhteiseen tiedon rakentamiseen, käsittelyyn ja jakamiseen liittyvää vuorovaikutusosaamista. Aineistosta voidaan todeta, että osaamista edellä mainituista teemoista pidetään tärkeänä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten kahdenvälisissä ja ryhmän vuorovaikutustilanteissa. (Oppijan oikeus, 2020.)

Tässä artikkelissa keskeinen ilmiö on tuki opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteessa. Esitän aineiston, oman asiantuntijuuteni ja olemassa olevan tiedon varassa näkökulmia vuorovaikutusosaamiseen, jota ammatillisen opettajan kannattaa kehittää omassa puhe- ja viestintäkäyttäytymisessään, jotta tuki opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutussuhteessa mahdollistuisi.

Opettajan orientaatio vuorovaikutukseen – millaisia merkityksiä vuorovaikutukselle annetaan?

Arkipuheessa voidaan sanoa, että joku ”tykkää olla ihmisten kanssa tekemisissä”. Mistä tykkäämisessä itse asiassa on kyse? Vuorovaikutuksen ajatellaan usein olevan niin itsestään selvä osa toimintaa, että sitä on vaikea jäsentää monisyisenä osaamisena (Kostiainen & Gerlander, 2009, 16). Tämä hankaloittaa luonnollisesti myös osaamisen kehittymistä. Aloitan opettajan vuorovaikutusosaamisen tarkastelun vuorovaikutusorientaatiosta, jolla tarkoitetaan laajasti yksilön positiota suhteessa muihin.

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusta tutkinut Emma Kostiainen korostaa merkitysten antamista vuorovaikutusosaamisen ulottuvuutena (2003, 10). Jotta opettajan vuorovaikutusorientaatio kehittyi merkitykselliseksi osaksi asiantuntijuutta, on sitä Kostiaisen ja Gerlanderin (2009, 7–8) mukaan tarkoituksenmukaista rakentaa jo opettajankoulutuksen aikana. Tietoinen ja tavoitteellinen vuorovaikutus ja yhteiseen tutkimiseen perustuva orientaatio voi ammatillisessa opettajankoulutuksessa mahdollistua esimerkiksi vertaisryhmätyöskentelyssä, mikä on yksi keskeisin ammatillisen opettajankoulutuksen prosesseista (Ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämishjelma 2020). Kuten Kostiainen ja Gerlander tiivistävät, opettajaopiskelija tutkii vuorovaikutussuhteita sekä oppimisen kohteena että olemalla mukana vuorovaikutusprosesseissa sen sijaan, että vuorovaikutusosaamista haettaisiin erillisillä taitopainotteisilla kursseilla. (Ks. Kostiainen ja Gerlander, 2009, 8–10.)

Opettajan vuorovaikutusorientaatio sijoittuu intrapersonaalisen viestinnän tasolle. Tällöin mielenkiinnon kohteena ovat vuorovaikutukseen vaikuttavat yksilötekijät, kuten suhtautuminen, motivaatio ja arvot. Yksilötekijöitä tarkastellaan kuitenkin suhteessa muihin ihmisiin. (Kielijelppi, 2020.) Oppijan oikeus -hankkeen toimintatutkimuksen aineistossa tois-tuivat kommentit, joita voidaan tulkita opettajan vuorovaikutusorientaatioon liittyviksi.

”Tukea antava opettaja on motivoitunut, kiinnostunut, haluaa tuustua opiskelijoihin. Hän tietää oppilaistaan ja on huolehtivainen ja tukea antava aikuinen.”

Opiskelijat toivovat opettajalta enemmän vuorovaikutusta ja kiinnostusta heitä kohtaan. Yhteneväisiä tuloksia esittävät myös esimerkiksi Ryökynen, Pirttimaa ja Kontu (2019) tutkimuksessaan, jossa keskiössä oli erityisen tuen piiriin kuuluvien toisen asteen opiskelijoiden käsitykset vuorovaikutuksesta opettajiensa kanssa. Opettajan vuorovaikutukselle antamat merkitykset näkyvät tavoissa, joilla hän ilmentää suhdettaan muihin. Suhtautumistavat voivat tulla näkyviin opettajien ja opiskelijoiden mikrokohtaamisissa. Mikrokohtaamisella tarkoitetaan lyhyitä, arkipäiväisiä kohtaamisia, jotka luovat kokemuksia esimerkiksi yhteisöön kuulumisesta, hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisuuden tunteesta. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tervehdykset ja muut puheen rituaalit, kuten kiitos ja anteeksi. Kuten useampi tutkimukseen osallistunut opiskelija totesi:

”Tärkeintä olisi, että kysyttäisiin mitä kuuluu.”

