



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa**

Tapaustutkimus erityisestä tuesta eräässä ammattioppilaitoksessa

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma / erityispedagogiikka

Pro gradu -tutkielma

Krista Eskelinen

30.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Koulutusohjelma, oppiaine:** Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma / erityispedagogiikka

**Tekijä:** Krista Eskelinen

**Otsikko:** Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa  
Tapaustutkimus erityisestä tuesta eräissä ammattioppilaitoksessa

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Rauno Huttunen

**Sivumäärä:** 116 sivua

**Päivämäärä:** 30.4.2026

Tämän pro gradu- tutkielman aiheena oli hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa sekä ennen työelämässä järjestettävää koulutusta. Tutkimuksella etsittiin tuloksia hyvästä erityisestä tuesta, sen kehittämisehdotuksista, haasteista sekä resurssitarpeista. Tutkielman tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ilmiöstä sekä tuottaa aiheesta kiinnostuneille oppinäytetyönä tutkittua tietoa. Tutkielmalla pyrittiin edistämään hyvän erityisen tuen ja toimivien menetelmien ymmärtämistä, kehittämistä sekä toteuttamista tasalaatuisesti opiskelijoiden sekä erityistä tukea toteuttavien tueksi. Ilmiötä tarkasteltiin laadullisena tapaustutkimuksena yhden varsinaissuomalaisen oppilaitoksen toimintaympäristöissä ammatillisten erityisopettajien (n=6), opinto-ohjaajan (n=1), ammatillisen ohjaajan (n=1), työpaikkaohjaajan (n=1) ja erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden (n=2) teemahaastatteluilla. Aineistoa kerättiin myös päiväkirjoilla, ammatillisilta erityisopettajilta (n=2), opinto-ohjaajalta (n=1) ja ammatilliselta ohjaajalta (n=1). Aineisto analysoitiin temaattisella analyysillä.

Tutkimus osoitti, että hyvä erityinen tuki on opiskelijan tuntemista sekä tuen tarpeen tunnistamista, suunnittelemista ja tukemista. Tukimuotona on usein yksilöllinen tuki. Hyvään erityiseen tukeen liittyy opiskelijan vahvuuksien hyödyntäminen ja haasteiden tukeminen, kuunteleminen, kannustaminen, rohkaisu sekä opiskelijan omien toiveiden ja tavoitteiden huomiointi, ohjaajan läsnäolo ja tuki kehittyvän ammatillisen itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistamiseen kehitys- ja kasvatustieteiden sekä monitoimijainen yhteistyö. Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua sisälsi lisäksi opiskelijan tarpeisiin sopivan hyvän työpaikan etsinnässä tukemista. Hyvällä työpaikalla todettiin olevan merkittävä vaikutus positiivisiin oppimiskokemuksiin, opiskelijan ammatti-identiteetin ja minäpystyvyyden vahvistamiseen sekä lisääntyneeseen motivaatioon opinnoissa. Opiskelijoita tulisi myös osallistaa vahvemmin opintoihinsa ja erityisen tuen toteutumiseen. Oppimista tulisi eriyttää, opetusmuotoja monipuolistaa, ja lisätä digitaalisten apuvälineiden käyttöä sekä yhteisöllistä oppimista oppimisen tukena. Ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien erityispedagogista osaamista tulisi lisätä. Tunneälytaitoja tulisi lisätä kouluttamalla henkilöstöä ja kehittämällä koko kouluyhteisön tueksi tunneälyllistä työyhteisöä. Tällä voitaisiin vaikuttaa positiivisesti kehittämisen kohteiksi havaittuihin asenteisiin. Haasteeksi osoittautui erityisen tuen toteuttaminen yksilöllisesti oikea-aikaisesti ja oikea muotoisesti. Oikea-aikainen työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle ohjaus ja hyvien työpaikkojen vähyys todettiin myös haasteiksi. Resurssiksi tarvitaan riittävästi henkilöstöä, erityispedagogista osaamista, aikaa, tunneäly- ja yhteistyötaitoja, oikeanlaista asennetta, moniammatillisia yhteistyöverkostoja ja verkostojen hyödyntämisen osaamista. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että hyvä erityinen tuki on merkittävä, koko kouluyhteisön ja muiden yhteistyötahojen yhteinen asia, johon voidaan vaikuttaa riittävällä resurssilla, kuten erityispedagogiikan ja tunneälytaitojen koulutuksella sekä avoimilla dialogeilla. Erityisen tuen suunnitelmallisuuteen tulisi kiinnittää myös enemmän huomiota. Tarvitaan yhteisiä sekä koulutusalaakohtaisia toimintamalleja, parantamaan erityisen tuen toteutumisen suunnitelmallisuutta ja tasalaatuisuutta.

**Avainsanat:** ammatillinen koulutus, erityinen tuki, henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, yksilölliset opintopolut, moniammatillinen yhteistyö, monitoimijainen yhteistyö, työelämäyhteistyö, työelämässä järjestettävä koulutus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Ammatillinen peruskoulutus ja erityinen tuki .....</b>	<b>3</b>
2.1	Ammatillinen peruskoulutus .....	4
2.2	Ammatillisen koulutuksen reformiuudistus 2018 osaamista ja yksilöllisyyttä korostamassa .....	5
2.3	Erityisopetus yleisesti yhteiskunnassamme ja ammatillisen koulutuksen kontekstissa..	5
2.4	Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS).....	6
2.5	Ammatillisen koulutuksen erityinen tuki.....	7
2.6	Yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa .....	9
2.7	Elinikäisen oppimisen tavoite ammatillisen koulutuksen erityisen tuen kontekstissa..	10
2.8	Ammatillisen opettajuuden erityispiirteitä ja monitoimijainen yhteistyö.....	11
2.9	Opiskeluhoolto.....	13
2.10	Työelämäyhteistyö.....	14
2.11	Tunneälytaidot.....	15
2.11.1	Ryhmä- ja yhteistyötaidot.....	17
2.11.2	Kyky kehittää toisia .....	19
2.12	Aiempiä tutkimuksia ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta sekä teoreettisen viitekehyksen esittelyä.....	20
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen metodiset ratkaisut ja toteuttaminen .....</b>	<b>24</b>
3.1	Aineiston metodologinen perusta .....	24
3.2	Tapaustutkimus .....	25
3.3	Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskohteet ja tutkimuskysymykset .....	26
3.4	Aineisto.....	27
3.5	Aineiston laadullinen analysointi .....	32
3.5.1	Aineiston laadullinen analysointi päiväkirjat .....	32
3.5.2	Aineiston laadullinen analysointi haastattelut .....	36
3.6	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka.....	42
<b>4</b>	<b>Tutkimustulokset .....</b>	<b>46</b>
4.1	Esitutkimustuloksia sekä pienryhmä toimivana erityisen tuen muotona .....	46
4.2	Opiskelijan tukeminen ammatillisissa opinnoissa, (päiväkirja-aineistot).....	48
4.2.1	Erytyisen tuen tarpeen tunnistaminen.....	48
4.2.2	Erytyisen tuen suunnitteleminen.....	49
4.2.3	Opinnoissa tukeminen.....	49
4.2.4	Henkilökohtainen ohjaus .....	50
4.2.5	Opiskelukunnan huomiointi.....	50
4.3	Oikeanlaiset resurssit, hyvän erityisen tuen mahdollistajana.....	51
4.3.1	Osaaminen .....	51
4.3.2	Tunneäly.....	52
4.3.3	Asenne .....	55
4.3.4	Aika .....	56

<b>4.4</b>	<b>Kasvatustyö, hyvän erityisen tuen mahdollistajana.....</b>	<b>56</b>
<b>4.5</b>	<b>Moniammatillinen yhteistyö, hyvän erityisen tuen toteuttajana .....</b>	<b>58</b>
<b>4.6</b>	<b>Hyvä erityinen tuki yleisesti työelämän kontekstissa (haastatteluaineisto).....</b>	<b>59</b>
<b>4.7</b>	<b>Opiskelijan tukeminen ennen työelämässä järjestettävää koulutusta.....</b>	<b>60</b>
<b>4.8</b>	<b>Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, hyvän erityisen tuen mahdollistajana.....</b>	<b>60</b>
4.8.1	Havainnot .....	61
4.8.2	Opiskelijan oma yhteydenotto .....	62
4.8.3	Opintojen alussa/aikana laadittu/päivitetty erityisen tuen suunnitelma.....	62
<b>4.9</b>	<b>Oppilaitoksen asiantuntijoiden ja opiskelijoiden väliset monitoimijaiset keskustelut koululla, hyvän erityisen tuen mahdollistajana/haastajina.....</b>	<b>63</b>
4.9.1	Keskustelua tulevasta työelämässä järjestettävästä koulutuksesta .....	63
4.9.2	Epäselvät keskustelutilanteet.....	64
<b>4.10</b>	<b>Hyvän, opiskelijan tarpeisiin vastaavan, työpaikan löytäminen, hyvän erityisen tuen mahdollistajana.....</b>	<b>65</b>
4.10.1	Opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin sopiva työpaikka .....	65
4.10.2	Opiskelijan tukeminen työpaikan etsinnässä .....	67
4.10.3	Ammatillisten opettajien hyvä verkostotuntemus .....	72
4.10.4	Hyvä työpaikkaohjaaja .....	73
4.10.5	Työpaikkojen kartoittaminen.....	76
<b>4.11</b>	<b>Tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaa haattaessa, hyvän erityisen tuen mahdollistajana.....</b>	<b>76</b>
4.11.1	Avoimet dialogit .....	77
4.11.2	Kirjallinen esittely .....	79
4.11.3	Oppilaitoksen asiantuntijan läsnäolo .....	80
<b>4.12</b>	<b>Opintojen etenemisen tukeminen koululla, hyvän erityisen tuen mahdollistajana .....</b>	<b>80</b>
4.12.1	Tutkinnon osien kriteerien selkeyttäminen .....	80
4.12.2	Työntekijätaitojen valmennus.....	81
4.12.3	Tuki lähteä oikeaan aikaan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle.....	82
4.12.4	Työelämässä järjestettävän koulutuksen ja teoriaopintojen samanaikaisen toteutuksen suunnittelu.....	84
<b>4.13</b>	<b>Itseluottamuksen vahvistaminen, hyvän erityisen tuen mahdollistajana.....</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset.....</b>	<b>86</b>
<b>5.1</b>	<b>Yhteenvetoa ja vertailua aiempaan tutkimukseen ja teoriaan.....</b>	<b>87</b>
5.1.1	Millaista on hyvä erityinen tuki .....	87
5.1.2	Kehitysehdotukset .....	91
5.1.3	Haasteet .....	97
5.1.4	Resurssit .....	101
<b>5.2</b>	<b>Toimenpidesuosituksia .....</b>	<b>107</b>
5.2.1	Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa, malli .....	110
5.2.2	Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävää koulutusta, malli .....	111
<b>5.3</b>	<b>Loppupohdintaa .....</b>	<b>111</b>
<b>6</b>	<b>Jatkotutkimusehdotelmat.....</b>	<b>113</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>114</b>
	<b>Liitteet .....</b>	<b>117</b>
	<b>Liite 1. Haastatteluun valmistautuminen, oppilaitoksen asiantuntijat.....</b>	<b>117</b>
	<b>Liite 2. Haastatteluun valmistautuminen, työpaikkaohjaaja .....</b>	<b>117</b>

<b>Liite 3. Haastattelurunko</b> .....	<b>118</b>
<b>Liite 4. Päiväkirjapohja</b> .....	<b>119</b>
<b>Liite 5. Tietosuojailmoitus</b> .....	<b>121</b>

## TAULUKOT

Taulukko 1 ”Emotionaalisen älykkyyden kompetenssialueet Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) mukaan” Muunnelma Virtasen (2013, 63) esityksestä.....	17
Taulukko 2 Päiväkirja-aineiston pääkategorioiden sisältömääritys.....	34
Taulukko 3 Päiväkirja-aineiston pääkategorioiden tekstinäytteet lukijalle .....	35
Taulukko 4 Haastatteluaineiston pääkategorioiden sisältömääritys.....	40
Taulukko 5 Haastatteluaineiston pääkategorioiden tekstinäytteet lukijalle.....	40
Taulukko 6 Erityisen tuen onnistumista lisäävät ja heikentävät tekijät .....	46
Taulukko 7 Hyvän erityisen tuen malli ammatillisissa opinnoissa.....	110
Taulukko 8 Hyvän erityisen tuen malli ennen työelämässä järjestettävää koulutusta.....	111

## KUVIOT

Kuvio 1 Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa -ilmiön pää- ja alakategoriat .....	36
Kuvio 2 Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävää koulutusta -ilmiön pää- ja alakategoriat. ....	41

## 1 Johdanto

Ammatillista osaamista ja työelämälähtöisyyttä painottava ammatillinen koulutus on uuden reformin mukanaan tuoma suuntaus tämän päivän ammatillisessa koulutuksessa. Vuoden 2018 alussa voimaan tulleen uudistuksen tavoitteena oli vastata aiempaa paremmin sekä opiskelijoiden että työelämän uudistuviin tarpeisiin. Reformin uudistuksen tavoitteena oli muun muassa yksilöllisten opintopolkujen ja henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) avulla vähentää opintojen keskeyttämiä ja nuorten syrjäytymistä sekä tiivistää yhteistyötä työelämän kanssa. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnan yhteydessä on tarkoitus kartoittaa samalla opiskelijan mahdolliset erityisen tuen tarpeet. Lisäksi työelämässä järjestettävän koulutuksen merkitystä korostettiin entisestään. Reformin tavoitteena oli lisätä myös opettajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyötä opiskelijan ohjauksessa. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2017a, b.)

Tämän tutkielman aiheena on hyvä erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä ilmiöstä hyvä erityinen tuki ammatillisissa perustutkinto-opinnoissa. Tilastokeskuksen mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa tutkintoon johtavassa koulutuksessa on vuonna 2024 opiskellut jo lähes 37.000 erityistä tukea saanutta opiskelijaa. Heidän lisäksi ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli samana vuonna lähes 5.000 erityistä tukea saanutta opiskelijaa. Kaikista tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opiskelleista vuonna 2024 erityisen tuen saajien määrä oli 12 %. Osuus oli viiden vuoden aikana pääsääntöisesti vuosittain kasvanut. (Tilastokeskus 2019–2024.) Tätä jatkuvasti yleistyvää ilmiötä tutkitaan ammatillisten opintojen ja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen konteksteissa. Tutkimuksella selvitetään myös hyvän erityisen tuen kehittämisehdotuksia, haasteita sekä tarvittavia resursseja. Kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä on kerätty haastattelemalla erityisopettajia, opinto-ohjaajaa, ammatillista ohjaajaa, työpaikkaohjaajaa ja kahta erityisen tuen tarpeita omaavaa opiskelijaa sekä keräämällä päiväkirjoja neljältä oppilaitoksen asiantuntijalta yhteensä kahdenkymmenen päivän ajan.

Aihe valikoitui tutkimuskohteeksi erityispedagogiikan kandidaatin tutkinnon opinnäytetyöni jälkeen. Silloin tutkin ammatillisen koulutuksen erityisen tuen suurinta haastetta. Suurimaksi haasteeksi osoittautui erityisen tuen toteuttaminen käytännössä oikea-aikaisesti ja oikealla tavalla. Pro gradu tutkielmassa koin tarpeelliseksi selvittää, että millaista hyvä erityinen tuki oikein on, ja mitä sen toteuttaminen käytännössä toteutuakseen vaatii. Asiantuntijoiden ja opiskelijoiden valikoiminen informanteiksi mahdollisti moniäänisiä näkökulmia tutkittavaan

ilmiöön. Suorittamieni kasvatustieteiden ja opettajan pedagogisten opintojen sivuaineiden tutkielmissa, olen aiemmin tutkinut opinnäytetöinä ensin yleisemmin aloittelevien ammatillisten opettajien tunneälytaitoja ja niiden koettuja merkityksiä ammatillisen opettajan työssä sekä myöhemmin vielä aloittelevien ammatillisten opettajien ryhmä- ja yhteistyötaitoja ja niiden koettuja merkityksiä ammatillisten opettajien työssä. Tämä työ sisältää tekstiä näistä kolmesta aiemmasta tutkimuksestani noin kymmenen sivua.

Hyvän erityisen tuen toteutuminen on laajasti ajateltuna koko yhteiskunnalle merkityksellistä. Erityisen tuen puutteista voi seurata esimerkiksi opintojen keskeyttämistä, mikä puolestaan saattaa lisätä yksilöiden syrjäytymistä yhteiskunnasta. Uuden reformin tavoitteena oli juuri ehkäistä molempia edellä mainittuja ikäviä seurauksia (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2017a & b). Toisaalta opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet voivat lisätä riskiä näihin edellä mainittuihin seurauksiin, mikäli opiskelijat eivät saa tarvitsemaansa yksilöllistä ja laadukasta tukea, sillä opiskelijan oppimisvaikeudet ja koulumenestys ennustavat opintojen keskeyttämistä (Kuronen 2014, 65; Nurmi 2014, 22). Tämä on koko yhteiskuntaa koskettava kasvava haaste. Haasteiden lisäksi yksilöillä on paljon vahvuuksia, ja nämä tulisi nähdä voimavaroina, joiden avulla haasteisiinkin kyettäisiin löytämään ratkaisuja. Yksilöllisten tuen muotojen ja menetelmien saatavuuden varmistamiseksi olisi tarve luoda yhteisiä ja käytännössä toimivia erityisen tuen toimintamalleja sekä kohdistaa riittävästi pysyviä resursseja erityiseen tukeen, niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat tulee osallistaa entistä vahvemmin osaksi oman erityisen tuen suunnitelmaa ja toteutusta, oppimisyhteisöjä, tulevaisuuden työelämää ja yhteiskuntaa. Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemusten lisääminen on mahdollista yhteistoiminnallisella ja osallistavalla pedagogiikalla, jossa huomioidaan erilaiset oppijat ja heidän onnistumisensa kokemukset opetuksen, toiminnan ja oppimisympäristön suunnittelun keinoin (Hirvonen & Kairaluoma 2014, 226; Muuronen 2014, 227). Onnistumiskokemusten luominen opiskelijalle ja myönteisen minäkäsityksen ja ajattelun vahvistaminen toimivat ennalta ehkäisevästi ja niillä on suuri vaikutus opiskelijan tulevaisuuteen (Nurmi 2014, 26). Erityisen tuen hyvä onnistuminen edistää opiskelijan oppimista, tukee hyvää opiskelumotivaatiota ja ennustaa parempaa tulevaisuutta (Hirvonen & Kairaluoma, 226). Oppimisen tuki ja erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa on uudistumassa 1.8.2026. Opetushallitus (OPH) on jo julkaissut uuden oppaan uuden lainsäädännön laadinnan tueksi. (Opetushallitus 2026.) Tämä tutkielma on toteutettu vielä nykyisen lain voimassa ollessa, mutta on hyvä tietää, että laki on uudistumassa tulevan syyslukukauden alussa. Ammatillisen koulutuksen erityisen tuen uudistaminen ja siihen panostaminen on tärkeää.

## 2 Ammatillinen peruskoulutus ja erityinen tuki

Ammatillisen peruskoulutuksen erityisen tuen tarve on moninainen heterogeenisen opiskelija-aineiston myötä (Hirvonen & Muuronen 2014, 30). Ammatillinen peruskoulutus tähtää tutkinnon suorittamisessa tarvittavan ammattitaidon ja muun osaamisen kerryttämiseen siten, että tutkinnon suoritus mahdollistuu tutkintokriteerien mukaisesti. OPH päättää tutkinnon perusteista, tutkinnonosista, osaamistavoitteista ja tutkinnon laajuudesta. Koulutuksen järjestäjä päättää itse tutkinnon perusteiden ohjaamana järjestämänsä tutkintokoulutuksen sisällöistä ja toteuttamisesta. Koulutuksen järjestäjällä on oikeus päättää millä keinoin ja missä oppimisympäristöissä koulutusta järjestetään. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 säätelee toimintaa. Säännökset mahdollistavat paljon erilaisia yksilöllisiä opetusjärjestelyjä. Opiskelijoille edellytykset sekä olosuhteet pyritään huomioimaan siten, että oppimisen esteet saadaan poistettua ja tuettua opiskelijan yksilöllistä kehitystä. Säännöksiä on olemassa esimerkiksi tutkiopetuksesta, erityisopetuksesta, opintojen järjestämisestä poikkeavin keinoin sekä tuki- ja avustajapalveluista. Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 säätelee koulutuksessa tehtävistä erityisistä järjestelyistä. (Finlex 1325/2014, 531/2017; Goman ym. 2021, 22–23; Lahtinen & Lankinen 2020, 212, 233.)

Ammatillisen koulutuksen hallituksen toteuttamat reformiuudistukset ohjaavat koulutuksen järjestäjien toimintaa, asettaen toteutukselle tiettyjä reunaehtoja sekä sisällöllisesti että taloudellisesti. Ammatillista erityisopetusta kutsutaan erityiseksi tueksi. Erityisellä tuella tarkoitetaan suunnitelmallista pedagogista tukea, joka perustuu opiskelijan omiin tavoitteisiin ja valmiuksiin sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä. Opiskelijan opintoja ohjaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan kaikki tarpeellinen tieto opiskeluun liittyen, ja jota päivitetään säännöllisesti yhdessä vastuuopettajan ja opiskelijan kesken käydyissä keskusteluissa. Erityisen tuen suunnitelma on osa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaa. Yksilölliset opintopolut korostuvat nuorten ja aikuisten opiskelijoiden opinnoissa. Ammatillinen peruskoulutus on sekä osa elinikäistä oppimista että sen mahdollistaja. Elinikäinen oppiminen ilmiönä on vakiintunut suomalaiseen yhteiskuntaan, ja sitä pidetään jo itsestään selvänä, tuottavuutta lisäävänä tekijänä. Jatkuva kehitys ja muutos ympäröivässä yhteiskunnassamme asettaa omalta osaltaan tarpeen elinikäiseen oppimiseen. (Goman ym. 2021, 22–25; Lahtinen & Lankinen 2020 123–124, 170, 235; Pursiainen 2016, 10–14, 82–83.)

Inklusiivinen opetus ja erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden oppimisen tukeminen ei voi olla yksittäisten opettajien vastuulla, vaan järjestelyistä tulee vastata koko oppilaitoksen

yhteisin voimin. Oppilaitoksissa tulee pohtia yhdessä esimerkiksi koulutuksen sisällöllistä kehittämistä, opettajien ammattitaidon riittävyyttä, erilaisia työnjakoja sekä rooleja, kasvatuksellisia oppimis- ja ohjaamisnäkömääksiä sekä perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Näiden toimien avulla on mahdollista kehittää koko oppilaitoksen oppimis- ja toimintakulttuuria. (Goman ym. 2021, 4–5; Hirvonen & Kairaluoma 2014, 224–226; Kaikkonen 2010, 14; Muuronen 2014, 227, 229; Pursiainen 2016, 42–44, 54–61.)

## 2.1 Ammatillinen peruskoulutus

Ammatillisen koulutuksen lain piiriin 1 § kuuluvat opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvat ammatilliset tutkinnonosat, ammatillisen osaamisen hankkimiseksi tarvittava koulutus sekä ammatillisen osaamisen osoittaminen ja todentaminen. 2 §:n mukaan ”tutkintojen ja koulutuksen tarkoituksena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen sen hankkimistavasta riippumatta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua”. Lain toisen luvun 5 § määrittelee, että ”ammattillisessa perustutkinnossa osoitetaan laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä työelämän toimintakokonaisuuden liittyvällä osa-alueella”. (Finlex 531/2017.)

Ammatillisen perustutkinnon kokonaislaajuus on 180 osaamispistettä. Perustutkinto muodostuu 13 §:n mukaan ammatillisista tutkinnonosista sekä yhteisistä tutkinnonosista. Ammatillisia tutkinnonosia on sekä pakollisia että valinnaisia. Yhteisiä tutkinnonosia ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattisluonnontieteellinen osaaminen ja yhteiskunta- ja työelämäosaaminen. Lain 40 § määrittää, että hakijan terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla opiskelijavalinnan esteenä. Sorolainsäädännöllisillä aloilla todetaan niin, että opiskelijan tulee olla terveydentilaltaan tai toimintakyvyltään kykeneväinen koulutukseen liittyviin käytännön tehtäviin osallistumiseen niin koulussa, työpaikalla kuin muissakin oppimisympäristöissä. Näitä sora-aloja ovat esimerkiksi lain 81 §:n mukaan sote- ja tieliikennealat, muilla ammattialoilla tätä tiukempaa vaatimusta ei ole. Toisin sanoen kaikilla on oikeus osallistua ammatilliseen koulutukseen terveydentilasta ja toimintakyvystä riippumatta. (Finlex 531/2017; Lahtinen & Lankinen 2014, 171–175; Pursiainen 2016, 17, 25–31.)

## 2.2 Ammatillisen koulutuksen reformiuudistus 2018 osaamista ja yksilöllisyyttä korostamassa

Ammatillisen koulutuksen reformi oli hallitusohjelman kärkihanke vuosina 2015–2017. Hankkeen tavoitteena oli uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista oli tarkoitus lisätä. Yksilöllisten opintopolkujen edellytysten parantaminen kuului uudistusten tavoitteisiin. Tähän pyrittiin purkamalla sääntelyä ja päällekkäisyyksiä. Samalla uudistettiin ammatillisen koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää ja järjestäjäarakenteita. Uudistustarpeita perusteltiin sillä, että tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa sekä sillä, että koulutukseen on käytettävissä aiempaa vähemmän taloudellisia resursseja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a, b; Pursiainen 2016, 10–15.) Reformi uudisti myös ammatillisen koulutuksen käsitteistöä. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista alettiin kutsua työelämässä järjestettäväksi koulutukseksi.

Ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta koskeva toimintalainsäädäntö uudistettiin ammatillisen koulutuksen reformissa. Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 astui voimaan 1.1.2018. (Finlex 531/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.) Valtiontalouden tarkistusviraston teettämän tarkastuksen mukaan sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän selvityksen mukaan reformin toimenpidetavoitteet ovat toteutuneet asianmukaisesti. Reformin tuloksena syntyi uusi lainsäädäntö, jonka mukaisesti koulutuksen toteuttamista on tehostettu. Tavoitteena on ollut mahdollistaa entistä parempien yksilöllisten opintopolkujen ja opintoaikojen saavuttaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021a.)