Mikrokohtaamiselle annetaan yleisessä keskustelussa samanlaisia merkityksiä, joita on viestinnän saralla selitetty jo muun muassa Austinin 1950-luvulla kehittämän puheaktiteorian avulla. Puheaktiteorian mukaan puhuttu viesti on aina teko, jolla yritetään saada jotakin aikaan. (Puro, 1996, 34.) Näin ollen tietoisella tervehtimisellä voidaan pyrkiä ja todella saada opiskelijassa aikaan kokemus kohdatuksi tulemisesta. Eräs ammatillinen opettaja kommentoi täydennyskoulutuksessa: ”Pitäisikö minun vielä olla kiinnostunut opiskelijasta?”. Viime kädessä palaammekin kasvatustieteeseen kysymykseen, mitä ajattelet ihmisestä? Vuorovaikutusorientaation tutkiminen ja kehittäminen on välttämätöntä, kun ammatillinen opettajaopiskelija pohtii pedagogisia perusteluita omalle toiminnalleen opettajana – suhteissa muihin ihmisiin.

Opettajan ja opiskelijoiden väliset vuorovaikutussuhteet

Interpersonaalisen eli keskinäisviestinnän tasolla tarkastellaan vähintään kahden ihmisen välisiä kohtaamisia. Huomio kohdistuu vuorovaikutuskäyttäytymiseen, joka mahdollistaa esimerkiksi dialogin ja oppimisen. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde on erityisesti opettajan ohjaustyön ytimessä. Vuorovaikutussuhdetta on kuitenkin olennaista tarkastella myös laajemmin kuin kahden henkilön välisessä kohtaamisessa. Voidaan ajatella, että oppiminen ja opiskelu kaikinensa kietoutuvat opetustilanteiden vuorovaikutussuhteisiin, oli kyse sitten opettajan ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden keskinäisistä vuorovaikutussuhteista (Kostiainen & Gerlander, 2005,70).

Vaikka opettajankoulutuksessa vuorovaikutus nähdään merkityksellisenä, on opettajakoulutuksen tutkijoiden mukaan huomion keskipiste painottunut erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, ei niinkään vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun (esim. Harjunen, 2002, 464). Toisaalta tutkimuksen tulokset on johtanut ansiokkaihin selvityksiin siitä, miten vuorovaikutusprosesseihin perustuvaa opetusta ja ohjausta voidaan käytännössä toteuttaa. Tästä esimerkin tarjoaa Tynjälän tutkimusryhmän integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä ym., 2016).

Jotta vuorovaikutussuhteeseen liittyvää osaamista voidaan kehittää, on tärkeää määritellä vuorovaikutussuhde. Kostiainen ja Gerlander (2005) painottavat, että ensisijaisesti on tunnistettava suhteen kaksisuuntaisuus, jossa näyttäytyvät suhteen eri ulottuvuudet ja sekä opettajan että opiskelijoiden identiteetit. Viestinnän määritelmän mukaan suhdetta ei voida antaa annettuna vaan se rakentuu vuorovaikutusprosessissa. (Mt. 2005, 71.)

Keskeiseksi opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhdetta määrittäväksi ja jännitteisyyttä aiheuttavaksi seikaksi voidaan nimetä asymmetrisyys. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde on aina lähtökohtaisesti asymmetrinen. Heillä on vuorovaikutussuhteessa erilaisia oikeuksia

ja velvollisuuksia. Opettajan tehtävä on ohjata ja mahdollistaa oppimista, kun taas opiskelijan tehtävä on oppia. (Kostiainen & Gerlander, 2005, 72–73.) Opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyy asymmetrisyyden lisäksi myös muita jännitteitä, kuten Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien vuorovaikutussuhteen tutkimuksessa esiin nousseet autonomisuus – riippuvaisuus, asiakeskeisyys – henkilökohtaisuus sekä arviointi – hyväksyminen. Edellä mainitut vuorovaikutussuhteisiin liittyvät jännitteet tulevat opettajankoulutuksessa usein esille, kun pohditaan opettajuutta. Kuinka henkilökohtaisella tasolla suhteen pitää olla? Missä menee raja mahdollistamisen ja toisen puolesta tekemisen välillä? Miten tunteet vaikuttavat arviointiin? Mitä, jos henkilökiemiat eivät toimi? Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde onkin jatkuvasti rakentuva prosessi, joka edellyttää etenkin opettajalta sen haittojen ja hyötyjen jatkuvaa arvioimista. Stafford (2008) kuvaa sosiaalisen vaihdannan teorian mukaisesti, että erityisesti vuorovaikutusorientaatioon vaikuttaa se, aiheuttaako vuorovaikutussuhde osapuolille enemmän haittaa vai mielihyvää. (Stafford, 2008, 379, 381.)

Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutussuhdetta voidaan määritellä myös sisältö- ja suhdeulottuvuuden kautta. Sisältöulottuvuudella tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä vuorovaikutussuhteessa konkreettisesti sanotaan. Sisältöulottuus kietoutuu suhdeulottuvuuteen. Näin ollen se, millainen suhteen dynamiikka on, vaikuttaa myös sisällölliseen oppimiseen. Vuorovaikutussuhde on siis oppimisen tila, jossa sisältö- ja suhdeulottuvuudet liittyvät toisiinsa. Suhdeulottuvuuden myötä sosioemotionaaliset prosessit korostuvat. (Kostiainen & Gerlander, 2005, 72–73; Gerlander & Isotalus, 2010, 10.) Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus onkin usein sisällöltään laajempaa kuin pedagoginen vuorovaikutus, jossa sisältö liittyy oppimisen kohteeseen. Toimintatutkimuksen aineiston pohjalta voidaan todeta, että toisen asteen opiskelijat odottavat opettajilta opetussisältöjen lisäksi esimerkiksi keskustelua tunteista ja mielenterveydestä. Opettajilta kaivattiin tukea myös tunteiden ilmaisemiseen.

”Mielenterveydestä keskustelua (...) tunteista puhumista eli jos joku asia ärsyttää, miten tuot sen esille avoimesti.”

Tunteet oppimisessa ovatkin viime vuosina kiinnostaneet tutkijoita eri tieteenaloilla. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat olleet opiskelijan tunnekokemukset ja tunnetaidot (Isacsson ym., 2019). Opettajan näkökulmasta on tutkittu muun muassa opettajan emotionaalista osaamista. Esimerkiksi Virtanen (2013) todensi väitöstutkimuksessaan, että opettajat pitivät emotionaalista osaamista omassa työssään erittäin merkityksellisenä, mutta eivät arvioineet omaa osaamistaan riittäväksi. Virtanen tarkasteli emotionaalista osaamista tunneälyn kautta määrittäen sitä opettajan kyvyksi tunnistaa ja hallita omia ja muiden tunnetiloja. (Virtanen, 2013.)

Tässä artikkelissa hyödynnetty aineisto osoittaa, että opettajan emotionaalinen osaaminen vahvistaa erityisesti opiskelijan kokemuksia saamastaan tuesta.

”Hyvä opettaja on sellainen, jolta saan tukea, kuuntelee ja keskityy oikeasti (...) ymmärtää mua”

Kun opiskelijoilta kysyttiin, miten tunteet olisivat esillä unelmien koulussa, vastaukset osoittavat, että opiskelijoiden mielestä tunteille pitää antaa tilaa ja niistä pitäisi keskustella.

”Tunteet saisivat olla vapaasti esillä, eikä niitä tuomittaisi. Pettymyksen saisi näyttää ja hyvistä numeroista saisi vapaasti iloita.”

Laajasti ajateltuna opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteessa tavoitellaan tai pitäisi tavoitella aina jonkin asteista tuen mahdollistamista. Tukea voidaan tarvita aineistomme opiskelijoiden mukaan ainakin oppimisessa, oppimisprosesseissa, tunteissa ja mielen kysymyksissä tai sosiaalisissa suhteissa. Tuki saa erilaisia merkityksiä riippuen tuen tavoitteista, vuorovaikutustilanteista ja tilanneyhteyksistä (Mikkola, 2006, 61–64). Tämän perusteella haluan pohtia sitä, mitä mahdollisuuksia vuorovaikutussuhteen tutkiskelu erityisesti tuen näkökulmasta voisi tuoda opettajan vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen.

Vuorovaikutussuhteen supportiivisuus

Tuen on todettu olevan yksi vuorovaikutussuhteen tärkeimmistä funktioista. Jos vuorovaikutussuhde sisältää tuen elementtejä, on todennäköistä, että sen merkityksellisyys ja jatkuvuus vahvistuvat. Tuki ei kuitenkaan ole ainoastaan vuorovaikutuksen funktio vaan myös konteksti, jossa tuki rakentuu. (Mikkola, 2006, 61.) Seuraavassa määrittelen tukea vuorovaikutuksessa. Nostan esiin joitakin asian hahmottamisen kannalta keskeisiä käsitteitä ja erittelen niitä tapoja viestiä tuesta, jotka ovat näkemykseni mukaan olennaisia opetus- ja ohjauskontekstissa, lisäksi konkreettisin vuorovaikutusosaamista, joka mahdollistaa tuen toteutumisen opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutussuhteessa.

Kun puhutaan sosiaalisesta tuesta, tarkoitetaan vuorovaikutusta, joka auttaa hallitsemaan epävarmuutta ja vahvistaa yksilön käsitystä hyväksytyksi tulemisesta ja elämänhallinnasta. (Albrecht & Goldsmith, 2003, Mikkola, 2006, 30 mukaan). Sosiaalista tukea on tutkittu erityisesti hyvinvointiin liittyen. Viime vuosina suomalaisessa viestintätutkimuksessa

on tutkittu muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden konteksteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta (mm. Kuuluvainen, 2016; Mikkola, 2006) sekä työhyvinvointia (Mikkola, 2000.) Opetuskontekstista tutkimusta on kansainvälisestäkin verrattain vähän, kun huomioidaan opetusviestinnän tutkimus kokonaisuutena.