## 2.3 Erityisopetus yleisesti yhteiskunnassamme ja ammatillisen koulutuksen kontekstissa

Erityisopetus on yhteiskunnallinen ilmiö, ja oleellinen osa suomalaista koulutusjärjestelmäämme (Goman ym. 2021, 18; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16). Kulttuuriset erot selittävät eri maiden erilaisia erityisopetusjärjestelmiä. Erityisopetuksen järjestelmien muotoutumisessa on nähtävissä yhdenmukainen kaava. Ensin erityisopetusta on tarjottu aistivammalaisille, kuuroille ja sokeille oppilaille jo ennen varsinaista oppivelvollisuutta. Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen erityisopetuksen tarve on lisääntynyt. Tuolloin erityisopetuksen piiriin pääsivät edellisten lisäksi älyllisesti hitaammat, fyysisesti vammaiset ja käytöshäiriöiset oppilaat. Oppivelvollisuuden pidennys aiheutti sen, että erityisopetuksen kohderyhmä laajeni edelleen. Erityisopetuksen piiriin tuli mukaan muun muassa luki- ja puhehäiri-

öiset oppilaat. Koulujärjestelmän rakenteen uudistaminen yhtenäiskouluksi tarkoitti integraatiota, jolloin kouluissa alkoi olla entistä heterogeenisempää oppilasaineistoa. Tämän oppilasaineiston opetus alkoi vaatia uusia ratkaisuja. 1940-luvulla ilmestyivät ensimmäiset erityisopetusta käsittelevät komiteamietinnöt. Helsinkiin oli perustettu ensimmäinen tarkkailuluokka jo 1939, Turkuun sekä Jyväskylään tarkkailuluokat tulivat vuonna 1942 ja Tampereelle vuonna 1947. Apukoulun toimintaa säätelevä asetus annettiin vuonna 1952 ja virallisen aseman tarkkailuopetus sai 1950-luvun lopun kansakoululainsäädännössä. (Jahnukainen ym. 2012, 16.)

Ammatillisessa koulutuksessa erityisopetus käsitetään erityisenä tukena. Kaikilla opiskelijoilla on ammatillista koulutusta koskevan lain 61 §:n mukaan oikeus saada opetusta ja ohjausta eri oppimisympäristöissä siten, että heillä on mahdollisuus saavuttaa ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet. Tämän opetuksen ja ohjauksen tulee tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi sekä yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista ohjausta sekä muuta tarpeellista opinto-ohjausta. Kun normaali perusopetus ja -ohjaus eivät riitä, niin laaditaan erityisen tuen suunnitelma. Koulutuksen järjestäjä päättää opiskelijalle annettavasta erityisestä tuesta ja tarvittaessa osaamisen arvioinnin mukauttamisesta sekä poikkeamista ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista. Ennen päätösten tekemistä on tarpeen kuulla opiskelijaa itseään sekä alaikäisen opiskelijan huoltajaa tai laillista edustajaa. Opiskelijalle tarjottavan erityisen tuen sisältö, osaamisen arvioinnin mukauttaminen sekä ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeaminen tulee kirjata henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. (Finlex 531/2017; Goman ym. 2021,18, 22–25.)

#### **2.4 Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS)**

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) on ammatillisessa koulutuksessa asiakirja, johon kirjataan heti koulutuksen alussa opiskelijan yksilölliset suunnitelmat opinnoista. Asiakirjalle kirjataan osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. Tätä asiakirjaa päivitetään koko opintojen ajan aina tarpeen mukaan ja se laaditaan ja päivitetään aina yhdessä opiskelijan kanssa. Alaikäisen opiskelijan huoltajalla tai laillisella edustajalla on oikeus osallistua sekä laadintaan että päivityksiin niin halutessaan. (Finlex 531/2017; Goman ym. 2021, 23.)

Koulutuksen järjestäjän tehtävä on suunnitella tutkinnon tai koulutuksen perusteissa edellytetyn ammattitaidon tai osaamisen hankkiminen, mikäli opiskelijalla ei ole osaamisen osoittamiseksi aiemmin hankittua osaamista. Tehtävänä on suunnitella myös opiskelijan tarvitsemat ohjaus- ja tukitoimet, opiskelijan osaamisen kehittymisen seuranta sekä tarvittaessa suunnitella opiskeluvaihtoehtoja. Opiskeluvaihtoehtoja tukevien opintojen tarkoitus on hankkia sellaista yksilöllisiin tarpeisiin perustuvaa osaamista, mikä mahdollistaa opiskelijan osallistumisen tutkintokoulutukseen ja näytön suoritukseen. Tutkinnon tai koulutuksen perusteissa edellytetyn ammattitaidon tai osaamisen osoittamisen suunnitelma, eli näytöt, kirjataan yksilöllisesti henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. (Finlex 531/2017; Goman ym. 2021, 23–25.)

Koulutuksen järjestäjän vastuulla on huolehtia siitä, että opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaiset osaamistavoitteet voidaan saavuttaa. Opiskelijan ollessa työelämäjaksolla koulutussopimuksella on koulutussopimustyöpaikan tarjoajan velvollisuus huolehtia siitä, että henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma toteutuu. Käytännössä tämä toteutetaan seuraamalla opiskelijan osaamisen kehittymistä työtehtävissä. Mikäli opiskelijan osaaminen ei kehity suunnitelman mukaisesti, on työnantajan velvollisuutena ryhtyä toimenpiteisiin sekä ilmoittaa asiasta koulutuksen järjestäjälle. (Finlex 531/2017.) Salassapitosäännösten perusteella tilanne on käytännössä kuitenkin se, että työpaikoilla ja työpaikkaohjaajilla ei ole käytössään henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjattuja erityisen tuen tarpeisiin suunniteltuja tukitoimia, vaan opiskelijan suostumuksella niistä keskustellaan työpaikalla erikseen, ja pohditaan, että millaisia tukitoimia työtehtävissä toteutetaan.

## 2.5 Ammatillisen koulutuksen erityinen tuki

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 64 § määrittelee erityisen tuen tarkoittavan suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä, joita tarvitaan sen takaamiseksi, että opiskelijan tavoitteet ja valmiudet koulutuksessa toteutuvat. “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”. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla ammatilliseen koulutukseen osallistuvilla on nykyään oikeus erityiseen tukeen, myös ammattitutkintoa ja erikoisammattitutkintoa suorittavilla opiskelijoilla. (Finlex 531/2017; Goman ym. 2021, 18, 22, 24–25, Lahtinen & Lankinen 2020, 235.) Tässä tutkielmassa keskitytään perustutkintoa suorittavien erityiseen tukeen.

Yleensä erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat opiskelevat inklusion hengessä samoissa opetustapahtumissa toisten opiskelijoiden kanssa, he tarvitsevat vain paljon enemmän tukea opintoihinsa, tukea on mahdollista järjestää esimerkiksi opintoja eriyttämällä tilanteessa parhaiten sopivalla tavalla. Osalle sopii paremmin työelämälähtöinen oppiminen, jolloin opiskelija oppii enemmän käytännön työtehtäviä työpaikalla tehden. Oppimisympäristöjä on tarkoituksenmukaista valita opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tuen tarpeen tulee olla pitkäaikaista tai säännöllistä ennen kuin erityisen tuen tarpeet ja menetelmät yhdessä kirjallisesti suunnitellaan, ja suunnitelman mukaan toteutetaan. Erityisen tuen tarpeet vaihtelevat. (Goman ym. 2021, 22–23; Hirvonen & Kairaluoma 2014, 226; Lahtinen & Lankinen 2020, 235; Niemi 2015, 63; Pursiainen 2016, 86–87.)

Erityisen tuen antamisesta päättää koulutuksen järjestäjä, ja sen sisältö kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. Erityisen tuen tavoitteena on se, että opiskelija saavuttaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen osaamisen ja ammattitaidon. Erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan osalta voidaan mukauttaa henkilökohtaisten tavoitteiden ja valmiuksien perusteella osaamisen arviointia opiskelijalle laaditun yksilöllisen osaamisen arvioinnin suunnitelman mukaan. Tämä mukautus voidaan toteuttaa vain niiltä osin, kuin se on välttämätöntä. OPH säätelee ammatillisen perustutkinnon perusteissa siitä, että miltä osin mukautusta ei voida tehdä osaamisen arviointiin silloin, kun tietty osaamisen taso on välttämätön kyseisen alan ammatissa toimimiselle, muutoin koulutuksen järjestäjällä on oikeus päättää mukauttamisesta, ja suunnitelma kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. Opiskelijan kokonaiskuntoutuksen edistäminen yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajan kanssa on erityisen tuen antamisen tavoitteena. Vaativan erityisen tuen antamisen tehtävä lain 27 §:n mukaan kuuluisi sellaiselle koulutuksen järjestäjälle, jolla on siihen saatu järjestämislupa. Vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjien tehtävänä on järjestää koulutusta niille opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia, vaikea vamma tai sairaus, joiden takia opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista edellä esitetyn kaltaista erityistä tukea. (Finlex 531/2017; Goman ym. 2021, 22–25; Lahtinen & Lankinen 2020, 235–236, 238; Pursiainen 2016, 86–87.)

Tässä tutkielmassa keskitytään yleisen ammatillisen koulutuksen järjestäjän toimintaan, jossa on kyllä havaittu opiskelevan myös vuosittain kasvavassa määrin vaativan erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita, joihin koulutuksenjärjestäjän nykyisten resurssien ja toimintamallien ei ole koettu vastaavan kovinkaan hyvin.

## 2.6 Yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa

Pursiainen (2016) toteaa, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman, rakenteiden ja työnjaon on tuettava yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu- ja toteutumismahdollisuuksia. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman toteutumisesta vastaa usein opettaja yhteistyössä opinto-ohjaajan sekä erityisopettajan kanssa. Opettajat opettavat ja ohjaavat opiskelijoita, ja tässä työssään heidän tulee huomioida jokaisen henkilökohtaiset suunnitelmat opintoihin ja asiakirjalle kirjattu yksilöllinen opintopolku. (Pursiainen 2016, 82.) Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan perehtyminen on siis jokaisen opettajan tärkeä tehtävä, jotta hän kykenee opettamaan ja ohjaamaan opiskelijaa huomioiden kunkin yksilölliset opintopolut. Ei riitä, että vastuuopettaja tuntee opiskelijoidensa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman, vaan jokaisen opiskelijaa opettavan opettajan olisi perehdyttävä vähintään opettamansa tutkinnonosan osalta opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan ja suunnitella sen perusteella muun muassa opetuksen järjestämistä ja mahdollisesti myös eriyttämistä. Opetusryhmissä saattaa olla yli neljäkymmentä opiskelijaa, joten tähän tutustumiseen tarvitaan riittävästi aikaa ennen tutkinnonosan opintojen alkua.

Opetussuunnitelma toimii aina opetuksen suunnittelun lähtökohtana (Helakorpi & Majuri 2010, 146). Yksilölliset opintopolut muodostuvat opiskelijoiden henkilökohtaisista ja yksilöllisistä opintosuunnitelmista. Opiskelijalla saattaa olla hankittuna aiempaa osaamista, ja tämä osaaminen vaikuttaa yksilölliseen opintopolkuun. Sellaista osaamista, mitä on jo olemassa, ei tarvitse hankkia uudelleen, riittää että tuon osaamisen osoittaa työelämässä näytössä. Opiskelijalla saattaa olla myös aiemmin suoritettuja tutkintoja tai muita opintoja, joita voidaan hyväksi lukea opintoihin. Aiempaa osaamista ja/tai koulutusta omaavien opiskelijoiden yksilölliset opintopolut ovat usein kestoaltaan lyhyempiä. Yksilölliset opintopolut voivat olla myös pidempikestoisia, joku opiskelija saattaa tarvita pidemmän ajan opintojen suorittamiseen. Tällainen tilanne saattaa olla usein silloin, kun ennen varsinaisia opintoja on tarpeen osallistua opiskeluvaikeuksia tukeviin opintoihin, kuten esimerkiksi suomen kielen opintoihin tai matematiikan opintoihin. Opiskelijan elämäntilanne saattaa olla sellainen, että hän tarvitsee pidempi kestoisen opintopolun opintoihinsa. Osa opiskelijoista käy töissä opiskelujen ohella, ja osalla on pieniä lapsia huollettavanaan. Opiskelijat voivat myös suorittaa tutkintoaan esimerkiksi siten, että he tekevät yksittäisiä tutkinnonosien suorituksia koko tutkinnon sijaan. (Pursiainen 2016, 82–83.)

Yksilöllinen opintopolku saattaa sisältää suunnitelman työelämäpainotetuista opinnoista. Osalle opiskelijoista työelämäpainotteinen oppiminen sopii paremmin. Tällöin mahdollisuus toteuttaa osaamisen hankintaa työelämässä aidoissa työtehtävissä on hyvä vaihtoehto. Yksilölliseen opintopolkuun on mahdollista nykyään valita yksi tutkinnonosa jostain aivan toisen alan opinnoista. Tämä lisää opiskelijan mahdollisuuksia toteuttaa itselleen parhaiten soveltuva ja vahvuuksia tukeva opintopolku, joka tukee samalla hänen jatkosuunnitelmiansa, tarjoaa mahdollisuuden tutustua kokonaan uuteen alaan sekä monipuolistaa opintoja, jolloin on mahdollista hankkia myös yksilöllistä erityisosaamista, jolla erottautua tulevaisuudessa työmarkkinoilla. Tämä mahdollisuus saattaa palvella erityisen hyvin esimerkiksi myös niitä opiskelijoita, jotka suunnittelevat ryhtyvänsä yrittäjiksi tai harkitsevat nykyisten opintojen jälkeisiä uusia opintoja toisella alalla. (Pursiainen 2016, 83.) Yksilöllinen valinnan vapaus lisää myös usein opiskelijoiden motivaatiota opintoihin, sillä he saavat itse päättää opinnoistaan laajemmin. Tämä yksilöllisten opintopolkujen valinnan mahdollisuuksien määrä lisää usein tuen tarvetta niille opiskelijoille, joiden ei ole yhtä helppoa toteuttaa omien opintojensa suunnittelua itsenäisesti. Opiskelijan saattaa olla haastavaa tunnistaa esimerkiksi omat vahvuutensa, ja käyttää vahvuuksiaan edukseen opintojaan ja tulevaisuuden urapolkuja suunniteltaessa, hän tarvitsee tällöin oppilaitoksen asiantuntijan tukea yksilöllisen opintopolkunsa suunnitteluun.

Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen kolmevuotinen laadun ja tasa-arvon kehittämishankkeen, ”Oikeus osata” tavoite oli parantaa omalta osaltaan yksilöllisten opintopolkujen toteutuksen mahdollistamisen tarjoamalla koulutuksen järjestäjille lisää taloudellisia resursseja opetuksen ja ohjauksen tehostamiseen ja erilaisiin opetus- ja ohjaustoiminnan uudistusten suunnitteluun. Hankkeen toimenpiteisiin kuuluivat muun muassa opetuksen, ohjauksen ja opiskelun tuen määrän lisääminen ja laadun parantaminen, opiskelijalähtöisten monipuolisten pedagogisten menetelmien kehittäminen ja erilaisten ohjausmallien tuottaminen. Tämä ohjelma edisti myös oppimisen edellytysten ja oppimistulosten parantamisen kautta elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2020.)

## **2.7 Elinikäisen oppimisen tavoite ammatillisen koulutuksen erityisen tuen kontekstissa**

Koulutuksen tehtävänä on uudistaa osaamista sekä yksilötasolla että työyhteisöissä. Ammattikoulutuksen tehtäväkenttään kuuluu keskeisenä ammattikasvatus, johon liittyy vastuu sekä yksilöiden kasvusta ja sivistämisestä että työelämän osaamistarpeisiin vastaamisesta. (Helakorpi 2010, 19–20.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö pyrkii hankkeillaan edistämään elinikäisen oppimisen edellytyksiä. Oikeus osata- kehittämissankkeen tavoite, ”parantaa ammatillisen koulutuksen laatua”, oli keskeinen tekijä elinikäisen oppimisen mahdollistajana. Hankkeen tavoitteena oli lisäksi kaventaa ja ennaltaehkäistä sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, asuinpaikasta ja tuen tarpeista johtuvia eroja oppimisessa ja oppimistuloksissa. Näiden tavoitteiden toteutumisen oli tarkoitus edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ammatillisessa koulutuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.) Helakorpi (2010, 25) toteaa nykyisen työkulttuurin olevan haasteellinen sekä työntekijöille että työnantajille, koska työt ovat entistä useammin moniosaamista vaativia, jolloin ammattitaitovaatimuksetkin ovat moniosaajuutta vaativia sekä edellyttävät jatkuvaa oppimista, osaamisen ja ammattitaidon kehittämistä ja ylläpitoa.

Oppivelvollisuuden laajentamisella pyrittiin parantamaan yksilöiden elinikäisen oppimisen taitoja, sillä laajentamisen tavoitteena on ollut nostaa koulutus- ja osaamistasoa kaikilla koulutusasteilla ja kaventaa oppimiseroja. Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen ovat olleet oppivelvollisuuden laajentamisen tavoitteita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021b.) Oppivelvollisuuden laajentamisen jälkeen erityisen tuen tarve on lisääntynyt (Tilastokeskus 2019–2024). Hyvän erityisen tuen, toimivien menetelmien ja keinojen tunnistamisen ja toteuttamisen merkitys korostuu, jotta kaikilla opiskelijoilla olisi aidosti tasapuoliset mahdollisuudet kulkea menestyksekkäästi elinikäisen oppimisen polkua elämässään. Erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden määrään on odotettavissa kasvua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021b). Tämä onkin nähtävillä Tilastokeskuksen (2019–2024) oppimisen tuen taulukosta, jossa vuonna 2021 nähty pieni lasku kääntyi nousuun jo vuoden 2022 tilastoissa. Nuorten lisääntyneet elämänhallinnan- ja mielenterveydenhaasteet lisäävät monimuotoisen hyvän erityisen tuen tarvetta.

## 2.8 Ammatillisen opettajuuden erityispiirteitä ja monitoimijainen yhteistyö

Ammatillisessa koulutuksessa oppimistapahtumat ovat suurelta osin toiminnallisia ja kokemuksellisia. Opetus ei ole opettajajohtoista, vaan opettaja toimii ryhmässä enemmän innostajan ja ideoiden antajan roolissa. Opiskelijat työskentelevät vaihtelevasti joko itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä, toteuttaen esimerkiksi erilaisia oppimisprojekteja tai tiimitöitä yhdessä keskustellen ja samalla osaamista kerryttäen. Opettaja on oppimistapahtumissa saatavilla, ja tarjoaa apuaan sitä pyydettyä tai havaitessaan tarvetta ohjaukselle. Ohjaus tapahtuu johdatelun avulla, tulee osata esittää opiskelijoille oikeita kysymyksiä, jotka johdattelevat heidät ai-

heen pariin työskentelemään. Toisinaan tulee ohjata siinä, että mistä tietoa tai tarvittavaa aineistoa tulisi etsiä. Opettajan tärkeä tehtävä on myös jatkuvan positiivisen palautteen antaminen, jonka voimin opiskelijat innostuvat toimimaan oppimisprosessissaan entistä innokkaammin. Rakentavaa palautetta tulee osata antaa oikealla tavalla, jotta opiskelija oppii säilyttäen samalla innostuksensa yrittää uudelleen. Kannustaminen on tärkeää toimivan yhteistyön luoja. (Aarnio 2010, 180–185; Helakorpi 2010, 104–105; Takala & Tarkoma 2014, 95.) Ammatillisen opettajan vahva substanssiosaaminen ei takaa vielä sitä, että hän olisi hyvä opettamaan taitoja toisille, vaan opetusalan asiantuntijaksi kehittyminen etenee vaiheittain kokemusten karttumisen ja yhteisöllisen oppimisen myötä (Aarnio 2010, 180–181; Helakorpi 2010, 112–121). Helakorpi (2010) jäsentää asiantuntijuutta neljän reflektiivisen ulottuvuuden kautta. Asiantuntijan osaamisalueisiin kuuluvat yksilöllisenä ydinosaamisena substanssiosaaminen, metakompetenssina kehittymissosaaminen, strategisena osaamisena kehittämissosaaminen sekä organisaation ydinosaamisena työyhteisöosaaminen, johon lukeutuu myös verkostoosaaminen. (Helakorpi 2010, 27–28.) Opettajat tarvitsevat työssään muun muassa hyviä tunteälytaitoja.

Lehtonen, Rintala, Pylväs & Nokelainen (2018) toteavat tutkimuksessaan, että ammatillinen opettaja tarvitsee runsaasti ryhmä- ja yhteistyötaitoja ohjattaessaan työelämässä järjestettävässä koulutuksessa. Työpaikoilla tarvitaan erityisesti ammatillisen opettajan pedagogista osaamista ja tukea. (Lehtonen ym. 2018, 12.) Tämä sama tarve on kaikilla oppilaita ohjaavilla asiantuntijoilla jo ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua ja oppilaitoksessa järjestettävän ammatillisen koulutuksenkin yhteydessä. Ammatilliset erityisopettajat toimivat usein muiden oppilaitoksen asiantuntijoiden tukena erityiseen tukeen liittyvissä tilanteissa. Hirvonen & Pynnönen (2010) ovat muun muassa tutkineet ammatillisten erityisopettajien työn sisältöjä, ja jaoittelivat ne kahteen kokonaisuuteen: yksilöllisen oppimisen tukeminen sekä suunnittelu-, kehittäminen ja yhteistyö. Molemmat kokonaisuudet sisälsivät runsaasti monitoimijaista ja moniammatillista yhteistyötä. Ensin mainittuun kokonaisuuteen sisältyi useita erilaisia työtehtäviä opetuksen suunnittelusta ja materiaalien valmistamisesta oppimisvaikeuksien kartoitukseen sekä erityisen tuen suunnitelmien laadintaan ja yksilölliseen tukemiseen. Toiseen osa-alueeseen liittyvät työtehtävät olivat organisaation sisäisten ja ulkoisten yhteistyötahojen, kuten kollegoiden ja työpaikkaohjaajien tukemista erityisen tuen suunnitelmissa sekä erilaisiin työryhmiin osallistumista, joista esimerkkinä mainittiin opiskelijahuoltoryhmän työskentelyyn osallistuminen. Työn pääasiallisena sisältönä koettiin olevan opiskelijan yksilöllinen ohjaus,

mikä oli pääroolissa pienemmissä oppilaitoksissa. (Hirvonen & Pynnönen 2010, 39–41.) Ammatillisten erityisopettajien työssä tärkeää on monitoimijainen yhteistyö, esimerkiksi ammatillisten opettajien, omien kollegoidensa, erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden, heidän huoltajiensa, työelämän ja opiskeluhuollon kanssa (Goman ym. 2021, 151). Käytän tällä raportilla runsaasti käsitteitä monitoimijainen sekä moniammatillinen. Monitoimijaisella yhteistyöllä tarkoitan yhteistyötä, jossa on osallisina sekä ammattilaisia että ei-ammattilaisia, kuten opiskelijoita ja huoltajia. Moniammatillisella yhteistyöllä puolestaan tarkoitan yhteistyötä, jota eri ammattilaiset toteuttavat keskenään yhteistyössä.

## 2.9 Opiskeluhoolto

Yhteisöllisen opiskeluhuollon toiminnan keskiössä on ennaltaehkäisevä toiminta yhdessä muun henkilöstön kanssa, toimivuuteen vaikuttavat muun muassa yhteisön yhteistyötaidot, erilaiset resurssit ja rakenteet, joiden avulla voidaan joko edistää tai estää opiskeluhuollon tehtävän hyvää toimivuutta (Muuronen 2014, 227; Sainio, Eskelinen, Aro & Hämeenaho 2025, 271).

Opiskeluhuollon tehtävänä on huolehtia opiskelijoiden hyvästä oppimisesta, hyvästä psyykkisestä ja fyysisestä terveydestä sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisestä ja ylläpidosta sekä näiden edellytysten lisäämisestä toiminnallisilla keinoilla. Oppimisvaikeuksien ja muiden haasteiden varhainen tunnistaminen ja tilanteisiin puuttuminen kuuluu opiskeluhuollon tehtäviin. (Muuronen 2014, 227; Sainio ym. 2025.) Uusi laki oppilas- ja opiskeluhoitolaista 1287/2013 tuli voimaan elokuussa 2014, siinä säädetään muun muassa ammatillisessa koulutuksessa perustutkintoa opiskeleville opiskelijoille annettavasta oppilashuollosta. Painopiste on yhteisöllisyyden ja toimintaympäristön kehittämisessä (Finlex 1287/2013; Muuronen 2014, 227; Sainio ym. 2025). Opiskelijaterveydenhuollosta säädetään edellisen lain lisäksi terveydenhuoltolaissa 1326/2010. Lasten ja nuorten tasa-arvon lisääminen, mahdollisuus käydä koulua ja opiskella, on oppilas- ja opiskeluhoitolaissa keskeisin tavoite. Opiskeluhoollon keinoin pyritään mahdollistamaan muun muassa opiskelijoiden osallisuutta, oppimista, hyvinvointia ja terveyttä sekä edistämään koko oppilaitoksen yhteisöllisyyttä, esteettömyyttä, turvallisuutta, hyvinvointia ja oppilaitoksen ja koulun välistä yhteistyötä. (Finlex 1326/2010, 1287/2013; Lahtinen & Lankinen 2020, 213, 320–321; Muuronen 2014, 227; Sainio ym. 2025).

Opiskelijoilla on oikeus myös yksilölliseen opiskeluhooltoon. Tällä tarkoitetaan mahdollisuuksia käyttää tarvittaessa psykologi- ja kuraattoripalveluita, opiskeluterveydenhuollon palveluita sekä monialaista opiskeluhoollon palvelua. Turvallinen ja opiskelijoita kannatteleva

oppimisympäristö on hyvänä perustana oppimiselle sekä hyvinvoinnille. (Finlex 1287/2013; Muuronen 2014, 227–228; Sainio ym. 2025.) Ammatilliselle koulutukselle on tyypillistä, että oppimista tapahtuu sekä oppilaitoksessa että työelämässä, opiskeluhuollon tuki tulisi olla tarjolla ja saatavilla opiskelijoilla koko ajan, eri oppimisympäristöissä tapahtuvien jaksojen aikana.

## 2.10 Työelämäyhteistyö

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän läheistä yhteistyötä pidetään itsestään selvyytenä. Ammattikoulun on tunnettava alueensa työelämän tarpeet, ja tuotettava työpaikkojen olemassa oleviin ja/tai uusiin tuleviin osaamistarpeisiin vastaavaa osaamista. Ammattikoulu ja työelämä ovat yhteistyökumppaneita, joilla on toisilleen tarjottavaa. (Helakorpi 2010, 19; Lahtinen & Lankinen 2020, 123–124.) Erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden työvaltainen oppiminen olisi usein erittäin hyvä vaihtoehto koulussa oppimiselle. Heidän on todettu pärjäävän yleensä erityisen hyvin toiminnallisessa työskentelyssä ja kädentaidoissa (Niemi 2015, 65). Hirvonen & Muuronen (2014) esittävät, että esimerkiksi jos opiskelija on kyllästynyt koulun arkirutiineihin, kuten tietyn mittaisiin oppitunteihin ja tiettyihin yhtäjaksoisiin oppiainejaksoihin, niin silloin hän ei ole erityisen motivoitunut uuden oppimiseen. Oppiminen saattaa olla myös oppimisvaikeuden takia erityisen haastavaa, jolloin jonkun yhden ja saman haastavan oppiaineen yhtäjaksoinen opiskelu ei ole paras motivaation säilymisen kannalta. Motivaatio ja oppiminen olisi oppimisvaikeuksien yhteydessä parempaa ja tehokkaampaa, jos teoreettinen oppiminen ja työelämässä järjestettävä koulutus toteutuisivat tasaisesti pitkin kouluvuotta. (Hirvonen & Muuronen 2014, 34–35.) Tällainen malli mahdollistaisi myös sen, että teoriassa opittu asia olisi mahdollista soveltaa käytännössä joko reaaliajassa tai mahdollisimman lähellä teoriaopintoja, jolloin teoriaopiskelun merkitys kirkastuisi opiskelijalle, ja tukisi sitä kautta kenties haastavaltakin tuntuvan teoriaopiskelun motivaatiota ja opiskelun sinnikkyyttä.

Yksilöllinen ohjaus ja pienryhmät korostuvat työvaltaisessa oppimisessa, ja työpaikkaohjaajaltakin vaaditaan hyvän ammatillisen substanssiosaamisen lisäksi myös hyviä ohjaustaitoja, aivan kuten ammatillisilta opettajilta ja – ohjaajiltakin. Opiskelijoiden ohjaamisessa työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa on hyvä hyödyntää ammatillisten opettajien erityispedagogista osaamista esimerkiksi erityisen tuen suunnittelemisessa ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua. Lahtinen & Lankinen (2010, 291) muistuttavat 531/2017

lain 61 pykälästä, jonka mukaan opiskelijalla on oikeus saada kaikissa eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa ammattitaitovaatimusten ja osaamista-voitteiden saavuttamisen (kts. myös Finlex 531/2017).

### 2.11 Tunneälytaidot

Tunneäly koostuu kahdesta toisiinsa nivoutuneesta käsitteestä, tunteesta ja älystä. Tunne ja äly toimivat kiinteästi keskenään vuorovaikutuksessa. Niiden erottaminen toisistaan on käytännössä mahdotonta, vaikkakin niitä on pitkään pidetty erillisinä, toistensa vastakohtina. Äly ilman tunnetta ei yksistään riitä saavuttamaan toivottua lopputulosta, eikä tunnekaan yksin riitä, se kaipaa älyä kaverikseen. (Neale, Spencer-Arnell & Wilson 2009, 9; Virtanen 2015, 26–28.) Goleman (2006, 37) toteaa, että tunneäly vahvistaa tietotaitoa ja älykkyyttä, ja että parhaimmilla löytyy näitä kaikkia, sillä tunneälytaitojen puute voi esimerkiksi estää tietotaidon ja älyn tehokasta käyttöä. Koko työyhteisön, erityisesti johtotason, on toimittava tunneälykkäästi toimiakseen tehokkaasti (Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Mayer, Caruso & Salovey (2016) esittävät tunneälyn nelihaaraisena mallina, johon kuuluvat tunteiden havaitseminen, ajattelun helpottaminen tunteiden avulla, tunteiden ymmärtäminen sekä tunteiden hallinta.

Salovey ja Mayer (1997) määrittivät tunneälyn kyvyksi havaita niin omia kuin muiden tunteita ja emootioita, sekä kyvyksi erotella niitä toisistaan ja käyttää saavuttamaansa tietoa oman ajattelunsa ja toimintansa ohjaamisessa (Goleman 2006, 361; Mayer ym. 2016, 291; Virtanen 2015, 28). Goleman toi tunneäly käsitteen vuonna 1995 kansainvälisesti laajempaan tietoisuuteen teoksellaan ”Emotional Intelligence” (Goleman 1995; Virtanen 2013, 49; Virtanen 2015, 28). Virtasen (2013, 2015) kertoman mukaan Golemanin tunneälyteoria muotoutui vasta hie- man myöhemmin niin sanotun suoritusteorian kautta. Golemanin tunneälymalli liittyy vahvasti työelämätaitoihin. Tunneälytaitoa Goleman pitää opittuna tunneälyyn perustuvana ky- kynä, jonka ansiosta yksilö kykenee työssään tavallista parempiin suorituksiin. Goleman (1998) määritteli tunneälyn kyvyksi havaita tunteita sekä itsessään, että muissa, motivoida ja hallita tehokkaasti omia tunnetiloja ja ihmissuhteisiin liittyviä tunteita. Tunneäly ei ole sama asia kuin perinteinen älykkyys, vaan se täydentää sitä. Työelämässä pärjäävät usein paremmin ne yksilöt, joilla on näitä molempia älykkyiden muotoja. Alkuperäinen Golemanin (1995) malli jakautui viiteen emotionaaliseen ja sosiaaliseen taitoon, jotka perustuivat Saloveyn & Mayerin (1990) määrittelemiin tunneälyn osa-alueisiin, itsetuntemukseen, itsehallintaan, mo-

tivoitumiseen, empatiaan sekä sosiaalisiin kykyihin. Myöhemmässä vaiheessa Golemanin jatkaessa tunneälymallin kehittelyä Boyatzisin ja McKeen kanssa, motivoituminen jäi edellä esitellyistä osa-alueista pois, ja samalla tunneälytaitojen määrä väheni. (Goleman 1995, 43, 2006, 40, 42–43, 361–362; Goleman ym. 2002; Virtanen 2013, 49, 53; Virtanen 2015, 28–29.) Goleman (1995, 291, 293) esittää, että tunneäly ohjaa ihmistä nopeammin tekoihin, kuin rationaalinen mieli ehtii asiaa edes harkita.

James-Lange tunneteorian, mukaan kehollisilla muutoksilla on keskeinen merkitys tunteiden kokemisessa. Teorian mukaan ihminen kokee ensin ulkoisen ärsykkeen havaitsemisesta johtuvat sisäiset fysiologiset kehon reaktiot, jotka heijastavat muutokset autonomiseen hermostoon ja tuottavat sen jälkeen tunnekokemuksen. Esimerkiksi saadessaan hyviä uutisia, tuntee ”perhosia vatsassaan”, eli fysiologisia tuntemuksia, innostuu ja kokee ilon tunteita, joiden seurauksena hän saattaa alkaa nauraa tai tanssia. Tunteita herättävät tilanteet, ajatukset ja/tai henkilöt (ulkoiset ärsykkeet) aiheuttavat havainnon jälkeen yksilössä erilaisia reaktioita, kuten muutoksia asenteeseen, olemukseen, ruumiintoimintoihin (sisäiset fysiologisen kehon reaktiot) ja seurauksena on nähtävissä esimerkiksi pettymyksen tai välinpitämättömyyden tunne (tunnekokemus) kasvoista. Refleksin omaiset toiminnat sekä tunneilmaisut sekoittuvat toisiinsa. Keholliset muutokset syntyvät aistiärsykkeen havaitsemisen seurauksena, ja tunnereaktiot ovat puolestaan seurausta kehollisten muutosten kokemuksista, tunteesta seuraa yleensä joku reaktio, kuten itku, nauru tai nyrkin isku. (Gasquoine 2014, 81; James 1950a, 128–133, 138; James 1950b, 442–444, 449.)

Virtanen (2013, 22, 49) määrittelee tunneälyn käsitteen opettajan kyvyksi tunnistaa ja hallita omia ja muiden tunteita, taito auttaa ymmärtämään myös muita ja olemaan yhteydessä heihin. Opettaminen on ennen kaikkea vuorovaikutusta, eikä pelkkä substanssiosaaminen ja sen opettaminen yksistään riitä. Tunneälyllistä osaamista opettaja tarvitsee esimerkiksi kohdatakseen ja käsitelläkseen taidokkaasti oppilaita, heidän vanhempiaan ja omia työyhteisönsä jäseniä. Tunneäly on ajattelua tunteesta ja tunnetta ajattelusta, jolla ohjataan sekä itsensä että muiden käytöstä. (Goleman 1995, 43–44, 116–117, 2006, 40–41; Goleman ym. 2002; Neale ym. 2009, 9; Virtanen 2013, 33.) Ammatilliset erityisopettajat, -opettajat, -ohjaajat ja työpaikkaohjaajat tarvitsevat kaikki runsaasti tunneälytaitoja ohjatessaan opiskelijoita.

Golemanin työelämän kontekstiin perustuva tunneälymalli lukeutuu niin sanottuun suoritus- ja työtulosmalliin. Tämä kaksijakoinen malli sisältää kyvyn sekä tunteiden havaitsemiseen, että tunteiden säätelyyn porrastetusti. Tunteiden säätelyn porrastuneisuus tarkoittaa tunteiden

säätelykykyä ensin itsessä, ja sen jälkeen muissa. Tunneälymalli koostuu neljästä kompetenssialueesta: itsetietoisuudesta, itsehallinnasta, sosiaalisesta tietoisuudesta ja henkilösuhteiden hallinnasta sekä niihin liittyvistä 18 tunneälytaidosta. (Goleman ym. 2002; Virtanen 2013, 52–53.) Tunneälytaidot ovat kykyjä tunnistaa, ymmärtää sekä käyttää itseä ja muita koskevaa tunnetietoa niin, että se johtaa tehokkaisiin ja korkeatasoisiin työsuorituksiin (Goleman 1995, 45, 2006, 361–362; Goleman ym. 2002; Virtanen 2015, 31).

Taulukko 1 ”Emotionaalisen älykkyyden kompetenssialueet Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) mukaan” Muunnelma Virtasen (2013, 63) esityksestä.

Itsetietoisuus	Itsehallinta	Sosiaalinen tietoisuus	Henkilösuhteiden hallinta
Emotionaalinen itsetietoisuus	Itsekontrolli	Empaattisuus	Kannustavuus
Hyvä itsetuntemus	Luotettavuus	Organisaatiotuntemus	Vaikutusvalta
Itseluottamus	Sopeutumiskyky	Palvelualttius	Kyky kehittää toisia
	Suorituskyky		Kyky käynnistää muutoksia
	Aloitteellisuus		Taito hallita konflikteja
	Optimistisuus		Ryhmä- ja yhteistyötaito

Yllä olevasta taulukosta (1) on luettavissa useita hyvän asiantuntijan tunneälytaitoja, joita oppimistapahtumien ohjaajat tarvitsevat. Jokainen kompetenssialue sisältää tärkeitä taitoja, joita erityisesti ihmissuhdetyössä työskentelevien tulisi hallita. Ryhmä- ja yhteistyötaitot sekä kyky kehittää toisia ovat esimerkiksi päivittäin asiantuntijoiden ohjaustyössään tarvitsemia taitoja.

### 2.11.1 Ryhmä- ja yhteistyötaitot

Opetustapahtuman keskiössä on inhimillinen vuorovaikutus, eikä sitä voida millään korvata. Opettajalla on tässä vuorovaikutustapahtumassa vastuullinen rooli, sillä hän edustaa työnsä puolesta ryhmää johtavaa ammattilaista ja on usein iältäänkin kokeneempi opiskelijaan nähden. Opettajan hyvät yhteistyötaitot luovat hyvää oppimisilmapiiriä, sekä parhaimmillaan vetävät opiskelijoita puoleensa, tai jos taitoja ei havaita olevan, niin silloin opettajan lähestyttävyyttä kärsii. (Aarnio 2010, 163–169; Gillies 2016; Goleman 1995, 116–117, 2006, 234, 236, 247, 252; Goleman ym. 2002; Panitz 1999.)

Ryhmä- ja yhteistyötaitot määritellään Virtasen tutkimuksessa (2013, 91, 256) ”Henkilösuhteiden hallintaan” kuuluvina taitoina, seuraavien taitojen avulla:

1. Kyky luoda ystävällinen ja toverillinen ilmapiiri,
2. esimerkin näyttäminen yhteistyön rakentamisessa, toisten kunnioittamisessa ja auttamisessa,
3. kyky luoda ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja
4. kyky saada ryhmän jäsenet toimimaan aktiivisesti ja innokkaasti yhteisen hyvän puolesta.

Takala & Tarkoma (2014, 96) toteavat, että yhdessä tekeminen on oppimistilaisuuksissa opiskelijoiden keskinäistä etsimistä, kokoamista ja tietojen jakamista, jossa he oman osaamisensa avulla opettavat toisiaan, jakaen osaamistaan. Opettajan tehtävänä on seurata ryhmä- ja yhteistyön etenemistä, ja puuttua tilanteeseen tunneälytaitoisesti havaitessaan tarvetta siihen. Opiskelijoilta edellytetään sekä koulussa että työpaikoilla oppiessaan yhteistyötaitoja, niin on tärkeää, että myös opettajilla olisi hyvät ryhmä- ja yhteistyötaidot, ja että ammatillisessa opetuksessa korostuu yhteistoiminnallinen oppiminen. (Gillies 2016; Goleman 1995, 116–117, 2006, 236–237; Goleman ym. 2002; Panitz 1999; Takala & Tarkoma 2014, 96.)

Opettajat kykenevät opettamaan omalla mallillaan opiskelijoille sellaisia ryhmä- ja yhteistyötaitoja, joita he itse osaavat, lisäksi he toimivat näiden taitojen varassa jatkuvasti myös monitoimijaiseen yhteistyöhön osallistuessaan. Ammatillisen koulutuksen päivittäisessä arjessa jokainen ammatillinen opettaja toteuttaa yhteistyötä työpaikoilla oman osaamisensa varassa (Helakorpi 2010, 27–28; Lehtonen ym. 2018, 14). Suhteiden solmimisen, yhteistyön ja tiimityön taidot kuuluvat hyvien asiantuntijoiden perustaitoihin (Goleman 2006, 241).

Lehtonen ym. (2018) raportoivat myös tuloksissaan, että ammatillinen opettaja tarvitsee yhteistyötaitoja eri sidosryhmien kanssa toimiessaan. Yhteistyösuhdetaitoja koettiin tarvittavan erityisesti opiskelijoiden, oman työyhteisön, työelämän edustajien ja muiden moniammatillisten ryhmien kanssa toimittaessa. Ammatillisen opettajan tuli nähdä vaivaa ja käyttää aikaa esimerkiksi työpaikkaohjaajien yhteistyön synnyttämisessä. Tilanteet eivät aina olleet helpoja, vaan saattoivat olla hyvinkin haastavia, jolloin ammatillisen opettajan tuli tasapainoilla sanoissaan ja toimissaan säilyttääkseen hyvän yhteistyön, sekä työpaikan että opiskelijoiden keskuudessa. Hyvällä yhteistyöllä nähtiin olevan parhaimmillaan edellytykset päästä toteuttamaan työpaikalla järjestettävän koulutuksen kehittämistä yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Yhteistyö lisäsi myös ammatillisten opettajien osaamista alalla ja sen avulla oman ammattitaidon ajantasaisuudesta huolehtiminen koettiin mahdolliseksi. Ammatillisen opettajan yhteistyötaitojen merkitys nähtiin myös siinä, että tarvittaessa hän kykeni toimimaan opiskelijan tukena työpaikoilla järjestettävän koulutuksen jaksoilla. Toisinaan tuli varmistaa, että opiskelijat

pääsevät tekemään työpaikoilla oikeita asioita ja että he saavat siihen tarpeeksi tukea ja ohjausta. Avoimet dialogit eri osapuolten kesken nähtiin tärkeänä, mutta toisinaan se aiheutti haasteita myös ammatillisen opettajan ja opiskelijan välisiin suhteisiin. (Lehtonen ym. 2018, 19–22.) Ammatillisen erityisopettajan, -opettajan sekä -ohjaajan ryhmä- ja yhteistyötaitojen merkitys ammatillisessa koulutuksessa niin asiantuntijalle itselleen, kuin useille yhteistyötaidoille monitoimijaisessa yhteistyössä, kuten opiskelijoille, kollegoille ja työpaikkaohjaajille on merkittävä, hyvät yhteistyötaidot tuottavat parempaa osaamista kaikille osapuolille. Myös työpaikkaohjaajan ryhmä- ja yhteistyötaidot ovat merkittävässä roolissa onnistuneessa työpaikkaohjauksessa, muiden tunneälytaitojen ohessa. Niiden avulla voidaan paremmin myös kehittää toisia.

### 2.11.2 Kyky kehittää toisia

Kyky kehittää toisia määrittellään Virtasen tutkimuksessa (2013, 91, 256) ”Henkilösuhteiden hallintaan” kuuluvana taitoina seuraavien taitojen avulla:

1. Aito kiinnostus muiden auttamiseen,
2. ymmärtää muiden tavoitteita, vahvuuksia ja heikkouksia ja
3. kyky antaa oikea-aikaista rakentavaa palautetta.

Edellä mainittuja taitoja omaavalta opettajalta edellytetään myös sosiaalista kompetenssia, sen avulla hän toimii niin, että edellä mainitut taidot toteutuvat opetustapahtumissa. Opettajan kyky kehittää toisia mahdollistaa sen, että hän huomaa erilaiset oppilaiden kehitykselliset tarpeet ja kasvatukselliset haasteet sekä osaa tukea oppilaita niissä esimerkiksi vahvuuksien avulla, ollen aidosti kiinnostunut auttamaan ja kasvattamaan oppilaitaan. (Goleman 1995, 112–113, 2006, 164, 173; Goleman ym. 2002; Virtanen 2015, 75.)

Opettajan kehittämiskyky mahdollistaa sen, että oppilas vastuutetaan omista oppimisen tavoitteistaan. Osaava opettaja tiedostaa oppilaan vahvuudet ja osaa hyödyntää niitä oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Hän tiedostaa myös oppilaiden heikkoudet, joita käsittelee kehitystarpeina, joiden eteen on tehtävä töitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaan osaamisen puutteet kyvykäs opettaja kokee olemassa olevan oppimisen alueena. Kehittämiskykyinen opettaja vastuuttaa oppilasta, mutta ei jätä häntä missään nimessä yksin oppimaan, vaan tukee oppilasta oppimaan tavoitteiden mukaan eriyttäen opetusta ja oppimista kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kehittämiskykyisyyttä osoittaa myös se, että opettaja tiedostaa oppilaan moniammatillisen tuen tarpeet ja on halukas hyödyntämään niitä käytännössä oppilaan

tukena. (Gillies 2016; Goleman 2006, 173; Goleman ym. 2002; Hirvonen & Kairaluoma 2014, 226; Panitz 1999; Virtanen 2015, 76–77.)

Neale ym. (2009) puhuvat toisten kunnioittamisesta, tarkoittaen tilannetta, jossa tunneälytöinen opettaja hyväksyy ja arvostaa toisia ihmisinä. Tämä ei tarkoita, että toisten kunnioittaminen tarkoittaisi oppilaan kaikkien tekojen hyväksymistä tai niistä pitämistä. Oppilaan teot saattavat olla yleisesti arveluttavia ja omien arvojen vastaisia, kuten esimerkiksi valehtelemisestä kiinni jääminen, mutta tunneälytöinen opettaja kunnioittaa tekojen takana olevaa yksilöä siitä huolimatta. Oppilaan tuomitseminen saattaa vaikuttaa negatiivisesti opettajan oppilaan ymmärrystä. (Neale ym. 2009, 102–103.) Oppilaan ymmärtämättömyys puolestaan haastaa opettajan kykyä kehittää oppilasta (Goleman 1995, 112–113, 117). Hyvällä, oppilaskeskisellä opettajalla/ohjaajalla tulisi olla riittävän laajat ja monipuoliset tunneälytaidot.

## **2.12 Aiempia tutkimuksia ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta sekä teoreettisen viitekehyksen esittelyä**

Tämän tutkimuksen keskeisimpänä teoreettisena viitekehyksenä toimii Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) työryhmän Goman ym. (2021) tekemä tutkimus ”Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta”, jossa tutkittiin 2020–2021 välisenä aikana ammatillisen koulutuksen erityistä tukea. Tutkimusraportti on julkaistu marraskuussa 2021. (Goman ym. 2021.)

Karvin (2020–2021) teettämä ensimmäinen ammatilliseen erityiseen tukeen pelkästään keskittyvä tutkimus ”Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta” Goman ym. (2021) työryhmällä tuotti tietoa ammatillisen koulutuksen erityisen tuen järjestelyistä ja toimivuudesta. Tutkimuksella saatiin tietoa muun muassa erityisen tuen suunnittelusta, tuen ja ohjauksen muodoista sekä tuen saatavuudesta ja saavutettavuudesta. Tutkimus toteutettiin sekä kyselyin että haastatteluin eri informanttiryhmillä. Tutkimuksen kyselyihin osallistuivat 92 koulutuksen järjestäjää ja 2379 opetus- ja ohjaushenkilöstön edustajaa. Heidän lisäksi haastateltiin 50 erityisen tuen tarpeita omaavaa opiskelijaa eri puolilta Suomea. Tutkimuksessa hyödynnettiin lisäksi erityisen tuen tarpeita omaavista opiskelijoista tuotettua tilasto- ja rekisteritietoa. (Goman ym. 2021.)

Keskeisissä tutkimustuloksissaan työryhmä tuo esille muun muassa sen, että riittävät resurssit olisi varmistettava ja erityisen tuen suunnittelussa tutkinnonosittain on kehitettävää. Lisäksi työryhmä nostaa tuloksissaan esille, että tuen muotoja ja tuen toteutusta on syytä kehittää si-

ten, että ne sopivat aiempaa paremmin eri tutkinnonosiin sekä oppimisympäristöihin. Erityisesti ammatillisten tutkinnonosien eri oppimisympäristöjen tuen toteutumiseen on syytä tulosten mukaan kiinnittää huomiota, sillä ammatillisissa opinnoissa erityisen tuen todettiin toteutuvan heikommin, kuin yhteisissä tutkinnonosissa. Koulutusalaakohtaista tasalaatuisuutta erityisen tuen järjestämisestä olisi kehitettävä. Koko koulutusjärjestelmän tasolla erityisen tuen kehittämistarpeena nähtiin kokonaisuuden selkeys ja rakenteen loogisuus, jotta eri osapuolet olisivat selkeämmin tietoisia erityisen tuen mahdollisuuksista. (Goman ym. 2021 3–5, 185–188.)

Lisäksi tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii soveltuvin osin Kaikkosen (2010) ”Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina – tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä”, jossa on tutkittu kyselytutkimuksella erityisopettajien työtä suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Kaikkonen (2010) tutki työryhmineen ammatillisten erityisopettajien sen hetkistä työtä, huomioiden tutkimusajankohdan aikaiset kehitykset ja muutokset erityisopetuksessa. Tutkimus selvitti muun muassa millaisia työtehtäviä ja -rooleja ammatillisen erityisopettajan koulutuksen vuosina 1985–2007 suorittaneilla oli, sekä kuinka työ oli muuttunut ja millaisia tulevaisuuden haasteita opettajat visioivat (Kaikkonen & Kallio 2010, 21).

Kaikkonen (2010, 7) toteaa, että ammatillisen koulutuksen erityisopetus on ollut jatkuvassa muutoksessa, ja että useimmista ammattikouluista on purettu erilliset pienryhmät. Ammatillinen koulutus on nykyäänkin ollut jatkuvan muutoksen kourissa, eikä siihen näytä kohdistuvan vähempiä muutospaineita tulevaisuudessakaan, vaan muutosvauhti tuntuu kiihtyvän entisestään, myös erityisen tuen tarve on kasvanut. Samaan aikaan määrärahoja koulutuksen järjestäjiltä on leikattu, ja oppilaitokset on näin ajettu uudistamaan toimintaansa siten, että se on mahdollista uusilla taloudellisilla resursseilla toteuttaa. Tämä on merkinnyt säästöjä monesta kohdasta. Opettajien määrää on vähennetty, eläkkeelle jäävien tilalle ei enää ole palkattu läheskään aina uusia opettajia. Ryhmäkokoja on kasvatettu, ja opetettavien tuntien määriä on vähennetty.

Samoilla linjoilla on myös Pursiainen (2016) teoksessaan ”Uudistuva opettajuus ja yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa”. Hänen teoksensa toimii myös tämän työn teoreettisena viitekehyksenä. Vaikka teos on kirjoitettu ennen reformin uudistusta (2018), niin reformin uudistus on mukana hänen teoksessaan, jossa hän käyttää kaikkea sillä hetkellä tiedossa ollutta informaatiota. Yksilöllisissä opintopoluissa Pursiainen (2016, 82–86) käyttää vanhoja

nimityksiä ”HOPS” ja ”HOJKS”, joita ei enää uuden reformin jälkeen käytetä, vaan ne molemmat sisältyvät henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), joka siis hänen teoksessaan esiintyy ”HOPS”:na, ja erityisen tuen suunnitelma on osa henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa, joka Pursiaisen (2016) teoksessa esiintyi vielä HOJKS:na. Muilta osin teos vastaa hyvin reformin uudistuksen jälkeistä aikaa.

Ammattikoulun reformiuudistus toteutui vuonna 2018, ja sen myötä moni asia muuttui ammatillisissa opinnoissa. Osaamisperusteisuutta alettiin korostamaan sekä opiskelijoiden entistä yksilöllisempiä opintopolkuja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021a.) Opettajiin kohdistuvat työmäärät ovat lisääntyneet samalla. Lisähaasteita luovat suuriin ryhmäkokoihin siirtyminen, ja samalla yksilöllisyyden korostaminen. Vallalla on pyrkimys opiskelijan yksilökeskeiseen kohtaamiseen ja henkilökohtaisen opintopolun hahmotteluun jo heti opintojen alkuvaiheista lähtien. Nivelvaiheen siirtotietoja ei aina ole saatavilla, tai ne ovat hyvin niukkasanaisia, samalla opiskelijoiden heterogeenisyys on lisääntynyt. Tämän takia esimerkiksi opiskelijan tuen tarpeen huomaaminen saattaa venyä, eikä opiskelija saa heti opintojensa alusta lähtien itselleen tarpeellista tukea. Näihin samoihin haasteisiin kiinnittivät huomiotaan myös Goman ym. (2021) työryhmä tutkimuksessaan.

Lehtonen ym. (2018) julkaisivat reformin uudistuksen vuonna artikkelin tutkimuksestaan, jossa he tutkivat ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta osaamisesta ja kokemuksia työelämäyhteistyöstä. Ammatilliset opettajat kokivat työelämäyhteistyön parhaimmillaan oppimisympäristön kehittämisenä, mutta tulosten mukaan he kokivat myös työelämäyhteistyön haastavana tasapainotteluna opiskelijan ja työpaikan erilaisten tarpeiden välillä. Opettajat kokivat, että toisinaan heidän oli hankala puuttua oppimisympäristönä toimivan työpaikan epäkohtiin. Ammatillisten opettajien asiantuntijoiden rooli, joka heillä omissa oppilaitoksissaan on, ei päde enää työpaikoilla, siellä on työpaikan omat asiantuntijat. Moniammatillisen yhteistyön roolit tulee sopia yhdessä neuvotellen, opettajien asiantuntija-asema ei ole työpaikoilla itsestään selvyys. (Lehtonen ym. 2018, 10–12.)