Sosiaalisen tuen laajan ja pääosin sosiaalipsykologian alalle sijoittuvan käsitteen rinnalla puhutaan supportiivisesta viestinnästä silloin, kun huomion keskiössä on erityisesti tuki viestintäkäyttäytymisessä (Mikkola, 2009, 27). Supportiivisen viestinnän kautta voidaan tutkia ja selittää esimerkiksi tunteiden ilmaisun tapoja, supportiivisia sanomia. Sillä viitataan sellaiseen viestintäkäyttäytymiseen, jossa tuotetaan ja vaihdetaan tuen antamiseen ja saamiseen liittyviä viestejä ja rakennetaan yhdessä tukeen liittyviä merkityksiä. Mikkolan (2006, 31) mukaan keskiössä ovat tuen sanoma ja intentio. Vaikka määrittelyssä usein viitataan vahvasti avun tarpeeseen ja avun osoittamiseen, voidaan supportiivista viestintää kuvata myös kaikenlaiseksi vuorovaikutukseksi, jossa pyritään edistämään ihmissuhteita niiden vaarantamisen sijaan (Greenberg, 2011, 355).

Koska vuorovaikutus voi olla supportiivista vain silloin, kun se on luotettavaa ja myös vuorovaikutuskumppani kokee sen luotettavana (Whetten & Cameron, 2011, 247), pitää opettajan viestiä opiskelijalle huolenpitoa osoittamalla, että hänen intentionsa ovat myönteisiä (Teven j& McCroskey, 1997, Mikkola, 2006, 35 mukaan). Luotettavuuden vaikutelma syntyy, kun epämiellyttäviä ja vaikeitakin asioita voidaan käsitellä ja tiedottaa opettajan ja opiskelijoiden välistä suhdetta vahvistavalla tavalla (Whetten & Cameron, 2011, 246). Luottamuksen kokemuksen kannalta on myös merkittävää, että opettaja osaa asiansa ja kohtelee kaikkia opiskelijoita samantyyppisesti (Mikkola, 2006, 120). Mikkola (2006, 195) toteaaakin hoitoalalle sijoittuvassa tutkimuksessaan, että erityisesti luottamuksen näkökulmasta tuki koettiin merkitykselliseksi silloin, kun tuki ei ollut vain tilannekohtaista vaan oli vuorovaikutussuhteen pysyvä ominaisuus. Luotettavuus nousi esiin myös toimintatutkimuksen aineistossa toistuvasti.

”Minusta on tosi tärkeää, että opettajaan voi luottaa, et esim. mun mieliala ei vaikuta arviointiin”

Supportiivisen viestinnän rinnalla käytän tässä artikkelissa synonyymina supportiivista vuorovaikutusta, koska tarkastelun kohteena ovat erityisesti opettajan ja opiskelijoiden väliset vuorovaikutussuhteet. Viestinnän alalla on useita eri tapoja määritellä muotoja, joita supportiivinen vuorovaikutus voi viestintäkäyttäytymisessä saada. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että yleisimmät tuen muodot ovat emotionaalinen ja tiedollinen tuki. Emotionaalinen tuki viittaa Mikkolan (2006) mukaan viestintäkäyttäytymiseen, joka kohdentuu tunteiden käsittelemiseen vuorovaikutuksessa.

Supporttiivista vuorovaikutusta koskevassa tutkimuskirjallisuuden katsauksessaan Mikkola esittää, että emotionaalinen tuki on vahvasti yhteydessä opiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin ja jaksamiskysymyksiin. (Mikkola, 2009.) Emotionaalinen tuki ilmenee konkreettisesti esimerkiksi seuraavasta opiskelijan kommentista:

”Annetaan tilaa ihmisille keillä ei ole meneillään hyvä päivä ja osataan suhtautua siihen, jos aina ei jaksa tehdä kaikkea.”

Tiedollinen tuki puolestaan sisältää opettajan antamaa tietoa sekä tukeksen arvioimiseen. Keskeistä tiedollisen tuen toteutumiseksi ovat tiedon rakentamisen tavat ja se, että tietoa rakennetaan yhteisessä vuorovaikutusprosessissa. Aineiston perusteella opiskelijat kaipaavat opettajalta asian tuntevaa tiedon jakamista, mutta ottavat kantaa tiedon määrään.

”Hyvä opettaja osaa opettamansa aineen hyvin, mutta myös siten, että osaa selittää sen opiskelijalle ymmärrettävästi. Hyvä opettaja auttaa pyydettyessä ja huomioi oppilaiden osaamistasot.”

”Hyvä opettaja antaa opiskelijan opetella asian omassa tahdissa.”

Arvioiva tuki määritellään joissakin tutkimuksissa erilliseksi tuen muodoksi, mutta sitä voidaan ajatella myös emotionaalisen ja tiedollisen tuen tiedostamisena. Tämä johtaa arviointiin siitä, miten opiskelija voi tilanteessa toimia ja tilannetta hallita. Kun tarkoitetaan konkreettisia resursseja, joita opettaja voi antaa opiskelijan tueksi, voidaan puhua välineellisestä tuesta. (Mikkola, 2006, 41–46.)

Opettajan supporttiivisen vuorovaikutuksen taidot

Behavioraalinen vuorovaikutusosaamisen ulottuvuus eli vuorovaikutustaidot ovat yleisesti ensimmäisenä huomion kohteena, kun pohditaan vuorovaikutusosaamisen kehittämistä. Kuten tässä artikkelissa on esitetty, vuorovaikutusosaaminen on kokonaisuus, jossa merkittävänä lähtökohtana on opettajan orientaatio vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusorientaatio sisältää ainakin asenteet, halukkuuden ja motivaation vuorovaikutussuhteissa toimimiseen. Jos ajatellaan ammatillisen opettajan ammattitaitovaatimuksia ja osaamisen kriteereitä, huomataan affektiivisen vuorovaikutusosaamisen merkittävät yhteydet opettajan eettisiin periaatteisiin. Artikkelissa olen käsitellyt kognitiivista ja metakognitiivista osaamista erityisesti supporttiivisen eli tukea antavan vuorovaikutuksen

määrittelyn kautta. Mitä enemmän opettaja tietää ja ymmärtää vuorovaikutusprosesseista, sitä paremmat valmiudet hänellä on olla vuorovaikutussuhteessa opiskelijan kanssa.

Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen taitoja on määritelty monella eri tavalla. Yleisin lienee tarkastelu, jossa taitoja sijoitetaan eri viestintätilanteisiin, kuten esiintymistilanteisiin, keskinäisviestinnän tilanteisiin, ryhmäviestintätilanteisiin, ongelmanratkaisutilanteisiin tai viestintäteknologiavälitteiseen viestintään. Tämänkaltainen luokittelu voi johtaa harhaan, sillä monia taitoja tarvitaan erilaisissa tilanteissa, erilaisin painotuksin (Valkonen, 2003, 43).

Koska tässä artikkelissa keskiössä on opettajan ja opiskelijan välinen keskinäisviestinnän suhde, jota on tarkasteltu erityisesti supportiivisen vuorovaikutusprosessin kautta, esitän taitoulettavuuden näkökulmasta joitakin keskeisiä taitoja, joiden merkitys mielestäni painottuu eri supportiivisen vuorovaikutuksen muodoissa. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että monet taidoista ovat sellaisia, joista on hyötyä esimerkiksi sekä emotionaalisen että tiedollisen tuen vuorovaikutuksessa. Väitän, että erityisesti opetus- ja ohjauskontektissa arvioiva tuki kytkeytyy vahvasti sekä emotionaaliseen että tiedolliseen tukeen.

Emotionaalinen tuki viittaa opettajan viestintäkäyttäytymiseen, joka sisältää kuuntelemista, kannustamista, empatian osoittamista ja tuen tarvitsijan tunteiden tunnistamista ja oikeuttamista (Mikkola, 2006, 44). Merkityksellistä on se, millaisia havaintoja opettaja tekee opiskelijan viestintäkäyttäytymisestä. Viestiikö opiskelija tuen tarvetta esimerkiksi suoraan kysymällä ja tukea pyytämällä? Onko opettajan mahdollista havaita tuen tarvetta epäsuorista sanallisista vihjeistä? Tutkimuksissa on todettu, että henkilöt, jotka pyytävät tukea suoraan, saavat sitä myös enemmän (Mikkola, 2006). Emotionaalista tukea voidaan hakea myös suoralla sanattomalla viestillä, kuten katsekontaktilla tai epäsuorasti esimerkiksi huokaisemalla. Esimerkiksi äänensävy voi olla merkityksellinen viesti opiskelijan tuen tarpeesta tai opettajan orientaatiosta antaa tukea. Opettajalta edellytetään tietoisuutta epäsuorista viesteistä ja taitoa tarttua niihin vuorovaikutuksessa. Keskiössä ovat siis opettajan taidot tehdä havaintoja, kuunnella ja osoittaa viestintähalukkuutta. Emotionaalisella tuella opettaja voi merkittävästi lisätä opiskelijan epävarmuuden hallintaa. Kun riittävä emotionaalinen tuki on läsnä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteessa, se synnyttää parhaimmillaan opiskelijassa kokemukseen hallinnan tunteesta ja hyväksytyksi tulemisesta.