Edellä mainittujen tutkimusten ja teorialähteiden lisäksi tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä tunneälytaitojen osalta toimii myös Virtasen (2013) väitöskirjatutkimus soveltuvin osin, jossa hän tutkii peruskoulun opettajien ja opettajiksi opiskelevien tunnetaitojen osaamista ja niiden tärkeyttä opetustyössä, tutkimuksessaan ”Opettajan emotionaalinen kompetenssi – Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä”. Virtasen tutkimuksesta hyödynnetään tunneälytaitomääritelmiä, joita tutkimuksessa

yhdistettiin Golemanin tunneälymalliin. Yhteen tunneälytaitoon sisältyy useita erilaisia kykyjä, jotka perustuvat Virtasen (2013) tutkimuksessaan käyttämään mittausinstrumenttiin. Tämä mittausinstrumentti oli Suomen ammattikasvatuksen puitteissa kehitetty ja testattu, ja sitä on hyödynnetty myös tämän tutkimuksen tunneälytaitoja esittelevissä tuloksissa.

Niemi (2015) on myös tutkinut ammatillisen koulutuksen erityistä tukea väitöskirja tutkimuksessaan ”Erityisiä koulutuspolkuja?” ja on julkaissut sekä ollut mukana julkaisemassa aiheesta myös useampia artikkeleita väitöskirjansa aikana sekä myöhemminkin. Hänen tutkimuksensa tutki muun muassa sitä, miten erityisen tuen tarvetta ja opiskelijan asemaa määritellään ammatillisessa koulutuksessa, miten nuorten aikuisten koulutuspolut ja -valinnat sekä koulutukselliset subjektiviteetit muotoutuvat erityisopetuksen käytännöissä ja miten erilaiset pedagogiset käytännöt rajoittavat ja mahdollistavat erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden osallisuutta opinnoissaan (Niemi 2015, 13).

### 3 Tutkimuksen metodiset ratkaisut ja toteuttaminen

#### 3.1 Aineiston metodologinen perusta

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, johon osallistui oppilaitoksen asiantuntijoita, työpaikkaohjaaja sekä erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita. He kaikki tuottivat moniäänistä aineistoa tutkimuskohteena olleeseen ilmiöön hyvä erityinen tuki. Kyse on Erikssonin & Koistisen (2005, 15) määrittelemästä intensiivisestä tapaustutkimuksesta, jonka mukaan tutkitaan usein yhtä ainutlaatuista tapausta, jota pyritään ymmärtämään osallistujien näkökulmasta, usein heidän omilla käsitteillään ja kielellään. Tapaustutkimus on monimuotoinen ja toistuva prosessi, jolle tyypillistä on, ettei se etene aina ihan suoraviivaisesti. Useita vaiheita käydään läpi, niihin palataan ja tarkennetaan, aineistoja keskustelutetaan keskenään ja teorian ja empirian välille muodostetaan vuoropuhelua. (Eriksson & Koistinen 2005, 19.)

Eriksson & Koistisen (2005, 10) mukaan Stake (1995) kehottaa itsessään arvokasta tapausta tutkivaa tutkijaa huomioimaan tutkimuskohteena olevan tapauksen taustan ja kontekstin kuvauksen tärkeyden, sillä ne selittävät osaltaan tutkittavaa tapausta. Ennen aineiston keräämistä perehdyttiin hyvin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, avainkäsitteisiin, tutkimus- sekä analyysimenetelmään ja tutkimusstrategiaan. Tutkimusraporttia laadittaessa on kiinnitetty huomiota näiden eri taustavaikuttajien ja kontekstien avaamiseen lukijalle. Samalla tutkijalle itselleen on muodostunut eri lähteisiin perehtymisen yhteydessä selkeämpi kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Intensiiviselle tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan eri vaiheet sekoituivat tutkimusprosessin aikana keskenään eikä niillä ollut selkeää ennalta määrättyä järjestystä (Kts. esim. Eriksson & Koistinen 2005, 19).

Eriksson & Koistinen (2005) esittävät Travesin (2001) näkemyksen, jonka mukaan tapaustutkimus voi perustua erilaisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin, teoreettisiin ja metodologisiin näkökulmiin sekä menetelmällisiin valintoihin. Myös Laine ym. (2007) puhuvat triangulaatiosta tapaustutkimuksen yhteydessä. Laadullinen aineisto on tyypillistä tapaustutkimuksessa, mutta aineisto voi olla kerätty useilla eri tavoilla. Aineiston analysointimenetelminäkin voidaan käyttää useita eri menetelmiä. Tapaustutkimus on koko tutkimusprosessia ohjaava tutkimusstrategia. Se sopii tutkimusstrategiaksi muun muassa silloin, kun tutkijaa kiinnostava tutkimuskohde on jokin tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö ja aiheesta on tehty vain vähän aiempaa empiiristä tutkimusta. (Eriksson & Koistinen 2005, 4–5; Laine ym. 2007, 23–24, 26; Yin 2009, 2–4.)

### 3.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimusta on käytetty paljon sosiaalitieteissä ennen survey-tutkimusten laajaa yleistymistä 1950-luvun tienoilla. Tavanomainen tutkimusmenetelmä se on ollut myös eräillä luonnontieteellisillä tutkimusaloilla. 1900-luvun alkupuolella tapaustutkimuksen keskeisiä tutkimusmenetelmiä olivat muun muassa avoimet haastattelut ja havainnointi. Nykyiseen tapaustutkimukseen vaikutteita on tullut sekä yhteisötutkimuksesta, kaupunkitutkimuksesta, sosiologiasta ja antropologiasta että monen muunkin yhteiskuntatieteellisen alan vaikutteista. Kriittistä keskustelua on käyty erityisesti tapaustutkimukseen liittyvästä tulkinnallisuudesta ja tutkimustulosten yleistettävyydestä. Sen rajoitteina on pidetty edustavuuden ja tarkkuuden puutetta empiirisen aineiston keruussa ja analyysissä. Survey-tutkimus peittosi tapaustutkimuksen hetkellisesti jalkoihinsa, uuteen nousuun tapaustutkimus päätyi muun muassa Glaserin ja Straussin (1967) ”grounded theory” – lähestymistavasta käydyin kiivaan keskustelun aikoihin 1970- ja 1980-luvuilla, jolloin havaittiin, että tapaustutkimuksen avulla voidaan tuottaa monipuolista, rikasta ja yhteen kietoutuvaa rakenne- ja toimijasuhteita analysoivaa tutkimustulosta. Tapaustutkimusta käytetään menetelmänä esimerkiksi silloin, kun halutaan lisätä ymmärrystä mikro- ja makrotason tekijöistä ja niihin liittyvistä ilmiöistä. (Eriksson & Koistinen 2005, 3; Laine ym. 2007, 12–16; Yin 2009, 3–5, 14–16.)

Tapaustutkimusta on vaikeaa määritellä yhdellä yleisellä kaikkia tapaustutkimuksia kattavalla määritelmällä, sillä tapaustutkimusta tehdään useilla eri tieteenaloilla, monista eri lähtökohdista ja monin eri tavoittein. Tapaustutkimus on moniulotteinen tutkimuksellinen suuntaus, jonka keskiössä on tutkittava tapaus, esimerkiksi ilmiö, josta tuotetaan kokonaisvaltainen, perusteellinen kuvaus. Tutkimuskysymys/-kysymykset, tutkimusasetelma ja aineistojen analyysit perustuvat tutkittavan tapauksen määrittelyihin, tapauksen määrittely, analysointi ja ratkaisu on tutkimuksen keskeisin tavoite. Tutkittavan tapauksen valinta, rajaus ja perustelu ei ole tapaustutkimuksessa itsestään selvyys eikä yhdentekevä tekijä. (Baxter & Jack 2008; Eriksson & Koistinen 2005, 1, 4; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10; Yin 2009, 2–4.)

Tämän tutkielman tapaus on hyvä erityinen tuki -ilmiö, ammatillisten opintojen ja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkamisen konteksteissa, toimintaympäristönä toimii yksi varsinaissuomalainen ammattiopisto eri oppimisympäristöineen. Laine ym. (2007, 31) sekä Yin (2009, 8) toteavat, että tapaustutkimuksen ensisijainen tehtävä on tehdä tutkittavasta tapauksesta ymmärrettävä, ja se voi myös pyrkiä kuvaamaan ja selittämään tutkittavaa ilmiötä.

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että konteksti muokkaa tapausta ja tapaus muokkaa kontekstia, niiden välinen vuoropuhelu on molemmin suuntaista (Eriksson & Koistinen 2005, 7). Tutkittavaan ilmiöön osallisina tapaustutkimuksessa ovat olleet oppilaitoksen asiantuntijat, työpaikkaohjaaja sekä erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat. Heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan selvitettiin tässä tapaustutkimuksessa, jossa keskeistä oli selittää, kuvailla ja lisätä ymmärrystä ilmiöstä hyvä erityinen tuki. Yin (2009, 8, 18) esittää, että tapaustutkimus soveltuu hyvin menetelmäksi, kun tutkitaan jotain nykyaikaista ilmiötä syvällisesti sen tosielämän kontekstissa. Hyvä erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa on voimakkaasti elossa oleva tämän ajan ilmiö, jonka merkitys laajentuneen oppivelvollisuuden myötä entisestään lisääntyneen erityisen tuen tarpeen, opiskelijan ammatillisen osaamisen korostamisen, yksilöllisten opintopolkujen, elinikäisen oppimisen, ammatillisen koulutuksen perusteiden toistuvien reformimuutosten ja leikattujen määrärahojen aikakautena korostuu entisestään.

### 3.3 Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskohteet ja tutkimuskysymykset

Tämä tapaustutkimus pyrkii ymmärtämään ja kuvailemaan hyvä erityinen tuki-ilmiötä ammatillisissa opinnoissa ja ennen työelämässä järjestettävää koulutusta. Lisäksi tutkitaan ja selitetään millaisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkimukseen osallistuneilla informanteilla on tutkitavan ilmiön kehittämisehdotuksista, haasteista sekä resursseista. Tavoite oli myös lisätä ymmärrystä hyvän erityisen tuen merkityksestä opinnoissa menestymisen edellytyksinä sekä selvittää toimiviksi koettuja hyvän erityisen tuen muotoja ja menetelmiä.

Valitsin hyvän erityisen tuen tutkimuskohteeksi, sillä koen erityisopetuksen käytännön toimivuuden ja kehittämisen mielekkääksi ja tärkeäksi aiheeksi. Ammatillinen erityisopetus valikoitui tutkimuskohteekseni aiempien tutkimusteni perusteella ja siksi että, olen työskennellyt itse ammatillisessa oppilaitoksessa ja tunnen entuudestaan tutkittavaa työympäristöä ja toimintatapoja. Oman aiemman käsityksen merkitys ammatillisesta koulutuksesta ja oppilaitoksen toiminnasta näkyy mahdollisuutena analysoida aineistoa hieman tarkemmin ja kriittisemmin sekä mahdollisuutena pohtia uusia toimintamalleja laajemmin. Ammatillisen koulutuksen tutkimuksia tehdään yleisesti vähemmän, ja siitäkin syystä kohdistin tutkimukseni tälle koulutusasteelle. Tutkimuksella saatujen tulosten perusteella voitaisiin kehittää erityisen tuen toteuttamista, suunnitelmallisuutta ja yhteisiä toimintamalleja. Tutkimuksen tarkoituksena oli hyödyttää niin ammatillisen erityisopetuksen eri toimijoita, kehittäjiä ja päättäjiä, kuten myös ennen kaikkea kaikkia nykyisiä ja tulevia erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoitakin.

Tämän tutkimuksen on tarkoitus vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista hyvä erityinen tuki on asiantuntijoiden ja erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden käsitysten mukaan ammatillisissa opinnoissa ja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua ja millaisia kehitysehdotuksia ja haasteita on havaittu?
2. Millaisia resursseja tarvitaan, että hyvä erityinen tuki asiantuntijoiden ja erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden käsitysten mukaan ammatillisissa opinnoissa ja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua toteutuisi hyvin?

Työelämässä järjestettävän koulutuksen erityinen tuki nousi keskeiseksi huolen aiheeksi Karvin (2020–2021) teettämässä tutkimuksessa, lisäksi ammatillisissa opinnoissa erityisen tuen saatavuudella todettiin olevan enemmän haasteita kuin yhteisten aineiden opinnoissa. (Goman ym. 2021, 3–4). Tästä syystä nämä oppimisympäristöt valittiin tutkimuksessa tarkempaan tarkasteluun. Tutkimuskysymyksiä oli alkujaan kolme, joista muotoiltiin lopulta kaksi. Yin (2009, 10) toteaa, että tutkimuskysymysten määrittely on hyvin tärkeä vaihe tutkimuksessa, sillä ne ohjaavat tutkimuksen tekoa, sen sisältöä ja muotoa. Aineistoa kerättyä oli tarkoitus toteuttaa vielä laajempi tutkimus, mutta tutkimusaineistoon perehdyttyä se osoittautui liian laajaksi kokonaisuudeksi tälle opinnäytteelle. Tämän takia tutkimuksesta rajattiin analyysin ulkopuolelle työelämässä järjestettävän koulutuksen aikaiset hyvän erityisen tuen kysymykset. Mikäli tutkimus olisi rajattu tiukemmin jo ennen aineiston keräämistä ja käsittelyä, niin työmäärä olisi pysynyt kohtuullisempana.

### 3.4 Aineisto

Ammatillista koulutusta järjestetään sekä oppilaitoksessa, että työelämässä järjestettävässä koulutuksessa. Tästä syystä tutkielman informanteiksi valittiin sekä oppilaitoksessa erityistä tukea toteuttavia tahoja että työpaikkaohjaaja, näin saatiin molempien oppimisympäristöjen asiantuntijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavaan aiheeseen. Erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat ovat usein oman tilanteensa parhaita asiantuntijoita, ja he osaavat tarkastella aihetta hyvin omasta näkökulmastaan eri oppimisympäristöissä. Heidän osallisuutensa tutkielmassa oli merkittävä, he kertoivat miten erityisen tuen asiat, olivat heidän omalla kohdallaan toteutuneet ja näyttäytyneet opintojen aikana. Tutkittaessa itsessään arvokasta tapusta, on hyvin tyypillistä, että ollaan kiinnostuneita osallisten omista näkemyksistä tutkittavaan ilmiöön (Eriksson & Koistinen 2005, 10).

Tutkimukseen osallistuneet ammatilliset erityisopettajat, olivat kaikki oppilaitoksessa päätoimisesti erityisopettajina toimivia. Suurimmalla osalla heistä oli useampia koulutusaloja vastuullaan (3–4 koulutusalaa/erityisopettaja), joten arviolta lähes kaikki eri oppilaitoksen koulutusalat olivat heidän kauttaan tutkimuksessa edustettuina. Lisäksi heistä suurin osa oli aiemmin toiminut jonkun koulutusalan ammatillisena opettajana aiemmin työurallaan. Työkokemus koulutusosalta vaihteli keskimääräisestä kymmenestä vuodesta aina 35-vuoteen saakka. Omilla koulutusaloillaan he vastasivat opiskelijoiden oppimisvalmiuksien kartoituksesta, tulkinnasta ja tuen suunnitelmista yhdessä muiden oppilaitoksen asiantuntijoiden ja moniammatillisten verkostojen kanssa. Aineiston keräämisen aikaan oppilaitoksen erityisopettajien pääasiallinen rooli oli työskennellä koulutusalojensa pienryhmissä tai yhteisten aineiden pajoilla pienryhmän opettajina ja/tai koulutusaloilla konsultoivassa roolissa, erityisen tuen suunnittelen ja monitoimijaisen yhteistyön lisäksi.

Tutkimukseen osallistunut ammatillinen ohjaaja työskenteli pääsääntöisesti ammattityösalissa ammatillisen opettajan kanssa yhteistyössä, ja toisinaan pienryhmässä tai yksilöllisesti esimerkiksi työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa. Tutkimukseen osallistunut opinto-ohjaaja ohjasi kolmen eri koulutusalan opiskelijoiden opintoja työssään, hänellä oli opinto-ohjaajan tutkinnon lisäksi myös ammatillisen opettajan pätevyys. Haastateltu työpaikkaohjaaja työskenteli työpaikallaan esihenkilö asemassa, ja oli toiminut pääsääntöisesti yhden tietyn koulutusalan työpaikkaohjaajana työuransa aikana 28-vuotta. Haastatellut opiskelijat olivat molemmat täysi-ikäisiä ja kolmannen vuoden opiskelijoita. Ammatillinen ohjaaja, opinto-ohjaaja sekä työpaikkaohjaaja ja molemmat opiskelijat olivat myös kaikki eri koulutusaloilta. Tälläkin valinnalla pyrittiin vaikuttamaan siihen, että saatava aineisto kattaisi laajasti eri koulutusaloja, jolloin yleistettävyys olisi parempaa. Tapaustutkimuksen aineiston yleistettävyys on tekijä, jota yleisesti pohditaan, ja onnistuttaessa tuloksia voidaan myös yleistää (Leino 2007, 214). Tutkimukseen osallistuneet informantit tuottivat mielestäni tutkittavasta ilmiöstä monipuolisen ja laadukkaan aineiston, jonka perusteella tulosten tulkintaa saattaisi voida ainakin joiltain osin myös yleistää.

Tutkimusaineisto on laadullista aineistoa. Aineiston tuottamisen menetelminä käytettiin päiväkirjoja ja teemahaastattelua, joihin oli mietitty jo ennalta tiettyjä teemoja ja avoimia kysymyksiä (liitteet 1–4). Eskola, Lähti & Vastamäen (2018, 27) mukaan haluttaessa selvittää yksilön ajatuksia, on yksinkertaisinta kysyä niistä häneltä.

Tutkimus aloitettiin päiväkirjojen keräämisellä, tutkimukseen kutsutuilta ja lupautuneilta oppilaitoksen asiantuntijoilta. Informantit valikoitiin oppilaitoksen asiantuntijoiden joukosta siten, että tutkimusaineistoa saatiin eri alojen asiantuntijoilta ja hieman ei näkökulmista tuotettuina. Päiväkirjapohjat (liite 4) lähetettiin kaikille tähän tutkimusosioon osallistuneille informanteille sähköpostitse, ja heille annettiin muutamia viikot aikaa tuottaa itsenäisesti, itselleen parhaiten sopivina ajankohtina kirjallisia päiväkirjoja, koskien ammatillisten opintojen ja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen yhteydessä annettua ja kohdattua hyvää erityistä tukea. Päiväkirjojen ajallinen rajausta toteutettiin siten, että niiden avulla tuotettiin tietoa viiden sellaisen päivän osalta, joissa hyvä erityinen tuki toteutui ja/tai erityisen tuen tarpeet nousivat esille. Päiväkirjojen kysymykset olivat varsin avoimia, mikä mahdollisti informanttien vapaamman tekstin tuottamisen aihealueisiin, joitain päiväkirjoilla kirjoitettuja tekstejä tarkennettiin myöhemmin haastattelujen aikana. Samalla varmistettiin, että tutkija oli ymmärtänyt asian siten, kuin informantti oli sen halunnut ilmaista. Päiväkirjoja tuottivat erityisopettajat (n=2), ammatillinen ohjaaja (n=1) ja opinto-ohjaaja (n=1), yhteensä 20 työpäivän ajalta. Valmiit päiväkirjat ohjattiin palauttamaan salattuina sähköposteina tutkijalle. Informantit tuottivat valmiit päiväkirjat keskimäärin kahden-kolmen työviikon ajanjaksolla, huhti-toukokuussa 2022.

Haastattelut toteutettiin päiväkirjojen keräämisen jälkeen. Tässä järjestyksessä toimittaessa oli mahdollista tutustua ennen haastatteluja saatuihin päiväkirjoihin ja pika-analysoida niiden tuottama aineisto ennen haastatteluja. Haastattelujen aikana oli myös mahdollista tarkentaa joitain päiväkirjan kohtia. Asiantuntijainformantit saivat ennen haastatteluja jo sähköpostin välityksellä tutustuttavakseen haastattelun teemat, niin he pystyivät valmistautumaan ajatuksissaan tulevaan keskusteluun jo itsenäisesti etukäteen. Opiskelijoille ei lähetetty etukäteen teemahaastattelun runkoa, vaan heille kerrottiin ainoastaan aihealueet, joista tulnaisiin yhdessä keskustelemaan. Tämä oli tietoinen valinta, sillä ei haluttu, että he paineistuisivat etukäteen tulevasta haastattelusta. Kaikki tarpeellinen ehdittiin käydä yhdessä haastattelutilanteissa heidän kanssaan läpi. Eskolan ym. (2018) mukaan haastattelun teema-alueet on ennalta määrätty, siitä puuttuvat kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypilliset tekijät, kuten tarkat kysymykset ja tarkka kysymysten esitysjärjestys. Haastattelija voi käyttää apunaan tukisanalista, joka saattaa sisältää myös joitain etukäteen mietittyjä kysymyksiä. Haastattelijan vastuulla on huolehtia, että haastattelun aikana käsitellään kaikki enakkoon valitut teema-alueet. Teema-alueiden käsittelyjärjestyksessä voi esiintyä eroavaisuuksia ja eri osa-alueita voidaan käsitellä

myös tapauskohtaisesti laajuudeltaan eri tavoin eri informanttien kesken. (Eskola ym. 2018, 29–30.)

Haastattelut toteutettiin oppilaitoksen asiantuntijoille sekä opiskelijoille oppilaitoksen tiloissa kasvokkain kohdaten, ellei toisin ole raportilla kerrottu. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin opinto-ohjaajalle, joka oli osallistunut aiemmin myös päiväkirjojen tuottamiseen. Tutkijalla oli herännyt kahdesta kohdasta kysyttävää, ja samalla voitiin tarkentaa myös näitä. Toinen haastattelu toteutettiin opiskelijalle. Kolmantena haastatteluna toteutettiin erityisopettajien ryhmähaastattelu, jossa osa erityisopettajista osallistui haastatteluun Teamsin kautta ja osa kasvokkain saman pöydän ääressä, jossa tutkijakin oli. Neljäntenä haastatteluvuorossa oli toinen opiskelija. Viidentenä haastateltiin työpaikkaohjaaja, haastattelu toteutettiin informantin työpaikalla ennen työvuoron alkua. Viimeinen haastattelu toteutettiin oppilaitoksen asiantuntijalle. Haastattelujärjestys valikoitiin sekä tarkoituksellisesti että osittain myös sopivien yhteisten aikataulujen perusteella. Haastattelujärjestyksen tarkoituksellisessa valinnassa pohdittiin muun muassa sitä, että valikoimalla alkuun vaihdellen oppilaitoksen asiantuntijoiden ja opiskelijoiden haastatteluja kyettiin keskustelemaan esimerkiksi opiskelijoiden esiin tuomista näkökulmista myös asiantuntijoiden kanssa. Työpaikkaohjaajan haastattelun sijoittuminen haastattelujen loppupäähän varmisti sen, että tutkija oli ehtinyt keskustella tutkimuskohteena olleista aiheista jo useasti eri informanttien kanssa, jolloin myös heidän näkökulmistaan oli mahdollista keskustella haastattelun aikana, anonyymisti luonnollisesti. Ammatillisen ohjaajan haastattelu viimeisenä varmisti sen, että haastattelun aikana oli mahdollista keskustella kaikkien edellä mainittujen informanttien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta mahdollisesti heränneistä uusista näkökulmista ja kysymyksistä, koska informantilla oli käytännön kokemuksia laaja-alaisesti erityisestä tuesta sekä ammatillisissa opinnoissa että ennen työelämässä järjestettävää koulutusta. Haastattelujärjestys oli hyvä, ja tuki hyvin luotettavan aineiston muodostusta. Haastattelut olivat kestoltaan yhteensä 8,5 tuntia, vaihdellen yhdestä kahdeksan tuntia per informantti/informanttiryhmä, ja ne toteutettiin huhti-toukokuussa 2022.

Kaikki haastattelut tallennettiin sekä sanelimelle että puhelimen sanelimelle, lukuun ottamatta ensimmäistä haastattelua, jonka aikana sanelimesta loppui virta, ja haastattelu tallentui kokonaisuudessaan vain puhelimen sanelimeen.

Teemoja käsiteltiin haastatteluissa sekä ammatillisten opintojen että työelämäjaksojen näkökulmasta kaikissa muissa tapauksissa, paitsi työelämäohjaajan osalta, hänen kanssaan keskusteltiin ainoastaan työelämäjaksoihin liittyvistä teemoista, siitä syystä, että hänellä ei ollut juurikaan omia kokemuksia ammatillisista opinnoista kouluympäristössä. Haastattelut toteutettiin

ohjailemalla keskustelua tutkimusteemoihin avoimilla kysymyksillä, joilla ei ollut tarkoitus johdatella haastateltavia, vaan avoimessa haastattelussa keskityttiin saamaan tietoa mahdollisimman monipuolisesti tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa tutkittaville tarjoutui mahdollisuus tuoda vapaasti omia näkökulmia esiin tutkittavasta aihealueesta tutkimusaineistoon. Tutkittavaa ilmiötä tutkittiin informanttien subjektiiviseen kokemukseen ja näkemykseen perustuen. Opiskelijat osasivat vastata luontevasti molempien oppimisympäristöjen osalta esitettyihin kysymyksiin, ammatillisiin opintoihin liittyen kuitenkin paremmin, koska vaikka molemmat opiskelijainformantit olivat kolmannen vuoden opiskelijoita, niin heillä ei ollut vielä kuin yksi tai kaksi kokemusta työelämässä järjestettävistä koulutuksen jaksoista, eivätkä ne olleet sujuneet aina ihan toivotusti. Koulun erityisopettajat (EO) (n=6) haastateltiin ryhmähaastatteluna ja opinto-ohjaaja (OPO) (n=1), ammatillinen ohjaaja (AO) (n=1) ja työpaikkaohjaaja (n=1) ja erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat (n=2) haastateltiin yksilöhaastatteluin. Erityisopettajien ryhmähaastatteluun päädyttiin siitä syystä, että sillä tavalla oli mahdollisuus saada useamman asiantuntijan näkemykset ja kokemukset selvitettyä, ryhmäkeskustelussa heillä oli myös mahdollisuus tuottaa aineistoa moniammatillisesti yhteistyössä. Useamman asiantuntijan ryhmähaastattelu mahdollisti lisäksi sen, että aineistoa saatiin kerättyä koko oppilaitoksesta, ainakin lähes kaikilta eri koulutusaloilta, sillä he toimivat kaikki kokoaikaisina, eri koulutusalojen erityisen tuen asiantuntijoina, joiden tehtävänä oli sekä suunnitella että toteuttaa koko oppilaitoksen tasolla erityistä tukea osana monitoimijaisia työryhmiä sekä omilla koulutusaloillaan. Tämä informanttivalinta mahdollisti paremman yleistettävyyden koko oppilaitoksessa, sen eri koulutusaloilla.