Vuorovaikutustaitoja, joilla osoitetaan emotionaalista ja arvioivaa tukea

- ✓ taito ilmaista aktiivista osallistumista ja vastaanottavuutta
- ✓ taito huomioida vuorovaikutukseen liittyviä odotuksia ja tavoitteita

- ✓ taito rohkaista toisia puhumaan
- ✓ taito kuunnella ja ymmärtää mitä toinen sanoo tai muulla tavoin ilmaisee
- ✓ taito liittää omat puheenvuoronsa toisten puheenvuoroihin
- ✓ taito pyytää täsmennyksiä ja lisäperusteluja tarvittaessa
- ✓ taito tehdä yhteenvedoja ja päätelmiä tarvittaessa
- ✓ taito kommentoida, eritellä ja arvioida toisen mielipiteitä ja perusteluja
- ✓ taito käyttää toisten puhumiseen sisältyvää ainesta omissa puheenvuoroissa keskustelun jatkamiseksi
- ✓ taito mukautua (tilanteeseen, aiheeseen, toisiin osapuoliin)
- ✓ taito ilmaista tunteitaan tarkasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla
- ✓ taito aikaansaada kuuntelumotivaatio ja ylläpitää sitä
- ✓ taito ilmentää kontaktia katseella, sijoittumisella ja asennolla

Tiedollinen tuki puolestaan edellyttää erityisesti sanoman jäsentämiseen, havainnollistamiseen ja kohdentamiseen liittyviä vuorovaikutustaitoja. Vaikka tiedollinen tuki voi sisällöltään olla opettajan ammatilliseen osaamiseen liittyvää tietoa, olennaisempaa on se, että vuorovaikutuksen keskiössä on opiskelijan mahdollisuus arvioida ja merkityksellistää tietoa suhteessa omaan, henkilökohtaiseen tilanteeseensa. Epäolennainen ja esimerkiksi määrällisesti liiallinen tieto voi päinvastoin kuormittaa opiskelijaa ja lisätä ahdistuneisuutta. (Ks. Mikkola, 2006, 190.) Opettajan pitää siis huomioida, millaista sisältöä, kuinka paljon ja miten esitettyä opiskelijalla on mahdollisuus ottaa vastaan. Tavoitteellisten vuorovaikutussisältöjen lisäksi merkityksellisenä voidaan pitää myös jokapäiväisistä asioista keskustelua eli mikrokohtaamisia. Tutkimuksen (Mikkola, 2006, 219–222) mukaan jokapäiväisistä asioista keskustelulla on erityistä vaikutusta vuorovaikutussuhteen rakentamiselle ja pysyvyydelle.

Vuorovaikutustaitoja, joilla osoitetaan tiedollista ja arvioivaa tukea

- ✓ taito suhteuttaa puhumisen ja puhumisensa sanallinen ja sanaton sisältö ja näkökulma viestintäkumppanin mukaan
- ✓ taito tunnistaa ja ratkaista ongelmia tai väärinkäsityksiä

- ✓ taito esittää, kehitellä ja arvioida ratkaisuvaihtoehtoja
- ✓ taito havainnollistaa asia sanallisesti jäsentämällä (sisällön rajausta, rakenne, siirtymät, aloitukset, lopetukset)
- ✓ taito havainnollistaa asia sanattomasti (ääntämys, sävelkorkeus, voimakkuus, puhenopeus, ilmeet, eleet, liikkeet, rytmi ja ajankäyttö)
- ✓ taito havainnollistaa asia tarkoituksenmukaisella kielenkäytöllä (esimerkit, kielikuvat, käsitteet, vertailut)
- ✓ taitoa valmistautua asiasta puhumiseen ja häivyttää valmistautuminen vuorovaikutustilanteessa riittävästi
- ✓ taito perustella mielipiteensä ja väitteensä
- ✓ taito käsitellä asiaa kuuntelijoiden esittämien kysymysten pohjalta ja rakentaa tietoa yhdessä
- ✓ taito ohjata vuorovaikutusta kohti tavoitetta.

Opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutussuhteessa supportiivisen vuorovaikutuksen välineellisellä tuella voidaan konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi erilaisia prosesseja, joissa tuki mahdollistuu. Tällaisia voivat olla esimerkiksi henkilökohtaistamiseen liittyvät prosessit, kuten osaamisen arviointiin tai tuen tarpeen arviointiin liittyvät prosessit. Vuorovaikutustaitojen näkökulmasta näissä prosesseissa korostuvat monien edellä mainittujen taitojen lisäksi opettajan taito antaa ja vastaanottaa palautetta. Toisaalta voidaan ajatella laajasti, että supportiivinen vuorovaikutussuhde on jatkuvaa palautteen antamista ja vastaanottamista. Vuorovaikutustaitojen näkökulmasta on keskeistä, että palaute

- ✓ kohdistuu sellaisiin olennaisiin asioihin, joihin opiskelija kykenee itse vaikuttamaan
- ✓ on monipuolisesti perusteltua ja riittävän konkreettista
- ✓ sisältää sekä kehittämiskohteita että onnistumisia
- ✓ on johdonmukaista ja jäsenneiltyä (Kielijelppi, 2020).