Valitut aineiston hankintamenetelmät olivat näkemykseni mukaan toimivat, sillä niiden avulla oli mahdollista saada kokonaisvaltainen käsitys tutkinnan kohteena olleesta ilmiöstä ja siihen liittyvistä muista tekijöistä, joita tutkimuksella tutkittiin. Kyselytutkimuksella olisi todennäköisesti saatu varmistettua olemassa olevaa käsitystä, mutta laadulliset tutkimusmenetelmät lisäsivät syvyyttä tuloksiin. Samalla oli mahdollista myös tulkita niitä tekijöitä, joita vaikutti puuttuvan aineistosta, sekä niitä, joissa esiintyi eroavaisuuksia eri oppimisympäristöjen kohdalla. Laadullinen aineisto mahdollisti myös raportin loppuosassa esitettyjen yleisten toimintamallien tuottamisen.

### 3.5 Aineiston laadullinen analysointi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti temaattisen analyysin keinoin, mukaillen Nowell, Norris, White & Moulesin (2017) artikkelissaan esittelemiä Braunin & Clarken (2006) temaattisen analyysin kuutta eri vaihetta, siten että ne ovat osittain menneet hieman toistensa päälle ja/tai analyysin edellisiin vaiheisiin on palattu seuraavassa vaiheessa. Analyysi on edennyt tyypillisen analyysiprosessin vaiheihin. Aineistosta on analyysissä eroteltu teemoja, jotka on jäsennelty prosessin aikana vaiheittain tarkentuviin ylä- ja alateemoihin. Temaattisen analyysin avulla voidaan tunnistaa tutkimusaineistosta eri teemoja, analysoida aineistoa, järjestää aineistosta ylä- ja alateemoja, kuvata aineiston sisältöä sekä raportoida löydöksiä. Se on toimiva menetelmä, kun halutaan tutkia informanttien näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä, korostaa yhtäläisyyksiä ja eroja sekä luoda aineiston perusteella oivaltavia tulkintoja. Tarkasti toteutettuna analyysillä on mahdollista tuottaa luotettavaa ja hyödyllistä tutkimustietoa. Teoreettisen vapautensa takia temaattinen analyysi on joustava ja soveltuu hyvin myös aloittelevan tutkijan tutkimusmenetelmäksi, toisaalta tarkan teorian puute saattaa aiheuttaa epävarmuutta tutkijassa. (Nowell ym. 2017.)

Nowell ym. (2017) esittelivät artikkelissaan Braunin & Clarken (2006) näkemyksen, jonka mukaan temaattisessa analyysissä on kuusi eri vaihetta, jotka kaikki tulee onnistuneesti suorittaa ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä. Vaihe yksi koostuu tietoihin perehtymisestä, vaihe kaksi käsittää alkukoodien luomisen, vaihe kolme teemojen etsinnän, vaihe neljä teemojen tarkistamisen, vaihe viisi teemojen määrittelyn ja nimeämisen ja kuudes vaihe raportoinnin. Eri vaiheiden seikkaperäinen avaaminen tutkimusraportilla auttaa siinä, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan tutkimustulosten tuottamis- ja tulkintaprosessia. Samalla lukija saa muodostettua oman käsityksensä tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkijan omat muistiinpanot analyysivaiheesta auttavat häntä raportoimaan eri vaiheista yksityiskohtaisemmin. (Nowell ym. 2017.)

#### 3.5.1 Aineiston laadullinen analysointi päiväkirjat

Nowell ym. (2017) esittelivät artikkelissaan Braunin & Clarken (2006) näkemyksen, jonka mukaan temaattisessa analyysissä on kuusi eri vaihetta, jotka kaikki tulee onnistuneesti suorittaa ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä. Vaihe yksi koostuu tietoihin perehtymisestä, vaihe kaksi käsittää alkukoodien luomisen, vaihe kolme teemojen etsinnän, vaihe neljä teemojen tarkistamisen, vaihe viisi teemojen määrittelyn ja nimeämisen ja kuudes vaihe raportoinnin. (Nowell ym. 2017.)

Päiväkirjat valikoituivat aineiston keruu menetelmäksi siitä syystä, että erityisopettajilla (n=2), ammatillisella ohjaajalla (n=1) ja opinto-ohjaajalla (n=1) olisi paremmin aikaa osallistua aineiston tuottamiseen itselleen sopivana ajankohtana, ja päiväkirjojen avulla oli mahdollista saada kerättyä tietoa pidemmältä ajalta, kuin yksittäisestä haastattelutilaisuudesta. Tietoa kerättiin kultakin informantilta viiden työpäivän ajanjaksolta. Päiväkirjamerkinnoilla tutkittaville tarjoutui mahdollisuus tuoda täysin vapaasti päivän aikana koettuja erityisen tuen toteuttamisen kokemuksia osaksi tutkimusaineistoa. Näin saatiin tietyiltä ryhmiltä enemmän analysoitavaa aineistoa. Päiväkirjat päädyttiin analysoimaan erikseen aineiston erilaisen luonteen takia, aineistoa omaan analyysiin oli riittävästi (29 sivua) ja aineisto-otteet poikkesivat haastatteluaineistosta. Päiväkirjat sisälsivät pieniä narratiiveja, joiden joukosta temaattisen analyysin avulla tuotettiin tuloksia tutkimuskysymyksiin ja tulkittiin saatuja tuloksia aiemman tutkimuksen viitekehyksessä.

Ensimmäisessä vaiheessa päiväkirjojen lyhyehköjä narratiiveja (yhteensä 44 narratiivia) luettiin kokonaisuudessaan useampaan kertaan läpi. Samalla tarkistettiin, että narratiivit liittyivät tutkittavaan ilmiöön rajatussa kontekstissa. Tämän tarkistuksen jälkeen hylättiin yksi narratiivi, joka ei liittynyt tutkimusaiheisiin. Seuraavaksi päiväkirjojen narratiivit yhdistettiin ja jaoteltiin oppimisympäristöjen mukaan. Ammatillisissa opinnoissa itse annettu tai muulla tavoin kohdattu ja tunnustettu hyvä erityinen tuki ja erityisen tuen menetelmät sisälsivät selkeästi enemmän narratiiveja, niitä oli yhteensä kolmekymmentä, eli reilu kaksi kolmasosaa koko aineistosta. Tämä saattaa selittyä sillä, että oppilaitoksen asiantuntijoiden oli helpompi tunnistaa ammatillisten opintojen kontekstissa esiintyviä erityisen tuen ilmiöitä, kuin työelämäjaksoilla tapahtuvia, joissa oppilaitoksen asiantuntijat eivät ole useinkaan itse paikalla.

Toisessa vaiheessa kerrattiin alkuun ensimmäistä vaihetta, eli aineistoon perehtymisen tavoittein seuraavaksi siten, että narratiiveja luettiin useaan kertaan uudelleen aiemmin tehdyn jaottelun mukaan keskittyen niihin narratiiveihin, jotka kertoivat hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa. Eri informanttien tuottamasta aineistosta haluttiin luoda edelleen kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä ja muodostaa samalla alustavia ideoita. Keskeistä oli se, että millaisia asioita he kuvailivat kertoessaan hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa. Narratiivit luettiin myös ääneen tallenteeksi, jota kuunneltiin ja muodostettiin samalla alkukoodeja ja alustavia ajatuksia laajemmista käsitteistä kertomuksien selittäjinä, eli alustavaa teemoittelua tuotettiin jo tässä vaiheessa. Erityisopettajien ja opinto-ohjaajan tuottamat aineistot käsittelevät ilmiötä laaja-alaisemmin. Tämä tuli ilmi, kun jokaisen informantin narratiiveista muodostettiin ajatuskartat alustavan teemoittelun apuvälineeksi.

Kolmannessa vaiheessa aineisto jaoteltiin alustaviin teemoihin toisessa vaiheessa tuotettujen ajatuskarttojen avulla. Alustavien teemojen alle listattiin tekijöitä, joita kyseessä olevaan teemaan oli ajatuskartoilla yhdistetty. Yhdistetystä listasta muodostettiin yksi yhteinen ajatuskartta, johon muodostettiin jo alustavasti ylä- ja alakategorioita. Tässä vaiheessa palauteltiin mieleen aiemman kasvatustieteen sivuainetutkimuksen teoriataustalla ollutta Virtasen (2013) tutkimusta tunneälytaidoista.

Aineiston jäsentelyssä käytettiin apuna NVivo-ohjelmaa. Aineistoa NVivo-ohjelmalla ensimmäisen kerran jäsentellessä muodostettiin vielä lisää uusia alakategorioita ja yhdistettiin yksi pääkategoriakin toisen pääkategorian alakategoriaksi sekä huomattiin, että jotkut aiemmin nimetyt alakategoriat eivät olleetkaan hyvin kuvaavia. Jäsentely auttoi hahmottamaan keskeiset teemat aineistosta, jonka keskiössä oli ilmiö hyvä erityinen tuki. Koko aineisto ehdittiin koodaamaan hyvinkin tarkasti viiteen pääkategoriaan ja 22 alakategoriaan, joissa tunneälylle (alakategoria) oli määritelty vielä lisäksi kaksi alakategoriaa. Graafisen kuvan etsinnän yhteydessä tapahtui yllättävä virhe, koko aineisto koodautui uudelleen kaikkien kategorioiden alle kokonaisuudessaan, eikä tilannetta saanut enää korjattua. Seuraavana päivänä jäsentely aloitettiin uudestaan hyvinkin pelkistetysti. Ensimmäisen kerran koodaustyö oli jäsentänyt aineistoa tutkijalle siten, että kategorioiden tiivistäminen oli nyt mahdollista. Aineisto jäsenteltiin lopulta neljään uudelleen muotoiltuun pääkategoriaan ”Opiskelijan tukemista”, ”Moniammatillista yhteistyötä”, ”Oikeanlaisia resursseja” ja ”Kasvatusta”. Taulukossa (2) esitellään tarkemmin pääkategorioiden sisältöjä, joiden mukaan jäsentely on toteutettu.

Taulukko 2 Päiväkirja-aineiston pääkategorioiden sisältömäärittely

Pääkategoria	Sisältö
”Opiskelijan tukemista”	Opinnoissa tukemista, henkilökohtaista ohjaamista, opiskelukunnan huomioimista, erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja suunnittelemista.
”Oikeanlaisia resursseja”	Erityisen tuen antajan tunneälytaitoja, erityisen tuen antamisen osaamista, aikaa ja asennetta.
”Kasvatusta”	Opiskelijan osallistamista, opiskelijan vahvuuksien sanoittamista, rajojen asettamista, interventiota ja muita yksilöllisiä kehittämisen kohteita.
”Moniammatillista yhteistyötä”	Koulun sisäisten ja ulkoisten verkostojen kanssa tehtyä yhteistyötä.

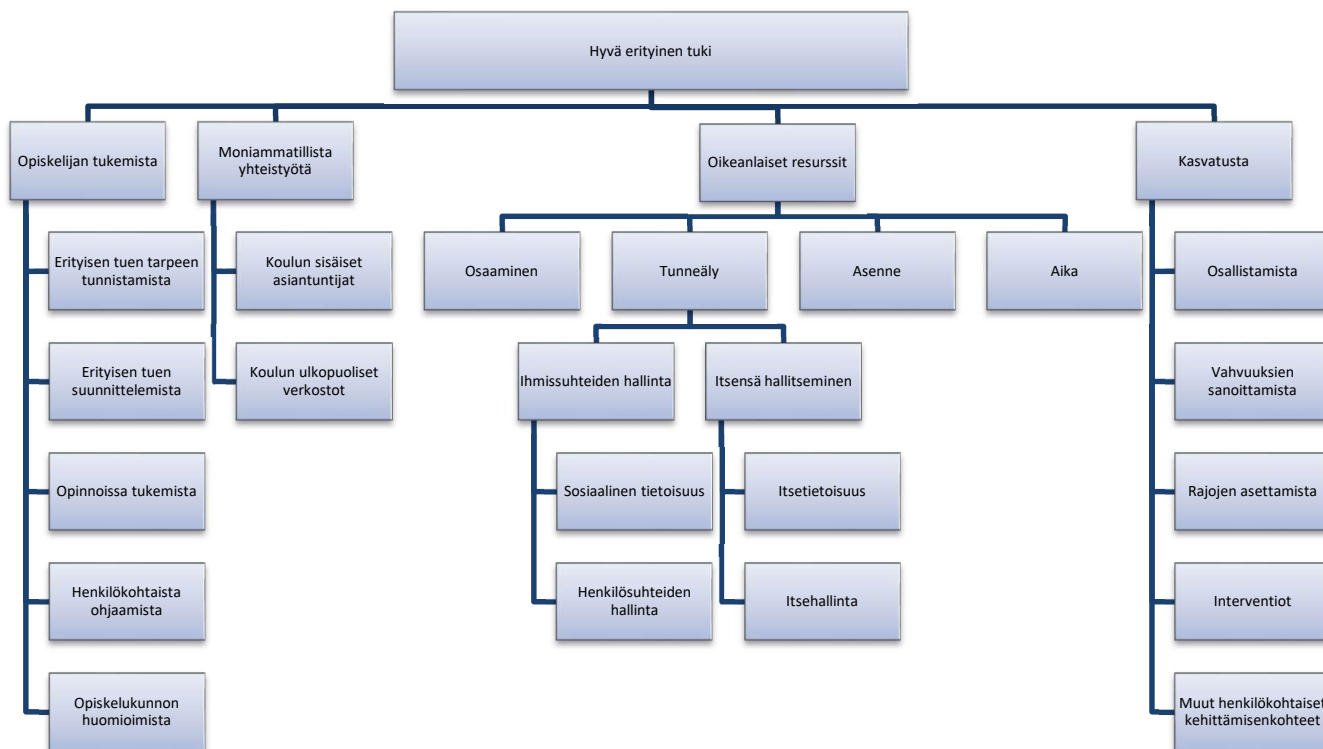
Neljännessä vaiheessa tarkistettiin kunkin pääkategorian alle koodattujen tekstinäytteiden sopivuus kyseiseen kategoriaan. Tämä toteutettiin lukemalla kategorian alle referoituja näytteitä. ”Opiskelijan tukemista” pääkategoria sisälsi 30 referenssiä (92 %), ”Oikeanlaisia resursseja” pääkategoria sisälsi 27 referenssiä (89 %), ”Kasvatusta” pääkategoria sisälsi 16 referenssiä (62 %) ja ”Moniammatillista yhteistyötä” pääkategoria sisälsi 12 referenssiä (48 %). Huo-

miota herätti näytteitä tarkasteltaessa se, että ammatillisen ohjaajan päiväkirjoilla ei ollut yhtään mainintaa moniammatillisesta yhteistyöstä. Muiden informanttien aineistoissa kyseinen pääkategoria oli laajasti edustettuna. Seuraavassa taulukossa (4) esitellään yhdet tekstinäytteet kustakin pääkategoriasta. Näytteisiin valikoitiin tarkoituksellisesti jokaiselta informantilta yksi näyte kuvaamaan kyseisen pääkategorian sisältöä, jotta aineistoa saatiin mahdollisimman monipuolisesti esiteltyä samalla lukijalle.

Taulukko 3 Päiväkirja-aineiston pääkategorioiden tekstinäytteet lukijalle

Pääkategoria	Tekstinäyte
”Opiskelijan tukemista”	”Nuorella opiskelijalla on erityisen tuen suunnitelma mielenterveyden ongelmien vuoksi. Ammatillinen ohjaaja ja erityisopettaja on tukenut opiskelijaa (xxx-alan) harjoitustöiden tekemisessä. Opiskelijan jaksamisessa on suuria ongelmia, työviikkoa on lyhennetty 3 päivään, mutta opiskelija ei aina jaksu tulla kouluun eikä saa harjoitustöitä valmiiksi. Verkostopalaverissa sovimme tutustumisesta kotikunnan nuorten työpajaan, jossa opiskelija voisi kuntoutua ja samalla suorittaa opintoja eteenpäin.” (EO2)
”Oikeanlaisia resursseja”	”Päätelen, että hän ei osaa itse tarttua tehtäviin tai kesken oleviin töihin, vaikka osaa asiat. Odottaa ehkä huomiota ja että häneltä tullaan kysymään. Ei tee itse aloitetta. Välillä tuntuu, että vain haluaa seurata tekemiseen. Kun olen vieressä katsomassa ja vaikka juttelen ihan muuta kuin itse työstä, koska osaa työn, hän tekee ihan hyvin. Tälläkin kertaa hänellä oli (XXX-alan ammattityö), hiukan kun innosti, että nyt (tehdään) yhdessä ja vähän jotain huumoriakin heitti tilanteessa, alkoi hommat luistaa.” (AO)
”Kasvatusta”	”Laadin erityisen tuen suunnitelman yhdelle (xxx-alan) opiskelijalle. Meillä oli hyvää keskustelua tuen tarpeesta ja siitä, että opiskelijalle pitää antaa myös tilaa yrittää hoitaa itse asioitaan.” (EO1)
”Moniammatillista yhteistyötä”	”Opiskelija on ollut pitkällä keskeytyksellä ja on nyt palaamassa takaisin opintoihin. Erityisopettajan kanssa on katsottu ennen tapaamista opiskelijan opintojen sen hetkinen tilanne. Lisäksi kerrattu mitä asioita on tehty ja millaista tukea on aiemmin annettu (erityisen tuen suunnitelma). Tapaamisessa opiskelija kertoo, että on saanut tilanteeseensa apua mm. lääkityksen ja sen myötä omassa olotilassa on tapahtunut muutosta. Kokee, että omat voimavarat antaisivat myöten osallistua opintoihin tuetusti. Laadittiin opiskelijalle opintoihin paluuta varten suunnitelma, joka on kevennetty työjärjestys ja aloitus yhteisten aineiden kautta. Samalla mietitään onko nykyinen ala oikea vai lähdetäänkö miettimään uutta alaa. erityisopettaja ottaa seurantaan poissaolot ja opintojen etenemisen, ja on tarvittaessa yhteydessä opiskelijaan/huoltajaan.” (OPO)

Viidennessä vaiheessa nimettiin lopulliset ylä- ja alakategoriat sekä alakategorioiden alakategoriat. Neljännessä vaiheessa nimetyt neljä yläkategoriaa pidettiin ennallaan, ja niiden alle määriteltiin kuusitoista alakategoriaa, jotka mukailivat lähes täysin neljännen vaiheen sisältökuvauksia. Alakategorialle ”Tunneäly” määriteltiin lisäksi vielä kaksi alakategoriaa ja molemmille vielä kaksi erottelevaa alakategoriaa. Nämä pää- ja alakategoriat on esitelty seuraavassa kuviossa (1).



Kuvio 1 Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa -ilmiön pää- ja alakategoriat

Kuudennessa vaiheessa, eli raportoinnissa työ toteutui analyysin raportoinnin osalta vaihe vaiheelta, jotta analyysin toteuttamisen vaiheet saatiin kuvattua lukijalle mahdollisimman seikka-  
peräisesti ja toteutuneen tilanteen mukaisesti. Varsinaisten tuloksien raportoinnin yhteydessä toteutettiin vielä uudelleen vaiheita kolme - viisi raportoinnin yhteydessä havaitun tarpeen mukaan. Raportointia ennen vaihe kolme toteutettiin vielä erikseen kaikista pääkategorioista NVivoa hyödyntäen, ohjelman avulla pääkategorian aineisto jäseneltiin alakategorioihin yksitellen, ja raportointiin heti jäsentelyn jälkeen pääkategoria kerrallaan. Analyysi toteutui jatkuvana prosessina eri vaiheiden yhdistelmänä, jolloin jokainen vaihe pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman hyvin ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä, ja jokainen vaihe haastoi tutkijan tarkastelemaan vielä edellistä tai edellisiä vaiheita uudelleen. Näin tulokset ja niiden tulkinnat rakentuivat analyysiprosessissa usean osittain päällekkäisenkin tarkastelun tuloksena.

### 3.5.2 Aineiston laadullinen analysointi haastattelut

Nowell ym. (2017) esittelivät artikkelissaan Braunin & Clarcken (2006) näkemyksen, jonka mukaan temaattisessa analyysissä on kuusi eri vaihetta, jotka kaikki tulee onnistuneesti suorittaa ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä. Vaihe yksi koostuu tietoihin perehtymisestä,

vaihe kaksi käsittää alkukoodien luomisen, vaihe kolme teemojen etsinnän, vaihe neljä teemojen tarkistamisen, vaihe viisi teemojen määrittelyn ja nimeämisen ja kuudes vaihe raportoimisen. (Nowell ym. 2017.)

Teemahaastattelun aikana toteutin jatkuvaa pika-analyysiiä, jonka avulla johdattelin keskustelua tarvittaessa siten, että sain informanteilta vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Kaikki haastattelut litteroitiin informanteittain tallenteilta sanatarkasti mahdollisimman pian haastattelujen ja tallenteen kuuntelemisen jälkeen, näin varmistettiin, että keskustelun merkitykset olivat mahdollisimman tuoreessa muistissa. Aineistoa litteroitiin yhteensä 133 sivua, fonttina Times New Roman, fonttikoko 11 ja riviväli 1. Aineiston keruun ja analysoinnin välissä kului hieman aikaa, ennen analysoinnin alkua haastattelujen sisältöjä palautettiin mieleen kuuntelemalla tallenteita ja lukemalla aineistoa useampaan kertaan. Samalla muodostettiin kokonaiskäsitystä aineistosta, ja päädyttiin rajaamaan haastatteluaineistosta tutkimukseen ne osuudet, joissa käsiteltiin hyvää erityistä tukea työelämässä järjestettävässä koulutuksessa, hyvän erityisen tuen toimiviksi koettuja menetelmiä, kehitysehdotuksia, haasteita sekä resursseja. Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa tuli analysoitua jo päiväkirja-aineistoista, ja haastatteluaineistojen esiin tuomat lisäykset koskivat myös työelämässä järjestettävän koulutuksen hyvää erityistä tukea, niin ne seikat saatiin esille myös tällä rajauksella.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin temaattista analyysia. Hyvä erityinen tuki työelämässä järjestettävässä koulutuksessa analyysissä hyödynnettiin aiemmin analysoiduista päiväkirja-aineistoista muodostettuja lopullisia teemoja ja teemojen sisältörajoituksia, kuten jo aiemmin esitettiin, niin hyvä erityinen tuki sekä ammatillisissa opinnoissa että työelämässä järjestettävässä koulutuksessa ovat varsin samankaltaisia, oppimisympäristö ja tuen tarjoajien rooli saattaa vain hieman poiketa toisistaan.

Ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineistoista rajattiin erilliselle Word-asiakirjalle informanteittain kaikki ne osuudet, jotka käsitelivät hyvää erityistä tukea työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa.

Vaihe kaksi, alkukoodien luominen syntyi aineistoon perehdyttäessä siitä havainnosta, että aineiston mukaan hyvää erityistä tukea työelämäjaksojen kontekstissa kuvailtiin toteutettavan selkeästi ajallisesti luokiteltavasti, ja näistä muodostui alkukoodit aineiston jäsentelyyn. Aineistoa jäseneltiin näiden ajallisesti muodostettujen alkukoodien alle värikoodaamalla ensin koko aineisto informanteittain ja jäsentelemällä aineisto satunnaisesti eri alkukoodien alle. Samalla tuli tarkasteltua, että oliko aineisto riittävästi rajattua sekä jäseneltyä. Tässä vaiheessa

nimetyt alkukoodit, olivat hyvä erityinen tuki ”ennen työelämäjakson alkua”, ”työelämäjakson aikana” ja ”työelämäjakson jälkeen”. Aineistosta pyrittiin edelleen luomaan kokonaiskuvaa muun muassa muodostamalla informanteittain vihkoon piirrettyjä ajatuskarttoja siitä, että millaista hyvää erityistä tukea opiskelijoille kerrottiin tarjottavan edellä mainituissa eri vaiheissa liittyen työelämässä järjestettävään koulutukseen. Värikoodatut aineistot koottiin kaikki alkukoodittain yhteen, jolloin aineistoa luettiin samalla uudelleen ja kokonaiskuvaa tarkennettiin, ja mieleen nousseita alustavia ajatuksia ja näkemyksiä hyvän erityisen tuen piirteistä ja hyvistä menetelmistä kirjattiin muistiin myöhempää tarkastelua varten. Kaikkiin kolmeen alkukoodiin koodatut aineistot yhdistettiin vielä informanteittain yhteen yhdelle Word-asiakirjalle, yhteensä siis kolme eri Word-asiakirjaa. Word-asiakirjoja luettiin sekä kuunneltiin riittävän monta kertaa, jotta pystyttiin luomaan alustavia alakategorioita aineistosta. Kuuntelun aikana syvennettiin kokonaiskäsitystä. Aineistoon perehdyttäessä pyrittiin tulkitsemaan, että millaisesta hyvästä erityisestä tuesta informantit oikein kertoivat, millaisia yhtäläisyyksiä ilmiöllä kuvattiin olevan alkukoodissa ja oliko sillä jotain eroa mahdollisesti eri vaiheissa tai eri informanttien käsityksissä, ja millaisia omakohtaisia kokemuksia he kertoivat.

Vaiheessa kolme muodostettiin alustavat kolme pääteemaa, jotka perustuivat edellisen vaiheen ajanjaksollisiin alkukoodeihin. Pääteemat, jotka tässä vaiheessa nimettiin, olivat hyvä erityinen tuki ”ennen työelämäjakson alkua”, ”työelämäjakson aikana” ja ”työelämäjakson jälkeen”. Vaiheen kolme aikana muodostettiin jo alustavia teemoitteluja, hyödyntäen edellisessä vaiheessa luotuja ajatuskarttoja. Aineistoa kategorisoitiin samalla alustavasti.

Kaikista alustavista ”pääteemoista” tehtiin oma Word-asiakirja, jolle koottiin kaikkien informanttien haastatteluaineistoista osuudet luokitellen aineistoa alustavien alakategorioiden alle värikoodaamalla aineistoa. Värikoodauksen yhteydessä aineiston kategorisointia tarkasteltiin. Hyvä erityinen tuki ”ennen työelämäjakson alkua” sisälsi ensin 66 otetta keskusteluista, joista yksi poistettiin tarkastelun jälkeen sinne kuulumattomana ja 12 otetta keskusteluista kopioitiin myös ”työelämäjakson aikana” Word-tiedostolle, sillä keskustelut sisälsivät aineistoa näihin molempiin yläkategorioihin.

Seuraavaksi ”ennen työelämäjakson alkua” yläkategorian alle värikoodatut aineistonäytteet järjesteltiin alustavasti nimettyihin alakategorioihin. Hyvä erityinen tuki ”ennen työelämäjakson alkua” sisälsi alussa seitsemän alakategoriaa, joihin aineisto luokiteltiin. Jokaisesta alakategoriasta muodostettiin oma Word-tiedosto, johon kaikki aineistonäytteet koottiin. Jokaista

Word-tiedostoa luettiin sekä kuunneltiin useita kertoja, ja samalla muodostettiin alakategorioittain alustavia alakategorian alakategorioita ja tarkasteltiin, että aineistonäyte oli oikein koodattu. Edelleen luettiin sekä kuunneltiin aineistoa vielä myös kokonaisuutena. Lopulta aineistoon kokonaisuudessaan perehdyttäessä päädyttiin siihen, että päiväkirja-aineistosta muodostettua luokittelua ei ollut järkevää käyttää täysin samassa muodossa haastatteluaineiston luokittelussa, koska aineisto oli erilaista.