Opettaja, jolla on erinomaiset vuorovaikutustaidot, osaa valita parhaan toimintatavan kulloiseenkin vuorovaikutustilanteeseen. Se, miten opettaja hyödyntää vuorovaikutussuhteessa erilaisia taitoja, muodostaa kokonaisvaikutelman opettajasta. Vaikutelmia kuvataan usein sanoilla helposti lähestyttävä, luotettava, asiantunteva, opiskelijoista kiinnostunut – näin

myös toimintatutkimuksemme aineistossa. Opettajalta tämä edellyttää jatkuvaa oman puhe- ja viestintäkäyttäytymisen tietoista tarkastelua, tutkimista ja harjoittelua.

Lopuksi

Tuki näyttäytyy varsin läpileikkaavana teemana ammatillisen opettajan vuorovaikutusosaamisessa. Laajasti ajateltuna jokainen opiskelija tarvitsee opettajalta tukea. Näin ollen viestinnän ilmiönä supportiivinen viestintä, arkikielessä ymmärrettynä tukea antava vuorovaikutus, heijastaa melko lailla opettajan vuorovaikutusosaamisen vaateita.

Kuten aiemmin totesin, supportiivista vuorovaikutusta on opetus- ja ohjauskontekstissa tutkittu vähän verrattuna sen herättämään kiinnostukseen esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden tilanneyhteyksissä. Vaikka tilanneyhteyden huomioiminen vuorovaikutusosaamisessa on merkityksellistä, uskon, että supportiivisen vuorovaikutuksen tarkastelu opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutussuhteessa hyötyy lähialojen tutkimuksesta ja näin ollen lähialojen tutkimusten hyödyntäminen soveltuu tässä artikkelissa riittävästi ajattelun heijastuspinnaksi.

Ammatillinen opettajankoulutus on osaamisperustainen kehittämissuunnitelma. Osaamisen kehittäminen on mahdollista vain, jos osaaminen määritellään. Tämä pätee myös vuorovaikutusosaamiseen. On määriteltävä, millaista osaamista tavoitellaan, millainen osaaminen on merkityksellistä ja miten osaamisen kehittymistä arvioidaan. Tietoinen vuorovaikutusosaamisen kehittäminen johtaa Klemolan (2009) mukaan opettajan ammatillisuuden ja ihmisyyden pohdintaan. Näin ollen on merkityksellistä, että vuorovaikutus ja vuorovaikutusosaaminen on jatkuvana prosessina mukana jo opettajankoulutuksessa. (Klemola, 2009, 72.) Toivon, että tämä artikkeli herättää kiinnostuksen aiempaa syväluotaavampaan vuorovaikutusosaamisen tutkimiseen ammatillisessa opettajankoulutuksessa sen sijaan, että tyydyttäisiin pitämään vuorovaikutusosaamista luonnollisena, olemassa olevana ja välillä muotisanana keskiöön nousevana opettajankoulutuksen trendinä.

Lähteet

Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. (2020). Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu. Haettu 20.1.2022. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-11/aokk_ops_ope_20-21.jpg_.pdf

Greenberg, J. (2011). *Behavior in Organizations*. Tenth Edition. Pearson Education Limited.

- Gerlander, M. & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriviivoja. *Puhe ja kieli*, 30 (1), 3–19.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Isacsson, A., Raatikainen E. & Ekström, M. (2019). Tuhannet tunteet – opiskelijoiden tunnekokemukset korkeakoulussa. Haettu 20.1.2022. <https://julkaisut.haaga-helia.fi/tuhannet-tunteetopiskelijoidentunnekokemukset-koikeakoulussa/>
- Joki-Pesola, O., Nuutinen, U. & Pekkarinen, V.-L. (2020). Ammatillinen opettajan-kouluttaja vuorovaikutusosaamistaan kehittämässä. *HAMK Unlimited Journal* 10.3.2020.
- Kaukinen, R. & Löf, S. (2019). Järjestöyhteistyössä tukea ja hyvinvointia toiselle asteelle. eSignals. Haettu 20.1.2022. <https://esignals.fi/kategoria/muut-aiheet/jarjestoyhteistyossa-tukea-ja-hyvinvointia-toiselle-asteelle/#84f4706e>
- Kielijelppi. Jelppiä akateemiseen viestintään. <https://blogs.helsinki.fi/kielijelppi/>
- Klemola, U. (2009). *Opiskelijaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa* (Studies in sport, physical education and health 139) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Prologi : puheviestinnän vuosikirja 2009, 6–25.
- Kostiainen, E. (2003). *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena* (Jyväskylä Studies in Humanities 1). Jyväskylän yliopisto.
- Kuuluvainen, V. (2016). *Supportive Communication in Al-Anon Mutual-aid Groups* [väitöskirja, University of Tampere]. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0128-6>
- MacGeorge, E. L., Feng, B. & Burleson, B. R. (2011). Supportive communication. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.), *The SAGE Handbook of interpersonal communication* (ss. 317–354). 4nd ed. Thousands Oaks: Sage.
- Mikkola, L. (2009). Sosiaalinen tuki työssä: Katsaus 2000-luvun tutkimuskirjallisuuteen. Prologi : puheviestinnän vuosikirja 2009, 26–47.
- Mikkola, L. (2006). *Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa* (Jyväskylä studies in Humanities 66) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2728-8>