Haastatteluaineisto päädyttiin luokittelemaan kokonaan uudelleen. Aineiston jakaminen ajallisesti ”ennen työelämässä järjestettävää koulutusta” ja ”työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana” päätettiin säilyttää edelleen, sillä laaja-alaisen aineiston jakaminen näihin kahteen eri kategoriaan oli järkevää aineiston tarkemman analysoinnin kannalta sekä tulosten raportointia ajatellen, jotta lukija pystyisi muodostamaan selkeämmän kuvan siitä, että mitä hyvä erityinen tuki työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa kokonaisuudessa olisi. Muilta osin vaiheessa kolme tehty luokittelu hylättiin, ja aineistoa luokiteltiin uudelleen sen mukaisesti, mitä luettaessa sekä kuunneltaessa ”ennen työelämässä järjestettävää koulutusta” ja aiemmin laadittujen ajatuskarttojen perusteella vaikutti luontevammalta tavalta. ”Työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana” jäseneltyyn aineistoon vaiheen kolme mukaisia alustavia luokitteluja ei ollut vielä toteutettu. Lopulta aineistoa päädyttiin rajamaan vielä kerran, tutkimukseen rajattiin mukaan vain se osuus, jossa keskusteltiin hyvästä erityisestä tuesta ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen jakson alkua, eli sitä osuutta mitä tapahtuu ennen varsinaisen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua opiskelijan oppimisympäristön ollessa yleensä vielä oppilaitoksessa. Ulkopuolelle rajautui osuus, jossa käsiteltiin hyvää erityistä tukea työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana. Tämä rajaus oli hyvä tehdä siksi, että työn laajuus pysyi maltillisena ja siksi, että kaikilla informanteilla oli runsaasti kokemuksia hyvästä erityisestä tuesta ennen työelämässä järjestettävää koulutusta.

Vaiheessa neljä päädyttiin muodostamaan kokonaan uudet pääkategoriat. Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävää koulutusta muodostui kuudesta pääkategoriasta, jotka olivat seuraavat: ”tuen tarpeiden tunnistaminen”, ”monitoimijaiset keskustelut koululla”, ”hyvä työpaikka”, ”tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaa haettaessa”, ”opintojen etenemisen tukeminen koululla” ja ”itseluottamuksen vahvistaminen”.

Taulukko 4 Haastatteluaineiston pääkategorioiden sisältömäärittelyjä

Pääkategoria	Sisältö
”Tuen tarpeiden tunnistaminen”	Havainnot, opiskelijoiden omat yhteydenotot ja erityisen tuen suunnitelmien laatiminen/päivittäminen.
”Monitoimijaiset keskustelut”	Tulevaan työelämässä järjestettävään koulutukseen ja myöhemmin tuleviin työelämässä järjestettäviin koulutuksiin liittyvät keskustelut.
”Hyvä työpaikka”	Opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin sopiva työpaikka, tuki työpaikan etsintään, ammatillisen opettajan verkostotuntemus, hyvä työpaikkaohjaaja ja työpaikkojen kartoittaminen ennakoon.
”Tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaa haettaessa”	Avoimet dialogit, kirjallinen esittely tukena ja ammatillisen ohjaajan tai -opettajan läsnäolo/tuki avoimuudessa.
”Opintojen etenemisen tukeminen koululla”	Oikea-aikaiset työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksot, tutkinnon osien kriteerien selkeyttäminen, työntekijätaitojen valmennus ja opintojen etenemisen kokonaisvaltainen suunnittelu.
”Itseluottamuksen vahvistaminen”	Kannustusta ja rohkaisua sekä opiskelijaidentiteetin ja ammatillisen identiteetin vahvistamista.

Koko aineisto, mikä liittyi ajallisesti ennen työelämässä järjestettävää koulutusta, värikoodattiin uudelleen edellä lueteltujen pääkategorioiden alle.

Taulukko 5 Haastatteluaineiston pääkategorioiden tekstinäytteet lukijalle

Pääkategoria	Tekstinäyte
”Opiskelijan tuen tarpeiden tunnistamista”	”Joo, koska kaikki ei oo välttämättä myöskään kesätöissä ollu. Ei oo niin kuin minkäänlaista kokemusta siitä työelämästä.” (EO2)
”Monitoimijaiset keskustelut”	”Ja kyl meil on ollu aika paljonkin keskusteluit, mis on ammatillinen ohjaaja, sit on se ammatillinen opettaja, minä (erityisopettaja) ja opiskelija, ja sit jutellaan siit, yleensä tän työelämäjakson toteuttamisest.” (EO6)
”Hyvä työpaikka”	”No tässä, tää on just se, että esimerkiks nyt kun ollaan rakennettu näitä verkostoja, ja verkostoituminen muutenkin, on ala mikä ala, niin tätä päivää. Niin oppii tuntee oppilaitosten edustajia ja he tietää, et mitä meil on tarjota, ja millä tasolla meidän ohjaaminen on. Niin ehkä sieltä sitten myöskin tiedotetaan, että jos tulee haasteellisempia tapauksia, taikka erityistä tukea tarvitsevia tapauksia taikka erityistä ymmärrystä tarvitsevia ihmisiä, niin tänne ehkä on helpompi ottaa yhteyttä sitten. Ei vaan sen takia, että se ihminen saa sen paikan, ja sit sieltä sanotaan, et tää on ihan turha ihminen, kun ei oo vaan ymmärretty niitä kokonaisuuksia. Kyl se yhteistyö on kuitenkin semmonen, minkä mä nään.” (Työpaikkaohjaaja)
”Tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaa haettaessa”	”Ja miten sen osais nästisi selittää sitten, siinä tilanteessa ei ehkä. Mut sitten jälkeen päin hän tekikin sitten tukihenkilön kanssa semmosen esittelyn ittestä, ja hän vähän kertoi, että olen se ja se, ja että mulla on vaikeuksia vieraitten ihmisten kanssa toimia, ja kaikki ne, tavallaan semmoset haasteet laittoi siihen ylös, ja sitten, että en tykkää, että minuun kosketaan tai minulla on vaikea katsoa silmiin, ja kaikki tämmöiset tuli. Et se oli ihan kiva sellainen esittely sitten, vaikka ensin tuntui, että onkos nyt vähän liiankin tarkkaan. Että moni paikka ei ota sitten. Ehkä tuossakin oli sitten se, että sen kauppiaan isä oli erityisopettajana ollu tai -ohjaajana koko elämänsä ollu, ja hän oli sitten sattumalta siellä sitten laittamassa jotakin hyllyjen uusia elektronisia tietoja, tai digitaalisia tietoja laittamassa siellä sitten. Niin hänen kanssaan tuli sitten juttua, kun minä olin siellä, et hän varmaan arvas sitten, että minkä erityisen tuen piiristä tai sillain, tai autismin kirjon piiristä tullut oppilas. Et sit jotakin puhuttiin siellä.” (AO)
”Opintojen etenemisen tukeminen koululla”	”Et ainakin se asia täytyy ottaa puheeksi, se töihin meneminen ja työpaikan eittminen ja sit seurata, et jollei hän pysty yksin sitä hommaamaan, niin sit ruvetaan tekemään. Et siin mun mielest mejän, mullakin on semmosia aloja, et, tai ainakin yks semmonen ala mis on kyllä parantamisen varaa täs asiassa. Et vaan annetaan opiskelijoitten olla, et joo no ei siel viel tost oo mihinkään menos, et siin just pitää kattoo vastuupettajankin peiliin, et, ja mikä ettei mun itsenikin, et täytyy seurata tarkemmin, et onks ne käyny ja miksei oo. Et se alku ja kun se ensimmäinen työssäoppimispaikka on löytyny, ja siel ollaan oltu, niin seuraavat on jo helpompia. Mut ei sais päästää liian pitkälle sitä, et ensimmäiseen työssäoppimiseen mennään sit vasta kolmosella.”(EO4)

”Itseluottamuk- sen vahvistami- nen”	”Joo, kyllä me siellä vähän katottiin et miltä näyttää mikäkin työkalu, ja sitten hän sanoi, että aa, tuol- lainen samanlainen työväline tai -laite löytyy työpaikalta. Et tällaisia, ja sit hänellä oli se teoriapäivä, että saako hän osallistua tänne teoriapäiviin. Et täl opiskelijalla on hirveen haastavaa se, et hän miel- tää, et hän on siellä töissä, mut sitten kun hänellä on niitä teoriapäiviä, niin hän ei jotenkin reagoi nii- hin teoriapäiviin, hän ei muista tulla sieltä työpaikalta sinne teoriapäiviin. Sit me mietittiin siihen sitä ratkasua, et hänen pitäis laittaa kännykkään hälytys, muistutus et seuraavana päivänä sul on teoria- päivä täällä koulussa, että et menekään sinne työpaikalle. Et tämmöisiä pieniä muistikikkoja me siinä sitten hänen kanssaan mietittiin. Et miten hän sitten selviäis siitä, että häntä jännitti ihan kauheasti se kesääjan työpaikalle meno. Oisko tää ollu hänen ensimmäinen palkallinen työ mihin hän pääsi, et ai- kasemmin oli ollut ihan harjottelijana sit vaan palkattomassa. Vähän jänskätti se kuvio.” (OPO)
--	--

Vaiheessa viisi teemoja jäseneltiin ja nimettiin tarkemmin alakategorioita kategorioittain ai-  
neistoon perehtymällä. Tätä tarkennusta tapahtui luontaisesti aineistoa käsitellessä ja lukiessa  
useampaan kertaan, ennen lopullisia nimeämisiä.



Kuvio 2 Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävää koulutusta -ilmiön pää- ja alakategoriat.

Vaihe kuusi, eli raportointi toteutui analyysin raportoinnin osalta vaihe vaiheelta, jotta analyysin toteuttamisen vaiheet saatiin kuvattua lukijalle mahdollisimman seikkaperäisesti ja totuuden mukaisesti. Varsinaiset tuloksien raportoinnit aloitettiin kolmannen ja neljännen vaiheen valmistuttua kategorioittain, raportoinnin yhteydessä toteutettiin vaihetta viisi ja raportoinnin aikana palattiin vielä uudelleen myös muihin edellisiin vaiheisiin tarvittaessa. Analyysi toteutui jatkuvana prosessina eri vaiheiden yhdistelmänä, jolloin jokainen vaihe pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman hyvin ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä, ja jokainen vaihe haastoi tutkijan tarkastelemaan vielä edellistä tai edellisiä vaiheita uudelleen. Näin tulokset ja niiden tulkinnat rakentuivat analyysiprosessissa usean tarkastelun tuloksena.

### 3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka

Tutkimuksen joka vaiheessa olen seurannut tunnollisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Turun yliopisto on sitoutunut näihin ohjeisiin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 2019, 2023.) Intensiivisen tulkitsevan tapaustutkimuksen kritiikki kohdistuu ajoittain huonoon aineiston analyysiin, näytön puutteeseen ja perustelemattomiin johtopäätöksiin (Eriksson & Koistinen 2005, 16). Olen pyrkinyt tuomaan aineiston analyysivaiheet raportilla vaiheittain avoimesti esille, esitellyt saatuja tutkimustuloksia peilaten niitä aiempaan tutkimustietoon ja teoriaan sekä esitellyt johtopäätöksiä muun muassa perustelemalla, että mitä hyötyä hyvästä erityisestä tuesta on opiskelijan, ammatillisen opettajan, koulutuksen järjestäjän sekä koko yhteiskunnankin näkökulmista. Intensiivisen tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa muun muassa tutkimukseen osallistuneille, päätöksentekijöille ja muille toimijoille ymmärrettävällä tavalla tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Tulkinnan tuottaa tutkija, jolloin tutkijan rooli on aktiivinen tulkitsejä. Hän valikoi mitä tutkimuksen kohteena olevassa ilmiössä on erityisen kiinnostavaa omilla kriteerivalinnoillaan. (Eriksson & Koistinen 2005, 16.) Kuusisto-Arponen (2007, 231) sekä Kuula (2006, 124) muistuttavat tutkijan tärkeästä eettisestä kysymyksestä, eli tutkijan vastuusta tutkittavia kohtaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet informantit ovat antaneet kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, saaneet tietosuojailmoituksen sekä tiedon siitä, että tutkimukseen osallistuminen on mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimuksen aikana. Tutkimuslupa tutkimuksen tekoon oppilaitoksessa on pyydetty myös oppilaitoksen esihenkilöltä. Olen pyrkinyt häivyttämään tältä tutkimusraportilta kaikkien yksilöiden tunnistettavuustiedot, ja erityisen tarkasti olen suojellut haastateltujen erityisen tuen tarpeita omaavien täysi-ikäisten, mutta nuorten identiteettiä, poistamalla aineisto-otteista muun muassa viittaukset heidän koulutusaloistaan ja opettajien sekä ohjaajien nimistä, jotta heitä ei voida raportilta tunnistaa.

Tarkastelen luotettavuutta Heikkisen & Syrjälän (2010) esittelemien, erityisesti toimintatutkimuksen arvioimiseen yhdistettyjen, viiden validointi periaatteen mukaisesti. Näitä ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Toimintatutkimukselle ja laadulliselle tutkimukselle yleensäkin tyypillisesti arviointikohteena on koko tutkimusprosessi, jota ei arvioida kriteeri kerrallaan. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149.)

Historiallinen jatkuvuus tarkoittaa sitä, että toimintatutkimus on yhteydessä tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen ajankohtaan (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhden tietyn varsinaissuomalaisen ammatillisen oppilaitoksen asiantuntijoiden, opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajan keskuudesta. Heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan ohjaavat enemmän tai vähemmän tietoisesti tai tiedostamatta koko organisaation yhteiset ajatukset ja näkemykset tutkittavasta ilmiöstä, erityisesti kun he itse työskentelevät tai opiskelevat oppilaitoksessa. Tutkimusaineisto on lisäksi kerätty ajankohdassa, jolloin oppivelvollisuutta on juuri hiljattain laajennettu yhteiskunnassamme, ja jolloin toisen asteen erityinen tuki johti valtakunnalliseen Opetushallituksen tilaamaan tutkimukseen, ja ilmiö on herättänyt laajempaakin yhteiskunnallista keskustelua ja pohdintaa siitä, että millaista hyvä erityinen tuki tulisi olla. Olen perehtynyt hyvin aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan, ja esitellyt näitä myös monipuolisesti lukijalle.

Reflektiivisyyttä tarkasteltaessa keskitytään tutkijan rooliin tutkimuksen työvälineenä (Heikkinen & Syrjälä 2010, 152). Ammatillisen koulutuksen työntekijän roolissa, aineiston keräämisen aikaan, olen ollut itsekin läheisessä suhteessa tutkimuskohteena olleeseen oppilaitokseen. Työroolissani opiskelija on ollut organisaation näkemysten mukaisesti minulle asiakas, ja minä olen ollut hänen asiakaspalvelijansa. Tällä on varmasti sekä tietoisia että tiedostamattomia vaikutuksia tutkimuskohteeni valintaan ja tulosten tulkintaan, vaikka olenkin tutkimuksella pyrkinyt analysoimaan informanttien tuottamia näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä usealta eri näkökulmalta vähentääkseni subjektiivista vaikutustani tutkielmassa. Olen pyrkinyt tuomaan raportillani tutkimus- ja analyysiprosessia mahdollisimman selkeästi ja avoimesti lukijan tietoisuuteen, niin lukija voi itse päätellä tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analysointivaiheessa en enää ole ollut oppilaitoksen työntekijän roolissa. Tutkimuskohteena olleen oppilaitoksen välitön vaikutus ei ole subjektiivisen käsitykseni mukaan vaikuttanut tulkintaani, vaan olen raportilla tuonut vapaasti esille myös tutkimuksella saatuja tuloksia esitetystä kehittämis ehdotuksista ja koetuista haasteista. Autenttisen tilanteen tunnistaminen on hyvä lähtökohta kehittymiselle. Ammatillisen koulutuksen käytäntöjen tunteminen on näkemykseni mukaan lisännyt luotettavuutta, sillä olen oman tietämykseni perusteella osannut kerätä aineistoa informanteilta, jotka olivat parhaiten tietoisia tutkittavasta ilmiöstä, toteuttivat sitä työssään käytännössä tai olivat kokeneet tilanteita omakohtaisesti. Lisäksi minun ei ollut tarve rasittaa heitä sellaisen tiedon keräämisellä, josta olin työni puolesta jo entuudestaan tietoinen. Valitsemani aineistonkeruumenetelmät olivat näkemykseni mukaan toimivat, ja ai-

neiston avulla oli mahdollisuus saada mahdollisimman monipuolista ja -äänistä tietoa tutkimuskohteesta. Aineistonkeruu vaiheessa informantit tuottivat päiväkirjoja itsenäisesti ja/tai osallistuivat vapaaehtoisesti teemahaastatteluihin, joissa he saivat vapaasti tuottaa aineistoa tutkittavana olleiden teema-alueiden konteksteissa ja olivat tietoisia siitä, että heillä oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, jos olisivat niin halunneet tehdä. Päiväkirjalomakkeet sisälsivät myös avoimia kysymyksiä, joihin informantit vastasivat itsenäisesti parhaiten itselleen sopivina ajankohtina, tässä vaiheessa en vaikuttanut mitenkään aineiston sisällön tuottamiseen. Haastattelujen aikana tarkensin joiltain osin tekstien sisältöä, jotta sain paremmin tulkittua informantin tekstin siten, kuin hän oli sen tarkoittanut. Tekstinäytteitä on esitelty autenttisesti tutkimusraportilla myös lukijalle. Haastattelujen aikana keskustelua käytiin avoimin kysymyksin teemarungon ohjaamana, lisäksi esitin tarkentavia kysymyksiä samalla, kun koin sen tarpeelliseksi. Varmistin kaikilta informanteilta luvan aineiston keruuseen ja mahdollisuuden olla yhteydessä heihin jälkeen päin, mikäli aineiston tulkinnan yhteydessä ilmeni tarvetta. Tällaista tarvetta ei kuitenkaan ilmennyt, vaan haastattelujen aikana kerätty aineisto oli riittävän selkeää tulosten analysointiin. Raportti sisältää haastatteluotteita, joista lukija voi muodostaa oman käsityksensä aineistosta ja sen tulkinnasta. Olen pyrkinyt esittelemään tutkitusta ilmiöstä saatuja tuloksia useista eri näkökulmista tuottaakseni lukijalle mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen tutkimuksesta. Lisäksi useamman aiemman opinäytetyön kohdistaminen ammatillisen koulutuksen kontekstiin on lisännyt ymmärrystäni tämänkin tutkielman taustalla olevista ilmiöistä sekä aiemmasta tutkimuksesta. Kehitettävää koen olevan vielä ainakin tutkimusasetelman sekä työn laajuuden rajaamisessa.

Dialektisuus toteutuu siinä, että raportilla esitellään eri informanttien näkemyksiä ja kokemuksia tutkinnan kohteena olleesta ilmiöstä. Eri alojen asiantuntijat ja erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat tuovat tutkimukselle hieman toisistaan poikkeavia näkemyksiä ja kokemuksia, ja niiden joukosta on pyritty luomaan mahdollisimman monipuolista kokonaiskuvaa kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä.

Toimivuusperiaatetta arvioitaessa voidaan todeta, että loppupohdinnassa ja tutkimustulosten tulkinnassa on pyritty ottamaan kantaa siihen, että mihin käytännön ratkaisuihin voitaisiin vaikuttaa tavoiteltaessa entistä parempaa hyvää erityistä tukea. Tulosten perusteella on esitetty myös kaksi yleistä toimintamallia hyvään erityiseen tukeen ammatillisissa opinnoissa sekä ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua. Tulosten tulkinnassa tehdyt kriittisetkin havainnot on nostettu esiin muun muassa esittelemällä mahdollisena vaaranpaikkana tunnistetut

toiminnan ohjaukseen vaikuttavat tekijät, kehittämisehdotukset, haasteet sekä resurssiepäkohdat.

Havahduttavuuden lopullisen arvioinnin jätän lukijalle. Raportin laatijana toivon kuitenkin, että tutkielmani havahduttaa lukijan ymmärtämään ammatillisen koulutuksen kontekstiin liitetyn hyvän erityisen tuen ilmiön laaja-alaisena, monipuolista hyvää tuottavana ilmiönä, niin yksilö-, organisaatio- kuin yhteiskunnallisellakin tasolla ajatellen, ja jonka toteuttamiseen on hyvä panostaa koko työyhteisön sekä asiantuntijoiden monialaisen osaamisen ja oikeanlaisten, riittävien resurssien keinoin.

## 4 Tutkimustulokset

### 4.1 Esitutkimustuloksia sekä pienryhmä toimivana erityisen tuen muotona

Esitutkimus, jossa tutkittiin erityisen tuen keskeisintä haastetta, toteutettiin erityispedagogiikan kandidaatin tutkielmana alkuvuodesta 2021 syvähaastattelemalla ammatillista erityisopettajaa. Keskeisimmäksi haasteeksi paljastui se, että miten erityinen tuki saataisiin kohdistettua opiskelijoille oikea-aikaisesti ja oikealla tavalla. Opiskelijoiden suuret poissaolot vaikuttivat myös tutkimuksen mukaan erityisen tuen antamisen mahdollisuuksiin. Tutkimuksella ei tutkittu, että mistä opiskelijoiden suuret poissaolot johtuivat, mutta osittain syy saattanee olla siinäkin, että opiskelijat eivät kokeneet saaneensa riittävästi erityistä tukea opinnoissaan ja jättivät siksi ehkä osallistumatta opetustapahtumiin. Esitutkimuksen tulokset osoittivat, että erityisen tuen toteutuksen epäonnistuminen saattoi aiheuttaa negatiivisimmillaan opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna opintojen keskeyttämistä, opinnoissa turhautumista ja opetustapahtumissa sekä avoimissa dialogeissa esiintyviä kiukun puuskia sekä henkilökunnan näkökulmasta tarkastellen väärin kohdistettua ja ylimääräistä työpanosta sekä työpaineita. Kandidaatin tutkielman tuloksissa esitettiin aineistosta esiin tulleita tekijöitä, jotka sekä tukivat hyvin erityisen tuen toteutumista että tekijöitä, jotka heikensivät hyvän erityisen tuen toteutumista. Seuraavassa taulukossa esitellään tiivistetysti näitä löydöksiä.

Taulukko 6 Erityisen tuen onnistumista lisäävät ja heikentävät tekijät

Erityisen tuen onnistumista tukevat tekijät	Erityisen tuen onnistumista heikentävät tekijät
Erityisopettajan havainnointit erityisen tuen tarpeista opetustapahtumissa	Erityisopettajalla ei mahdollisuutta konsultoida opettajia tuen tarpeista, erityisopettajan oman työn suunnittelun mahdollisuuden liian tiukka rajaus
Henkilöstön täydennyskoulutus erityisen tuen tarpeiden tunnistamiseen ja kohtaamiseen	Työryhmän ja johdon tuen puute sekä osaamattomuus ymmärtää erityisen tuen kokonaistarpeita, yleinen suunnittelemattomuus
Henkilöresurssien lisääminen	Henkilöresurssien vähentäminen
Työryhmältä saatu tuki erityisen tuen toteutukseen, ”koko oppilaitoksen yhteinen tehtävä” -asenne	Kiire, opiskelijoiden suuret poissaolot ja Covid-19 pandemia lisännyt ja kärjistänyt kaikkia olemassa olevia haasteita
Työhuoneen sijoituspaikan valinta siten, että lähellä on kollega, jonka kanssa voi vaihtaa ajatuksia ja hakea tukea työhön tarvittaessa	Työnohessa suoritettava lyhytkestoinen ammatillisen opettajan koulutus, jossa ei riittävästi erityispedagogiikkaa
Työpaikkaohjaajalle ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua kerrottu opiskelijan erityisen tuen tarpeista ja niiden huomioimisesta jakson aikana	Liian suuri määrä erityisen tuen piirissä olevia opiskelijoita yhden erityisopettajan vastuulla

Tutkimuksen aineisto vahvisti, että erityisen tuen kohdistamisessa oli ollut opiskelijoidenkin kokemuksesta selkeitä haasteita. Toinen opiskelijainformantti koki, ettei ollut saanut hyvää erityistä tukea lähes kolme vuotta kestäneiden opintojensa aikana, vaikka hänellä olisi ollut siihen oikeus ja selkeä tarve. Hän koki tullessa kohdatuksi suuressa työosalissa aivan samalla

tavalla kuin ”ei erityisen tuen tarpeessa” olleet opiskelijatkin. Hyvää erityistä tukea yksilöllisesti informantti kertoi saaneensa vasta siirryttyään pienryhmään kolmannen opiskeluvuotensa keväällä.

*Se [erityinen tuki] ratkastiin varmaan vaan ihan sillä tavalla, että mut siirrettiin nyt loppu vuodeks tohon pajalle. Ei sitä [erityistä tukea] oo aikasemmin juur missään otettu huomioon, tai en ainakaan oo huomannu. (Opiskelija 2)*

Pienryhmässä saatu yksilöllinen tuki ja ohjaus koettiin haastateltujen oppilaitoksen asiantuntijoiden keskuudessa yleisesti toimivana ja hyvänä erityisen tuen muotona, jonka molemmat opiskelijatkin vahvistivat. Haastatellut opiskelijat kokivat ammatillisten erityisopettajien ja ohjaajien ohjaamisessa pienryhmissä olevan paremmin saatavilla kiinnostusta, läsnäoloa, aikaa, hiljaisempi ja rauhallisempi oppimisympäristö, pienemmät ryhmäkoot, yksilöllinen opiskelutahti, yksilöllistä ohjausta, vähemmän psyykkistä kuormitusta, parempaa keskittymistä ja oppimista. Pienryhmässä opiskelu oli mahdollistanut opiskelijoille useita erilaisia positiivisia oppimisen ja osaamisen kokemuksia, kuten avun pyytämisen harjoittelua sekä tutkintoon kuuluvien työtehtävien harjoittelua, joilla oli ollut merkittäviä vaikutuksia opiskelijan positiiviseen ammatti- ja opiskelijaidentiteettiin, motivaatioon sekä osaamisen lisääntymiseen.