- Mikkola, L. (2000). Supportiivinen viestintä ja sosiaalinen tuki työyhteisössä. Teoksessa M. Valo (toim.), *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta* (ss. 110–128). Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20. Jyväskylän yliopisto.
- Oppijan oikeus – Opettajan taito. Haettu 21.1.2022. <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/>
- Poutiainen, S. & Gerlander, M. (2005). Cultural dialectics in the Finnish advising relationship, Esitelmä IC:n vuosikongressissa. New York.
- Puro, J. (1996). *Johdatus puheviestinnän teorioihin*. Gaudeamus.
- Puro, J. (2010). *Kuunteleva organisaatio*. WS Bookwell Oy.
- Ryökkönen, S. & Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2019). Interaction between students and class teachers in vocational education and training: Safety distance is needed. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9(2), 156–174. DOI:10.3384/njvet.2242-458X.1992156
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiaainen, E. & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387.
- Valo, M. (2012). Puheviestintä - taitoaineesta tieteenalaksi. Teoksessa A. Mustonen, K. Moisander & M. Valo (toim.) *Laatua ja liikettä: rehtori Aino Sallisen juh-lakirja* (ss. 182-209). Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, M. (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä (Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1301) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9108-5>
- Whetten, D. A. & Cameron, K. S. (2011). *Developing Management Skills*. Eighth edition. Prentice Hall.

Kirjoittajat

Ahokas Minna, koulutuspäällikkö,
Gradia

Björk-Åman Camilla, Associate Professor,
Nord University, Åbo Akademi

Happo Iiris, yliopettaja,
Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

Huhtala Sissi, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Jahnukainen Markku, professori,
Helsingin yliopisto

Jussila Ari, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Juurakko-Koskinen Tarja, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kaikkonen Leena, yliopettaja,
Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Katariina Hakala, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kaukinen Ruut, lehtori,
Haaga-Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kukkonen Harri, yliopettaja,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Laajala Tiina, lehtori,
Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

Lehtelä Pirjo-Liisa, yliopettaja,
Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus

Lignell Irmeli, lehtori,
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**Mäkihonko Minna, yliopistonlehtori,
Tampereen yliopisto**

**Pynnönen Päivi, lehtori,
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

**Raudasoja Anu, koulutuspäällikkö,
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

**Saarelainen Nelli, tutkimusavustaja,
Helsingin yliopisto**

**Saarinen Minna, erityispedagogiikan yliopistonlehtori,
Turun yliopisto**

**Seppälä Minna, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

**Ström Kristina, professori,
Åbo Akademi**

**Talonen Eero, lehtori,
Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus**

**Uusinoka Simo, lehtori,
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

Kaikilla oppilailla on oikeus hyvään ja turvalliseen opiskeluun. Toiset tarvitsevat koulupolullaan hiukan enemmän tukea ja ohjausta kuin toiset. Uusi lukiolaki ja ammatillisen koulutuksen uudistus korostavat oppilaan oikeutta saada erityisopetusta, erityistä tukea ja ohjausta. Oppivelvollisuusajan jatkaminen tekee tuen ja ohjauksen teemoista ajankohtaisia kaikissa toisen asteen oppilaitoksissa. Hyviin tuloksiin pääsemiseksi tarvitaan tutkittua tietoa, kokeilua ja käytännön ohjeita. Tämä julkaisu tarjoaa monipuolisesti tuoretta tietoa aiheesta. Monesti asiat ovat yksinkertaisia ja pienillä toimilla voidaan saavuttaa hyvä lopputulos. Opettajan rooli on merkittävä. Ajattelutavat ja asenteet vaativat uudelleen arviointia erityisesti lukiossa. Artikkeleissa pääsevät ääneen opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat.

Ammatillisen koulutuksen puolella erityisopettajien ja opinto-ohjaajien tehtäväkenttä on uudistuksen jäljiltä vielä voimakkaassa muutostilassa. Työnkuvat ja tehtävät muuttuvat. Opettajankoulutusta ja sen uudistamistarpeita tarkastellaan uusien tutkimustulosten valossa.

Hyvin sujuva opintopolku on keskeinen kysymys kaikilla kouluasteilla. Tämä julkaisu tarjoaa monia tuoreita näkökulmia ja oivalluksia laajaan kokonaisuuteen.

Antoisia lukuhetkiä!

E-JULKAISU

ISBN 978-951-784-836-7 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 2/2022