*Se on sit ainakin silleen helpottanu, et siel on sit ollut helpompi kysyy sitä apuu. (Opiskelija 1)*

*Nyt mä oon kyl paljon harjotellu tota (xx-työvaihetta), ja se on rupenu sujumaankin hyvin. (Opiskelija 2)*

Opiskelijoilla oli hyviä ajatuksia itselleen toimivista erityisen tuen menetelmistä ja kehitysehdotuksia, joiden he uskoivat voivan hyödyttää kaikkia opiskelijoita yleisestikin. Kirjalliset ohjeet eri työkoneiden käytöstä, kertaus, riittävä aika ja tuki oli oltava siinä hetkessä, kun sitä tarvittiin. Valokuvat ja videot voisivat toimia informantin mukaan muistin ja oppimisen tukena. Sopiva apuväline videointiin voisi olla pään ympärille laitettava kamera. Työkoneen tai -ohjelman läheisyydessä voisi olla QR-koodi, jonka takaa aukeaisi opetusvideo kyseisen laitteen käytöstä opiskelijalle oikea-aikaisesti tutustuttavaksi.

*Video juu, se auttaa yleensä aika paljon.. (Opiskelija 2)*

Aineistosta oli tulkittavissa, että vertaistuki, parityöskentely, vertaisopettamisen yhteydessä tapahtuva kertaus ja työvaiheen uudenlainen sisäistäminen toimivat oppimista vahvistavina ja tukevinä menetelminä. Ajallisesti tarve erityiselle tuelle koettiin olevan suurinta opintojen alussa, ensimmäisenä vuonna. Molemmat informantit olivat päässeet pienryhmään vasta toisena tai kolmantena opiskeluvuotena, koska niitä ei ensimmäisenä vuotena vielä ollut. Toinen

informanteista koki, että ilman pienryhmää hän ei ehkä olisi suoriutunut opinnoistaan ollenkaan eikä saanut riittävästi tarpeellista osaamista omalla alalla työskentelyyn.

*En välttämättä, se riippuu paljon aiheestakin. (Opiskelija 2)*

Kyseisen opiskelijan oma ammatillinen itsetunto tuntui olevan yleisesti haastattelun ajankohdasta vahva. Voidaan päätellä, että pienryhmässä saadulla hyvällä erityisellä tuella ja siellä tuetun harjoittelun kautta hankitulla sujuvalla osaamisella, oman alan keskeisessä työtehtävässä, on varmasti ollut positiivisia vaikutuksia tilanteessa.

## 4.2 Opiskelijan tukeminen ammatillisissa opinnoissa, (päiväkirja-aineistot)

”Opiskelijan tukemista” pääkategoria sisälsi yhteensä 30 näytettä. Tämä pääkategoria oli kaikista eniten edustettuna koko päiväkirja-aineistossa, jossa informantit kuvasivat itse antamaansa tai kohtaamaansa hyvää erityistä tukea. Tämä jaettiin viiteen alakategoriaan. ”Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen”, ”erityisen tuen suunnitteleminen”, ”opinnoissa tukeminen”, ”henkilökohtainen ohjaus” sekä ”opiskelukunnan huomiointi”.

### 4.2.1 Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen

”Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen” alakategoria sisälsi alussa 15 näytettä, sisältötarkastelun jälkeen näistä yksi poistettiin, sillä se liittyi työelämässä järjestettävään koulutukseen. Tämän muutoksen jälkeen alakategoriaan jäi 14 näytettä, joita kaikki informantit tuottivat.

Hyvä erityinen tuki tarkoitti erityisen tuen tarpeen tunnistamisen kontekstissa sitä, että informantit havaitsivat opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita. Havaintoja tehtiin kasvokkain opetus tapahtumissa ja keskusteluissa, oppimisvalmiustestien avulla ja moniammatillisissa palaverissa, pysäkeissä. Pysäkit olivat tilaisuuksia, joihin kutsuttiin opiskelijoita, joilla oli paljon poissaoloja ja/tai heidän opintonsa eivät edenneet. Samalla kartoitettiin erityisen tuen tarpeita opiskelijoiden ja alaikäisten huoltajien sekä muiden koulun asiantuntijoiden kanssa.

*Opinto-ohjaaja kutsuu opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan huoltajat pysäkkiin. Pysäkkissä päivitetään HOKS yhdessä opinto-ohjaajan, vastuuopettajan sekä erityisopettajan kanssa. Samalla sovitaan etenemisen seurannasta. Mikäli moniammatillisen asiantuntijaryhmän koolle kutsuminen on tarpeellista, sovitaan tästä pysäkkissä. (OPO)*

Informantit kuvasivat havaitsevansa erityisen tuen tarpeita muun muassa siitä, että opiskelija ei käy koulussa, opinnot eivät etene eikä harjoitustyöt valmistu, opiskelija istuu luokassa tekemättä mitään tai tuen tarve paljastuu sosiaalisissa tilanteissa.

*...opiskelija ei aina jaksa tulla kouluun eikä saa harjoitustöitä valmiiksi. (EO2)*

Erityisen tuen tarpeen havaitseminen on ensimmäinen askel hyvän erityisen tuen järjestämiseen ja suunnitteluun.

#### 4.2.2 Erityisen tuen suunnitleminen

”Erityisen tuen suunnitleminen” alakategoria sisälsi yhdeksän tekstinäytettä. Tähän kategoriaan aineistoa tuottivat molemmat erityisopettajat sekä opinto-ohjaaja.

Hyvä erityinen tuki tarkoitti erityisen tuen suunnitlemisen kontekstissa sitä, että informantit suunnittelivat ja laativat erityisen tuen suunnitelmia. Näissä suunnitelmissa nimettiin niitä konkreettisia tukitoimia, joita opiskelijat opinnoissa tarvitsisivat. Opinto-ohjaajan osallistuksessa erityisen tuen tarpeen suunnitteluun, mukaan osallistui aina muitakin koulun asiantuntijoita. Erityisopettajat laativat erityisen tuen suunnitelmia sekä kahden kesken opiskelijoiden kanssa että monitoimijaisien verkostojen tapaamisisten yhteydessä.

*Verkostopalaverissa sovimme tutustumisesta kotikunnan nuorten työpajaan, jossa opiskelija voisi kuntoutua ja samalla suorittaa opintoja eteenpäin. (EO2)*

Erityisen tuen suunnitleminen on tärkeää hyvän erityisen tuen mahdollistamiselle, mutta toteutumiseen tarvitaan muutakin kuin pelkkä suunnitelma. Tarvitaan oikeanlaisia resursseja.

#### 4.2.3 Opinnoissa tukeminen

”Opinnoissa tukeminen” alakategoria sisälsi alussa 20 näytettä, joista poistettiin tarkemman tarkastelun jälkeen yksi näyte epäsovivana tähän alakategoriaan.

Informantit kertoivat, että hyvä erityinen tuki opinnoissa tukemisen kontekstissa liittyi tehtävien tekoon yhdessä, työvaiheiden konkreettiseen mallintamiseen ja sanallistamiseen, tukiopetukseen ja henkiseen tukeen. Kannustusta tarvittiin esimerkiksi luokkaan menossa ja työn aloituksessa, vaikka työ muuten sujuikin. Tällaista tukea informantit kuvailivat toteuttavan useimmiten ammatillinen ohjaaja sekä toisinaan erityisopettaja. Henkistä tukea tarjosi toisinaan opinto-ohjaajakin, olemalla esimerkiksi opiskelijaa vastassa koulupäivän alussa.

*Välillä tuntuu, että vain haluaa seurata tekemiseen. Kun olen vieressä katsomassa ja vaikka juttelen ihan muuta kuin itse työstä, koska osaa työn, hän tekee ihan hyvin. (AO)*

Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa oli usein keskittymisen ja tarkkaavuuden sekä toiminnanohjauksen haasteissa opiskelijan ohjaamista ja tukemista.

*Opiskelijan haasteena on myös se, että ei jostain syystä osaa tehdä tehtäviä järjestyksessä, vaan poukkoilee sinne ja tänne tai tekee osan tehtävistä kahteen kertaan. (EO1)*

Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa oli toisinaan henkilökohtaisia ratkaisuja, kuten ohjausta pienryhmään, kesäajan opintoihin ja opiskeluajan jatkamista.

*Yhden opiskelijan opinnot eivät olleet edenneet runsaista tukitoimista huolimatta ja jatkoimme hänen opiskeluaikaa vuoden loppuun sekä siirsimme hänet opiskelemaan alan pienryhmään. (EO2)*

Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa osoittautui hyvin yksilölliseksi henkilökohtaiseksi ohjaukseksi ja tueksi. Aineiston kaksi referenssiä esitti vain ryhmämuotoista ohjaamista. Toinen liittyi opiskeluvalmiuksien tukemiseen Voimakehätyöskentelyn avulla ja toinen liittyi kesäajanopinnoista ja opintojen rahoittamisesta tiedottamiseen.

#### 4.2.4 Henkilökohtainen ohjaus

”Henkilökohtainen ohjaus” alakategoria sisälsi 14 näytettä. Hyvä erityinen tuki henkilökohtaisen ohjauksen kontekstissa tarkoitti informanttien mukaan ensisijaisesti keskusteluja opiskelijan opinnoista ja/tai tuen tarpeista. Muutama maininta oli henkilökohtaisesta ohjauksesta ilman, että siinä oli eritelty tarkemmin, millaisesta henkilökohtaisesta ohjauksesta oli kyse. Henkilökohtainen ohjaus koettiin myös läsnäoloksi, kuuntelemiseksi ja kannustamiseksi.

*Hyvä erityinen tuki on opiskelijan henkilökohtaista ohjaamista, pysähtymistä kuuntelemaan. (EO1)*

Keskusteluja käytiin sekä kahden kesken että monitoimijaisissa työryhmissä. Henkilökohtaisen ohjauksen tavoitteena oli edistää opiskelijan opintojen tilannetta ja se oli hyvin tavoiteorientoitunutta ja suoritushakuista. Tavoitteena oli joko opintotehtävissä eteneminen, opintojen valmistuminen tai opintojen jatkaminen. Keskustelun aloitteen tekijänä oli useimmiten asiantuntija, erityisesti opintotehtävissä etenemisen ja opintojen valmistumisen kontekstissa. Opintojen päättämistä harkitessaan aloitteen tekijänä saattoi olla myös opiskelija.

*Opiskelijan ohjaus opintojen jatkamiseen ja tukeminen opinnoissa eteenpäin: Aikuinen maahanmuuttaja opiskelija otti yhteyttä, koska opiskelu tuntuu raskaalta ja hän on miettinyt opintojen lopettamista. (EO2)*

Henkilökohtainen ohjaus ei sisältänyt niitä näytteitä, jotka liittyivät suoraan opintojen tukemiseen, vaikka niidenkin todettiin toteutuvan lähes poikkeuksetta henkilökohtaisen ohjauksen keinoin. Tästä syystä tämä alakategoria ei sisältänyt näytteitä ammatilliselta ohjaajalta.

#### 4.2.5 Opiskelukunnan huomiointi

”Opiskelukunnan huomiointi” alakategoria sisälsi seitsemän näytettä. Aineistoa tähän kategoriaan tuottivat molemmat erityisopettajat sekä opinto-ohjaaja.

Hyvä erityinen tuki tarkoitti opiskelukunnan huomioinnin kontekstissa sitä, että esimerkiksi mielenterveydellisiä tai muita yksityiselämän haasteita omaavien opiskelijoiden kohdalla keskeisintä oli opiskelijan oman tilanteen mukaan toimiminen. Kuntoutuminen oli ensisijaista ja opintojen suorituskeskeisyys oli tässä vaiheessa täysin taka-alalla. Sairauden tai haastavan elämäntilanteen todettiin heijastuvan opintoihin ja kouluun tuloon. Toisinaan opiskelija tarvitsi aikaa toipua opiskelukuntoon sairaslomalla, toisinaan kuntoutumisen koettiin olevan parasta nuorten työpajalla, jossa saattoi samalla edistää opintojaan. Eräs informanteista esitti avun antamisen mahdollisuuksien rajallisuuttakin. Joidenkin opiskelijoiden opiskelukunnan huomiointi toteutettiin lyhennetyillä kouluviikoilla. Eräs informanteista kertoi tapauksesta, jossa kuntoutujan opiskelukuntoon sovittiin kiinnitettävän enemmän huomiota, poissaoloja seuraamalla. Huolen herätessä sovittiin yhteydenotosta opiskelijaan tai hänen huoltajaansa.

*Opiskelija on ollut pitkällä keskeytyksellä ja on nyt palaamassa takaisin opintoihin. ...Tapaamisessa opiskelija kertoo, että on saanut tilanteeseensa apua mm. lääkityksen ja sen myötä omassa olotilassa on tapahtunut muutosta. Kokee, että omat voimavarat antaisivat myöten osallistua opintoihin tuetusti. Laadittiin opiskelijalle opintoihin paluutta varten suunnitelma, joka on kevennetty työjärjestys ja aloitus... erityisopettaja ottaa seurantaan poissaolot ja opintojen etenemisen, ja on tarvittaessa yhteydessä opiskelijaan/huoltajaan. (OPO)*

Hyvä erityinen tuki opiskelukunnan huomioinnin kontekstissa näytteet sisälsivät runsaasti monitoimijaista yhteistyötä, ja vain harvoin kahdenkeskistä. Oppilaitoksen asiantuntijat osallistuivat tähän monitoimijaiseen yhteistyöhön, ja ottivat koppia kuntoutuvista opiskelijoista.

#### 4.3 Oikeanlaiset resurssit, hyvän erityisen tuen mahdollistajana

”Oikeanlaisia resursseja” pääkategoria sisälsi toiseksi eniten tekstinäytteitä, yhteensä 27 näytettä. Tämä jaettiin neljään alakategoriaan, joista eniten aineistoa oli alakategoriassa ”tunnealy”. Muut alakategoriat olivat ”osaaminen”, ”asenne” ja ”aika”.

##### 4.3.1 Osaaminen

”Osaaminen” alakategoria sisälsi 11 näytettä. Tähän kategoriaan tuottivat aineistoa molemmat erityisopettajat sekä opinto-ohjaaja. Osaamista kuvailtiin siten, että osaamisen avulla erityinen tuki menee perille tarkoituksenmukaisesti ja opinnot ja tehtävät etenevät toivotusti. Erityisen tuen antamisen todettiin vaativan osaamista, henkilöllä oli oltava ymmärrystä erilaisista haasteista, ja valmiutta eriyttää opetusta. Erityispedagogista osaamista kuvailtiin löytyvän eniten ammatillisilta ohjaajilta sekä erityisopettajilta.

*Ihailin tänään nuoren ammatillisen ohjaajan ammattitaitoa hoitaa työtään. Hänellä on ammatillisista asioista paljon tietoa, jota osaa hyödyntää työssään. Tämän lisäksi hän osaa kohdata opiskelijat hyvin ja häntä on helppo lähestyä. (EO1)*

Vastuuopettajan ja ammatillisen opettajan tuen antamisen osaaminenkin esiintyi näytteissä. Molemmat saivat yhden positiivisen maininnan, yksi näyte sisälsi kriittisen näkökulman, jonka mukaan opettajille kaivattaisiin enemmän taitoa tukea erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita. Erityispedagoginen osaaminen liittyy vahvasti hyvään erityiseen tukeen.

#### 4.3.2 Tunneäly

”Tunneäly” alakategoria sisälsi 25 näytettä, eli lähes kaikki ”Oikeanlaisia resursseja” pääkategorian näytteistä koodattiin tähän alakategoriaan. ”Tunneäly” sisälsi näytteitä kaikilta informanteilta, näytteet olivat monipuolisia. Tästä voidaan päätellä, että kaikkien informanttien omat tunneälytaidot olivat varovaisestikin arvioiden hyvät. ”Tunneäly” jaettiin edelleen kahden alakategoriaan ”Ihmissuhteiden hallinta” ja ”Itsensä hallinta”. Tunneälytaitojen jaottelut perustuvat Virtasen (2013, 55–63, 254–256) tutkimuksessaan käyttämiin Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) jäsentelyihin ja ominaispiirteisiin, ja näihin liittyviin väittämiin siltä osin, kuin taidot olivat tutkimusaineistossa esillä.

#### **Ihmissuhteiden hallinta**

”Ihmissuhteiden hallintaan” liittyi aineiston tunneälyn näytteistä lähes kaikki, yhteensä 24 näytettä. ”Ihmissuhteiden hallinta” jaoteltiin aineistoa analysoitaessa ”sosiaaliseen tietoisuuteen” ja ”henkilösuhteiden hallintaan”.

”Sosiaalisessa tietoisuudessa” korostuivat ”empaattisuus” ja ”palvelualttius”, ”organisaatio-tuntemuskin” oli aineistosta tulkittavissa. ”Empaattisuuteen” liitetyt väittämät: ”kyky aistia ja tunnistaa muiden tunnetiloja, kyky kuunnella muita tarkkaavaisesti ja ymmärtää heidän näkökulmiaan sekä kyky toimia erilaisista taustoista ja kulttuureista tulevien ihmisten kanssa” olivat kaikki esillä aineistossa. Informanteilla oli hyvät taidot kohdata erilaisia ihmisiä ja tehdä heidän kanssaan yhteistyötä, havaiten samalla henkilöiden tunnetiloja ja viestejä.

*Puhelinkeskustelu opiskelijan kanssa, jolla on haastava elämäntilanne. Tämä tilanne heijastuu myös opintoihin ja kouluun tulemiseen. Keskusteluapua ja kuuntelijalle oli tänään kovasti tarvetta. (EO1)*

”Palvelualttiuden” väittämistä erityisesti ”kyky huolehtia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä” sekä ”kyky ottaa huomioon oppilaiden ja vanhempien tavoitteet ja tarpeet” esiintyivät runsaasti informanttien taitoina.

*Keskustelin myös erään huoltajan kanssa opiskelijan tilanteesta ja sovin palaveria koululle. (EO1)*

”Organisaatiotuntemuksen” molemmat väittämät: ”kyky havaita koulussa vaikuttavia sosiaalisia valtasuhteita sekä ymmärtää koulun jäsenten toimintaan vaikuttavia julkilausumattomia sääntöjä ja ajattelutapoja” olivat tulkittavissa aineistosta. Informantit olivat hyvin tietoisia organisaation hierarkiasta, mikä näkyi muun muassa monitoimijaisien työryhmien osallistujista, joiden avulla varmistettiin, että tapaamisissa voitiin tehdä heti toteutuskelpoisia päätöksiä sekä koulun yhteisestä ajatuksesta, jossa opiskelija nähtiin asiakkaana ja asiantuntijat asiakaspalvelijoina, ja asiantuntijoiden keskeisin tehtävä oli saada opiskelijan opintoja edistettyä.

Henkilösuhteiden hallinnassa korostuivat ”kannustavuus”, ”kyky kehittää toisia” ja ”ryhmä- ja yhteistyötaidot”. Tulkittavissa olivat myös ”vaikutusvalta” ja ”konfliktinhallintataidot”. ”Kannustavuuden” väittämät: ”kyky innostaa toisia päivittäisissä tehtävissä koulun laajempien tavoitteiden saavuttamiseksi, kyky omalla toiminnallaan osoittaa mitä muilta edellyttää ja kyky ilmaista yhteiset tavoitteet tavalla, joka saa muut innostumaan niiden saavuttamiseksi” esiintyivät informanttien taitoina aineistossa. Informantit kuvailivat useita monitoimijaisia palavereja, joiden tavoitteena oli selkeyttää opiskelijan opintotilannetta ja laatia suunnitelmia tulevista suorituksista sekä päivittäisistä kannustamistilanteista opiskelijoita kohdatessaan.

*Oli hienoa päästä kehumaan oppilasta hyvästä muistamisesta ja ohjeistamisesta sekä selkeästä opastamisesta. (AO)*

”Kyky kehittää toisia” tunneälytaidon väittämiä: ”aito kiinnostus muiden auttamiseen, ymmärtää muiden tavoitteita, vahvuuksia ja heikkouksia, kyky antaa oikea-aikaista rakentavaa palautetta” oli tuotu runsaasti esille aineistossa. Informantit osoittivat kertomuksillaan aidon kiinnostuksen opiskelijoiden auttamiseen, ja kykynsä tunnistaa opiskelijoiden vahvuuksia ja heikkouksia, rakentavasta palautteestakin oli useita mainintoja. Aineistosta oli tulkittavissa aito halu kehittää opiskelijoita tuetusti.

*Asioista pitää keskustella hänen kohdallaan ”lempeästi”, mutta jämäkästi. Hän ottaa hyvin helposti omia vapauksiaan tulla ja mennä koulupäivän aikana, jos asioissa ei ole riittävän tiukka hänen kanssaan. Hän ei myöskään luota omiin kykyihinsä ja taitoihinsa, joten kannustaminen on myös todella tärkeää hänen kanssaan. Tarvitsee myös vastuuttamista eli hänelle on hyvä antaa vastuuta asioista, kunhan auttaa häntä sen vastuun kantamisessa. (EO1)*

”Ryhmä- ja yhteistyötaidot” tunneälyn väittämät: ”kyky luoda ystävällinen ja toverillinen ilmapiiri, esimerkin näyttäminen yhteistyön rakentamisessa, toisten kunnioittamisessa ja auttamisessa, kyky luoda ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta sekä kyky saada ryhmän

jäsenet toimimaan aktiivisesti ja innokkaasti yhteisen hyvän puolesta” olivat aineistossa runsaasti esillä. Suurin osa informanteista osallistui monitoimijaiseen yhteistyöhön ja lähes kaikki informantit kuvailivat hyvää ilmapiiriä ja sen vaikutuksia eri yhteyksissä. Eräs informantti kertoi onnistuneesta opiskelijaryhmän ohjaamisesta, jonka tavoitteena oli ollut kannustaa opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuutensa ja oppia kertomaan niistä suullisesti. Informantti kuvaili ryhmän yhteistyötä ja työskentelyn positiivista ilmapiiriä.

*Jokainen opiskelija teki oman henkilökohtaisen Voimakehän ohjaukseni mukaan ja he innostuivat myös keskustelemaan omista vahvuuksistaan sekä jakamaan omia kokemuksia muille. Tunnelma valmennuksessa oli positiivinen ja rento. (EO2)*

Henkilösuhteiden hallintaan liittyvät tunneälytaidot ”vaikutusvalta” ja ”konfliktinhallintataidot” olivat tulkittavissa informanttien tuottamista näytteistä. Informantit osasivat koota ympärilleen toimivia tukiverkostoja ja tulkittavissa oli informanttien taito esittää asiat eri tahoille, sillä tavoin, että heidän näkemyksensä huomioitiin. Erilaisia ristiriitatilanteita informantit ratkaisivat kuunnellen eri osapuolten näkemyksiä tasa-arvoisesti ja kunnioittaen.

### **Itsensähallinta**

”Itsensähallinta” esiintyi informanttien tuottamassa aineistossa laajasti, tähän tunneälyn osakokonaisuuteen koodattiin yhteensä 21 näytettä. ”Itsensähallinta” jaoteltiin aineistoa analysoitaessa ”itsetietoisuuteen” ja ”itsehallintaan”. ”Itsetietoisuudessa” korostuivat kaikki siihen liittyvät tunneälytaidot, eli ”emotionaalinen itsetietoisuus”, ”itsetuntemus” ja ”itseluottamus”.

”Emotionaalisen itsetietoisuuden” väittämät: ”henkisyys omille sisäisille viesteille, omien tunteiden vaikutuksen tunnistaminen itsen ja työsuoritukseensa, kouluyhteisön yhteisten arvojen kunnioitus, monimuotoisten asioiden näkeminen laajempina kokonaisuuksina ja parhaiden toimintatapojen tietäminen, avoimuus ilmaistessaan omia näkemyksiään ja tunteitaan” olivat laajasti tulkittavissa näytteistä. Informantit kuvailivat omaa tunneälytaitoista toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja tilanteiden ratkaisemista tunnistuen toiminnassaan omien tunteidensa vaikutuksia yhteydessä koulun yhteisiin tavoitteisiin.

*Opiskelijat kokivat henkilökohtaisen Voimakehän tekemisen mielenkiintoisena ja valmentajana koin innostavani heitä. (EO2)*

”Itsetuntemuksen” väittämistä erityisesti: ”kyky tunnistaa omat rajoituksensa ja vahvuutensa ja kyky hyvän itsetuntemuksen turvin tunnistaa tilanteet, joissa tarvitsee apua” tulivat esille informanttien kuvatessa työskentelyään. Opiskelijoiden haasteiden moninaisuuden tukeminen osattiin jakaa työssä moniammatillisesti eri asiantuntijoiden kesken.

”Itseluottamuksen” väittämät: ”kyky tuoda omat vahvuutensa esiin, valmius ottaa vastaan vaikeitakin tehtäviä, koska tietää kykenevänsä hoitamaan ne ja kyky nousta esiin ryhmässä itsevarmuutensa avulla” olivat enimmäkseen tulkittavissa aineistosta, joitain suoriakin näytteitä omien vahvuuksien hyödyntämisestä työssä esiintyi. Erityisen tuen antamisen kontekstissa ollaan usein tekemisissä haastavien asioiden äärellä, ja asiantuntijan itsevarmuus tilanteiden järjestelyyn omalta osaltaan on tietyllä tapaa onnistuneen työn edellytys.

”Itsensähallinnassa” korostuivat ”itsekontrolli”, ”suorituskyky” ja ”optimistisuus”. ”Sopeutumiskyky” ja ”aloitteellisuuskin” olivat tulkittavissa näytteistä.

”Itsekontrollin” väittämät: ”kyky hallita omia tunteitaan ja kanavoida ne hyödyllisesti, pysyä rauhallisena ja hallita ajatuksensa stressi- tai kriisitilanteissa ja pysyä tyyneenä hankalissakin tilanteissa” olivat runsaasti esillä aineistossa. Informantit kuvasivat useita haastaviakin tilanteita, joissa he toimivat asiantuntijan tyyneydellä ratkaisukeskeisesti.

*En arvostellut tai lähtenyt syyttelemään opiskelijaa mistään enkä myöskään puolustamaan. (EO1)*

”Suorituskyvyn” väittämistä erityisesti: ”haasteellisten, mutta saavutettavissa olevien tavoitteiden” ja ”korkeiden vaatimusten asettaminen muille” olivat luettavissa aineistosta.

”Optimistisuuden” väittämät: ”myönteinen elämänasenne, myönteinen suhtautuminen muihin ihmisiin, tasokkaan suoriutumisen odottaminen muilta ja vastoinkäymisten näkeminen mieluummin mahdollisuuksina kuin uhkina” olivat tulkittavissa informanttien tuottamista aineistoista selkeästi.

*Suurin osa erityisopiskelijoista oli saanut ensimmäiselle vuodelle suunnitellut näytöt tehtyä, mutta kahdella opiskelijalla suurempi tutkinnon osa oli vielä vaiheessa. He jatkavat kesäkuussa pajassa harjoitustöitä, jotta saisivat tutkinnon osan valmiiksi. (EO2)*

Tunneälytaidot liittyvät oleellisesti hyvään erityiseen tukeen kaikkien osapuolten näkökulmasta tarkastellen. Informanttien tunneälytaidot osoittautuivat olevan monipuoliset sekä ”ihmissuhteiden hallinnan” että ”itsensä hallinnan” osa-alueiden osalta.

### 4.3.3 Asenne

”Asenne” alakategoria sisälsi viisi näytettä erityisopettajalta ja ammatilliselta ohjaajalta. Asenne liittyy selkeästi tunneälytaitoihin. Tunneälytaidot tai niiden puutokset saattavat selittää eri toimijoiden asenne-eroja.

Aineiston perusteella ”asenne” liittyi oikeanlaisiin resursseihin positiivisessa merkityksessä siten, että ammattilaisen oma asenne voi tukea hyvän erityisen tuen toteuttamista ja toteuttamista. Opiskelijoita tuli toisinaan tulkita ja kysyä uudelleen saadakseen selville, että millaista tukea opiskelija tarvitsee.

*Hän ei juuri koskaan tule kysymään suoraan. Seisoo tai istuu paikallaan selkä kumarrassa ja pää alaspäin. Menen tietysti kysymään, tarvitseeko jotain tai onko joku asia, missä voin auttaa... Usein vastaa ensin, ettei mitään, mutta hetken selvitellessä alkaa tulla kysymyksiä tai selitystä, mitä on suunnittelemassa ja mihin tarvitsisi neuvoa tai apua. (AO)*

”Asenteeseen” kaivattiin toisinaan parannusta, sillä opettajien asenteisiin toivottiin kehitystä.

*Olisi hyvä, että myös muilla opiskelijaa opettaville opettajille olisi siihen taitoa ja ennen kaikkea halua tarjota sitä [erityistä tukea]. (EO1)*

Asenne vaikuttaa selkeästi hyvään erityiseen tukeen, joko parantavasti tai heikentäen.

#### 4.3.4 Aika

”Aika” alakategoria sisälsi viisi näytettä, ja sen yhteys hyvään erityiseen tukeen oli selkeä. Lähes kaikki informantit kertoivat aineistossa jotain ajasta, lähinnä ajan puutteesta ja sen vaikutuksista. Aikaa tarvittaisiin enemmän henkilökohtaiseen ohjaukseen, erityisen tuen toteuttamiseen ja monitoimijaiseen yhteistyöhön.

*Henkilökohtaista ohjausta ja auttamista tehtävissä. Henkilökohtainen ohjaus onnistuu, jos siihen on tarpeeksi aikaa. Moni opiskelija vaatii henkilökohtaista ohjausta, mutta siihen on hyvin vähän aikaa. (EO1)*

Informantit kuvailivat ajan riittämättömyyttä haasteena tukea vaativan erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita. Jatkuvaan yksilölliseen erityiseen tukeen ei koettu olevan aikaa niin paljon, kuin mitä erityisesti vaativan erityisen tuen opiskelijat olisivat tarvinneet.

#### 4.4 Kasvatustyö, hyvän erityisen tuen mahdollistajana

Hyvän erityisen tuen kerrottiin olevan useasti kasvatusta. ”Kasvatusta” pääkategoria sisälsi 16 näytettä, joista muodostettiin viisi alakategoriaa. ”Osallistaminen”, ”vahvuuksien sanoittaminen”, ”rajojen asettaminen”, ”interventiot” ja ”muut henkilökohtaiset kehittämisen kohteet”.

”Osallistaminen” alakategoria sisälsi runsaasti näytteitä, yhtä näytettä lukuun ottamatta opiskelija oli aina itse mukana opetustapahtumissa tai tapaamisissa, joissa keskusteltiin hänen opinnoistaan ja suunniteltiin jatkotoimenpiteitä. Opiskelijan osallistamista kuvattiin tuetulla vastuuttamisella sekä opiskelijan toimijuuden vahvistamisella ja arvostamisella. Opiskelijan

osallisuudella koettiin olevan merkittävä vaikutus opinnoissa, sillä henkilöstöllä ei koettu olevan resursseja jatkuvaan vieressä istumiseen ja opiskelijan henkilökohtaiseen tukemiseen.

*Laadin erityisen tuen suunnitelman yhdelle opiskelijalle. Meillä oli hyvää keskustelua tuen tarpeesta ja siitä, että opiskelijalle pitää antaa myös tilaa yrittää hoitaa itse asioitaan. (EO1)*

”Vahvuuksien sanoittaminen” korostui aineistosta erityisesti opetustapahtumien yhteydessä. Erityisopettajat ja ammatillinen ohjaaja kertoivat kehuneensa opiskelijoita heidän taidoistaan, ja olivat auttaneet opiskelijoita tunnistamaan omia vahvuuksiaan, esimerkiksi Voimakehätöskentelyn avulla tai kertoivat yleensä, kuinka tärkeää oli muistaa tukea kehumalla opiskelijaa, sillä he eivät aina itse luottaneet omiin kykyihinsä ja taitoihinsa.

*Oli hienoa päästä kehumaan oppilas-(X):ta hyvästä muistamisesta ja ohjeistamisesta sekä selkeästä opastamisesta. (AO)*

”Rajojen asettaminen” esiintyi aineistossa kahdessa kontekstissa. Toisessa kyseessä oli yhteisten pelisääntöjen noudattamisen yhteydessä rajojen asettaminen, ja toisessa rajoja asetettiin opiskelijan opiskelukunnan tukemiseksi, määrittelemällä opiskelijalle lyhennetty työaika.

*Hän ottaa hyvin helposti omia vapauksiaan tulla ja mennä koulupäivän aikana, jos asioissa ei ole riittävän tiukka hänen kanssaan. (EO1)*

”Interventioita” toteutettiin esimerkiksi silloin kun yhteisiä pelisääntöjä ei noudatettu tai haluttiin kartoittaa erityisen tuen tarpeita. Interventiot toteutettiin lähes aina monitoimijaisen kokoontumisten voimin, joissain tilanteissa kahden kesken opiskelijan kanssa keskustellen. Monitoimijaiset kokoonpanot vaihtelivat tarpeen mukaan, ja yhtä poikkeusta lukuun ottamatta niissä oli aina opiskelija mukana. Interventiot toteutettiin muun muassa monitoimijaisissa pedagogisissa pysäkeissä ja perhetapaamisissa. Interventioiden keinoin puututtiin erityisesti poissaoloihin, opintojen etenemättömyyteen tai opintojen etenemisen varmistamiseen ja käytöshäiriöihin. Yleensä reagoitiin johonkin jo tapahtuneeseen tilanteeseen, mutta interventioiden avulla haluttiin tukea ennakoivastikin. Opiskelija haluttiin intervention avulla tukea takaisin niin sanotusti ”oikeille raiteille”, ja katkaista epäsuotuisa kehityssuunta. Perhepalaverissa tuettiin huoltajia ottamaan enemmän vastuuta lastensa koulunkäynnistä, kuten esimerkiksi aamu heräämisistä ja kouluun tulosta.

*Huoltajapalaverit järjestettiin oppivelvollisten opiskelijoiden runsaiden poissaolojen vuoksi ja tuen tarpeen selvittämiseksi. (EO2)*

Ammatillinen ohjaaja kertoi tukeneensa opiskelijaa sosiaalisessa kanssakäymisessä, tämä koodattiin ”muissa henkilökohtaisissa kehittämisen kohteissa” tukemiseen. Sosiaalisessa

kanssakäymisessä tukeminen tapahtui opetustapahtuman yhteydessä. Kyseessä oli opiskelijan henkilökohtaisiin haasteisiin liittyvä ominaispiirre, jonka kehittämiseen tarjoutui tunneälytöisen ammatillisen ohjaajan läsnäolon ja tilanteen lukutaidon ansiosta tilaisuus tarttua.

*...Tästä pääsimmekin hyvin keskusteluun, miten koskettaminen voi olla luonnollista ja tavallista monessa tilanteessa. Oppilas tuntui ymmärtävän asian. Tämä oli mielestäni todella suuri harppaus kontaktinottamisessa. (AO)*

Kasvatus hyvän erityisen tuen kontekstissa liittyi muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta jollain tavalla opintojen suorittamisen tukemisen tavoitteeseen. Vahvuuksien sanoittaminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen liittyivät selkeämmin opiskelijan minäkuvan ja itsetunnon vahvistamiseen. Opiskelijan osallistaminen vahvasti samalla opiskelijan omaa opiskelijaidentiteettiä tasavertaisena toimijana. Moniammatillisen asiantuntijaverkoston läsnäolo useimmissa tilanteissa kuvaa kasvatustehtävän moninaisia ulottuvuuksia.

#### 4.5 Moniammatillinen yhteistyö, hyvän erityisen tuen toteuttajana

”Moniammatillista yhteistyötä” pääkategoria sisälsi yhteensä 11 kategoriaan hyväksytyä näyttä erityisopettajilta ja opinto-ohjaajalta. Informantit kertoivat aineistossa usein moniammatillisesta yhteistyöstä laaja-alaisesti eri tahojen kanssa. Erityisopettajat ja opinto-ohjaaja osallistuivat kukin runsaasti moniammatilliseen yhteistyöhön sekä koulun sisäisten asiantuntijoiden verkostoissa että koulun ulkopuolisissa verkostoissa.

*Tänään olen tehnyt myös yhteistyötä opiskeluhuollon (kuraattori) kanssa tiiviisti, kun olemme järjestelleet yhden opiskelijan asioita ja miettineet hänen vaikeaa tilannettaan. Pohdimme hänen saamia tukitoimia ja avun antamisen rajallisia mahdollisuuksia. (EO1)*

Moniammatillista sekä monitoimijaista yhteistyötä toteutettiin silloin, kun opintojen etenemisessä esiintyi haasteita tai opintojen optimaalinen eteneminen tukitoimin haluttiin varmistaa. Monitoimijaiset ryhmät kokoontuivat esimerkiksi pitkien poissaolojen jälkeen opintoihin palattaessa. Moniammatillisin sekä -toimijaisin keinoin haluttiin selvittää muun muassa erityisen tuen tarpeita, laatia suunnitelmia opintojen suorituksista ja opintojen tukemisesta, selvittää opiskelukuntoa ja suunnitella opiskelijan kuntoutumista.

*Nuorella opiskelijalla on erityisen tuen suunnitelma mielenterveyden ongelmien vuoksi. Ammatillinen ohjaaja ja erityisopettaja on tukenut opiskelijaa harjoitustöiden tekemisessä. Opiskelijan jaksamisessa on suuria ongelmia, työviikkoa on lyhennetty 3 päivään, mutta opiskelija ei aina jaksu tulla kouluun eikä saa harjoitustöitä valmiiksi. Verkostopalaverissa sovimme tutustumisesta kotikunnan nuorten työpajaan, jossa opiskelija voisi kuntoutua ja samalla suorittaa opintoja eteenpäin. (EO2)*

Moniammatillista ja -toimijaista yhteistyötä toteutettiin usein siten, että siihen osallistui samaan aikaan sekä koulun sisäisiä asiantuntijoita että koulun ulkopuolisia verkostoja, lisäksi

mukana palavereissa oli lähes poikkeuksetta opiskelija itse ja alaikäisen huoltaja(t). Täysi-ikäisen huoltaja osallistui yksittäistapauksessa monitoimijaiseen palaveriin. Asiantuntijoiden keskinäisiä moniammatillisia palavereja järjestettiin esimerkiksi ennen laajempaa monitoimijaista palaveria tai erityisen tuen suunnitteluvaiheessa ennen opintoihin paluuta.

Koulun sisäisistä moniammatillista yhteistyötä toteutettiin useimmiten erityisopettajan, opinto-ohjaajan ja vastuupettajan kesken. Toisinaan moniammatillisissa ryhmissä oli mukana koulutusalojohtajakin. Koulun ulkopuolista moniammatillista yhteistyötä tehtiin usein opiskeluhuollon kanssa, esimerkiksi kuraattorin kanssa. Mielenterveyshaasteiden yhteydessä mukana oli sen alan asiantuntijoita. Aineistossa mainittiin psykiatri ja tarkemmin erittelemättömän verkostopalaveri. Muita koulun ulkopuolisina moniammatillisen yhteistyön tahoina mainittiin sosiaaliohjaaja, nuorten työpajat ja Nuotti-valmentaja.

#### 4.6 Hyvä erityinen tuki yleisesti työelämän kontekstissa (haastatteluaineisto)

Hyvä erityinen tuki työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa kulminoituu ensisijaisesti kahteen päätekijään, joista toinen liittyy opiskelijan ja toinen työpaikan tuntemiseen. Näiden toteutuessa on jo hyvät edellytykset hyvän erityisen tuen mahdollistamisessa tulevan jakson aikana. Hyvä erityinen tuki on ”yksilöllinen mittatilaushanska”, kuten eräs informanteista ilmiön määritteli, ja muut ryhmäkeskusteluun osallistuneet informantit yhtyivät tähän määritelmään yksimielisesti.

*No kyllähän se on kuin mittatilaushanska, silloin kun se on hyvää.* (EO6)

”Mittatilaushanska” vertaus kuvaa sitä, kuinka hyvä erityinen tuki on hyvin yksilöllistä, juuri kullekin opiskelijalle kohdennettua. Tämä edellyttää sekä oppilaitoksen ohjaajilta että työpaikkaohjaajilta, eli erityisen tuen toteuttajilta, erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan hyvää tuntemusta, hänen ominaispiirteidensä, tuen tarpeidensa, osaamistasonsa ja ennen kaikkea hänen vahvuuksiensa tuntemista. Ohjaajalla tulee olla halu auttaa erityisen tuen tarpeita omaavaa opiskelijaa ja hänen tulee eriyttää ohjaustaan opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tämä määritelmä hyvästä erityisestä tuesta kävi ilmi kaikkien informanttien näkemyksenä.

*Että se tuen tarve voi olla hyvinkin pieni, kunhan se [tuki] on vaan olemassa.* (Työpaikkaohjaaja)

Työelämäjaksolle siirtymisvaiheen todettiin olevan hyvin tärkeä vaihe opiskelijalle, jolla on erityisen tuen tarpeita. Sekä oppilaitoksen asiantuntijat että työpaikkaohjaaja olivat yhtä mieltä siitä, että ammatilliset opettajat tuntevat, tai ainakin oletettavasti tuntevat opiskelijansa todella hyvin, jotta he tiedostavat erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden vahvuudet

sekä tarpeet, ja osaavat ohjata heidät oikeanlaiseen työpaikkaan. Oikeanlaisen työpaikan löytäminen opiskelijalle edellytti myös työpaikan tuntemusta ja tunneälytaitoja.

*Tota sit tietysti työelämään siirtyminen on semmonen hyvin tärkeä asia sille opiskelijalle, jolla on haasteita. Niin, että opettajan täytyis tuntea hyvin ne, just ne vahvuudet mitkä on. (EO2)*

Yhtenä opiskelijaan tutustumisen haasteena esitettiin olevan ajan puute. Toinen informanttien toteama haaste liittyi asenteisiin, koettiin, että kaikilla opettajilla tai työpaikkaohjaajilla ei välttämättä ollut halua tutustua erityisen tuen tarpeita omaaviin opiskelijoihin sen syvemmin, kuvailtiin muun muassa kiinnostuksen puutetta, osaamisen puutekin nostettiin esille.

*Kylhän ne ois todennäkösest kerenny ohjaamaan, jos olisivat välttämättä edes viittinyt. Vähän tuntu et ei oikein ees piitattu koko asiast. (Opiskelija 2)*

Mahdollinen ajan tai kiinnostuksen puute johti informanttien mukaan siihen, että erityisen tuen tarpeita ei huomioitu mitenkään ohjauksessa ja/tai heidät saatettiin ohjata työpaikkoihin, joissa ei ollut saatavilla opiskelijan tarpeiden mukaista erityistä tukea.

Hyvä erityinen tuki, ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua haastatteluaineistoa tulkitessa merkillepantavaa oli, että, opiskelijahuollon rooli monitoimijaisessa verkostossa vaikutti kokonaan puuttuvan, siitä ei keskusteltu.

#### **4.7 Opiskelijan tukeminen ennen työelämässä järjestettävää koulutusta**

Opiskelijan tukeminen ennen työelämässä järjestettävää koulutusta sisälsi yhteensä 68 keskustelunäytettä. Tämän ajanjakson hyvä erityinen tuki jakaantui kuuteen pääkategoriaan: ”tuen tarpeen tunnistaminen”, ”asiantuntijoiden ja opiskelijan väliset keskustelut koululla”, ”oikeanlainen työpaikka”, ”tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaa haettaessa”, ”opintojen etenemisen tukeminen koululla” ja ”itseluottamuksen vahvistaminen”. Näistä pääkategorioista osa jakaantui vielä alakategorioihin, kaikkien kategorioiden kuvaukset esitellään tarkemmin kyseisissä luvuissa.

#### **4.8 Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, hyvän erityisen tuen mahdollistajana**

”Tuen tarpeen tunnistamista” pääkategoria sisälsi yhteensä kymmenen keskustelunäytettä. Se jaettiin edelleen kolmeen alakategoriaan: ”havainto tuen tarpeesta/haasteesta”, ”opiskelijan oma yhteydenotto” ja ”opintojen alussa laadittu/päivitetty erityisen tuen suunnitelma”.

#### 4.8.1 Havainnot

”Havainto erityisen tuen tarpeesta/haasteesta” sisälsi suurimman osan tähän kategoriaan luokitellusta aineistosta. Aineistonäytteistä yhdeksän liittyi tähän alakategoriaan. Havaintoja informanttien mukaan tekivät ammatilliset ohjaajat ja -opettajat. Työpaikkaohjaajakin oli havainnut erityisen tuen tarpeen tunnistamista oppilaitoksissa, ennen työelämässä järjestettävää koulutusta. Opiskelijoillakin oli kokemuksia sekä onnistuneista opettajien havainnoista että ei niin onnistuneista havainnoista.

*Joo joitakin joutuu siinä tosi paljon kannustamaan, et ne uskaltaa soittaa. (AO)*

Tilanteet, joissa erityisen tuen tarpeita olisi voinut havaita, olivat informanttien mukaan esimerkiksi tapaukset, joissa opiskelija ei ollut osallistunut normaaliin aikaan työelämässä järjestettävälle koulutusjaksolle, vaan häneltä saattoi puuttua näytöt kaikista tutkinnonosista vielä kolmantena opiskeluvuotenaan.

*Et vaan annetaan opiskelijoitten olla, et joo no ei siel viel tost oo mihinkään menos, et siin just pitää kattoo vastuuopettajankin peiliin, et, ja mikä ettei mun itsenikin, et täytyy seurata tarkemmin, et onks ne käyny ja miksei oo. (EO4)*

Tuen tarpeen voi tunnistaa jo esimerkiksi siitä, että opiskelija ei ollut lähtenyt etsimään työpaikkaa työelämässä järjestettävän koulutuksen jakson lähestyessä. Opiskelijalla oli saattanut olla esimerkiksi edellisessä jaksolla haasteita, jolloin kynnys seuraavalle jaksolle osallistumisessa saattoi olla korkeampi. Opiskelijan puutteelliset taidot työpaikan hakemiseen, rohkeuden puute yhteydenottoon tai tietämättömyys siitä, että mistä hyviä, opintoihin sopivia työpaikkoja voisi alkaa etsiä voivat kaikki olla opiskelijalle esteinä työpaikan hakuun.

*Joo, koska kaikki ei oo välttämättä myöskään kesätöissä ollu. Ei oo niin kuin min-käänlaista kokemusta siitä työelämästä. (EO2)*

Tilanteessa auttoi erityisesti opiskelijan kuunteleminen, rohkaisu ja kannustaminen sekä tietyksi yksilöllinen tuki tarpeen mukaan. Työpaikkaohjaaja kertoi, että oppilaitoksen kartoitu erityisen tuen tarpeesta oli hänen kokemuksestaan lisääntynyt, sillä nykyään työpaikka tiedustelu voi tulla suoraan opettajiltakin. Tämä osoitti hänelle, että työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle tulossa olevan opiskelijan erityisen tuen tarve oli silloin tunnistettu.

*... se että nää erityisen tuen tarvitsevat tuodaan jo ohjaajalle selkeemmin esille, niin mä nään, että opiskelupaikkojen tasolla jo kartotetaan hieman, jos siellä on tämmösiä tarpeita. (Työpaikkaohjaaja)*

Haastatellut opiskelijat kertoivat kumpikin tilanteista, joissa heidän erityisen tukensa tarpeita ei ollut tunnustettu. Tukea ei ollut koettu saatavan riittävästi, myös eri vastuuopettajat saattoivat tukea eri tavoin, jolloin tuki ei ollut tasalaatuista. Yksi vastuuopettaja oli tukenut opintojen alussa informantin kokemuksen mukaan liikaakin, ja toinen vastuuopettaja ei ollut tukenut oikein ollenkaan. Tähän viimeksi mainittuun vastuuopettajaan oli ollut informantin kertoman mukaan vaikea saada kontaktia, ja opiskelijan itsensä piti tehdä kovasti työtä saadakseen yhteys opettajaan.

*Se täytyy kyl sanoo, et mä oon nyt kyl ymmärtäny sen, et se oli ehkä jopa parempi se, että joku hengittää niskaan, kun se että joku ei ollenkaan, nää on vähän niin ku ääripäät tavallaan. (Opiskelija 1)*

Toinen opiskelijainformantti kertoi odottaneensa opintojensa aikana useampaan otteeseen ammatillisessa työsalissa opintojen etenemistä. Välillä syynä oli materiaalin tai sopivien työvälineiden pula, ja toisinaan se, että hänellä ei ollut kunnolla käsitystä siitä, että mihin hän voisi lähteä työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle.

*Ja yhtä näyttöökkin mä odotin varmaan kaks vai kolme kuukautta, ennen kun mä lähdin ees työssäoppii jo. Ei, on siin enemmän ollu aikaa... (Opiskelija 2)*

Molemmat opiskelijat olisivat toivoneet saavansa oppilaitoksesta opettajilta enemmän ohjausta ja tukea, ja kokivat ettei heidän tuen tarpeitaan aina oikein havaittu.

#### 4.8.2 Opiskelijan oma yhteydenotto

Opiskelijan oma yhteydenotto erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa sisälsi yhden opiskelijan aineistonäytteen. Opiskelija kertoi itse ottaneensa yhteyden oppilaitoksen asiantuntijaan, saadakseen tukea työpaikan etsintään.

*Joo, siis ite varasin sinne aikaa. (Opiskelija 1)*

Tämä sama opiskelija kertoi, että viimeisimpään vastuuopettajaan oli ollut haasteita saada yhteyttä, se selittänee tässä tapauksessa sen, että miksi opiskelija halusi päästä keskustelemaan erilaisista vaihtoehtoista työpaikoista opinto-ohjaajan kanssa, eikä vastuuopettajansa kanssa.

#### 4.8.3 Opintojen alussa/aikana laadittu/päivitetty erityisen tuen suunnitelma

Opintojen alussa laaditun erityisen tuen suunnitelman yhteydessä tunnustettu tuen tarve tulevaisuuden työelämäjaksoa varten sekä erityisen tuen suunnitelmaan tehty päivitys tuen tarpeesta opintojen etenemisen aikana tuli esille yhden keskustelun aikana. Informantti kertoi,

että useimmiten tuen tarvetta kartoitettiin heti opintojen alussa laadittavan erityisen tuen suunnitelman yhteydessä ja toisinaan sitä myös päivitettiin. Keskustelussa ei käynyt ilmi, että kenen toimesta erityisen tuen päivittäminen käynnistyi. Käynnistäjänä saattoivat todennäköisesti olla asiantuntijoiden havainnot ja/tai opiskelijan oma pyyntö.

*Yleensä se on mietitty jo heti siinä, kun tehdään se ensimmäinen erityisen tuen suunnitelma, niin silloin on jo mietitty sitä mahdollista työssäoppimista sitten. (AO)*

Aineiston vähäisyyden perusteella voisi varovaisesti tulkita, että ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua, ei ole yleisenä tapana päivittää kirjallista erityisen tuen suunnitelmaa. Tämä ei kuitenkaan osoita, että erityistä tukea ei ennen jakson alkua suunniteltaisi, vaan se osoittaa enemmänkin sen, että erityisen tuen tarpeista käydään oppilaitoksessa ja/tai työpaikalla useammin keskustelua, mutta niiden perusteella ei välttämättä päivitetä kirjallista erityisen tuen suunnitelmaa, tai jos päivitetään, niin siitä ei ainakaan keskusteltu.

#### **4.9 Oppilaitoksen asiantuntijoiden ja opiskelijoiden väliset monitoimijaiset keskustelut koululla, hyvän erityisen tuen mahdollistajana/haastajina**

”Asiantuntijoiden ja opiskelijoiden väliset keskustelut koululla” pääkategoria sisälsi yhteensä kahdeksan keskustelunäytettä. Tämä pääkategoria jaettiin edelleen kahteen alakategoriaan: ”tulossa olevan työelämäjakson toteutuksesta keskusteleminen” ja ”epäselvät keskustelutilanteet”. Useammin käydyt keskustelut tukivat hyvin erityisen tuen tarpeita, mutta toisinaan taas ei.

##### **4.9.1 Keskustelua tulevasta työelämässä järjestettävästä koulutuksesta**

Tämä alakategoria sisälsi kuusi aineistonäytettä, ja nämä näytteet tuottivat oppilaitoksen asiantuntijat sekä opiskelijainformantti. Informanttien mukaan keskusteluissa käytiin läpi sekä tulevia mahdollisia erityisen tuen tarpeita että tutkintokriteereihin perustuvia tekijöitä ja erilaisia käytännön järjestelyitä tulevan jakson aikana.

*...sitä ennen kuin menee työpaikalle, että minkälaista tukea sinne voisi tarvita ja tarviiiko siellä tukea. (AO)*

Oppilaitoksen asiantuntijoiden mukaan tulevaa työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksoa suunniteltiin toisinaan laajemminkin kokoonpanoissa, joissa olivat mukana lähes kaikki oppilaitoksen omat erityisen tuen asiantuntijat ammatillisen opettajan tukena. Keskusteluissa kerrottiin olevan erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan tukena ammatillisen erityisopettajan, - ohjaajan sekä - opettajan.

*... ja kyl meil on ollu aika paljonkin keskustelui, mis on ammatillinen ohjaaja, sit on se ammatillinen opettaja, minä [erityisopettaja] ja opiskelija, ja sit jutellaan siit, yleensä tän työelämäjakson toteuttamisest. (EO6)*

Opinto-ohjaaja kertoi käyneensä kahdenkeskeisiä keskusteluja erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan kanssa ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua kerraten opiskelijan kanssa tulevaa. Ammatillinen opettaja oli asiat jo käynyt aiemmin läpi koulutuslalla, mutta informantin mukaan tilanne oli mennyt silloin kokonaan opiskelijalta ohitse ja/tai hän kaipasi oikea-aikaista yksilöllistä ohjausta. Hän halusi kerrata tulevaa jaksoa uudelleen kaikessa rauhassa kahden kesken opinto-ohjaajan kanssa.

*... me käytiin kaikki taas uudestaan... (OPO)*

Opinto-ohjaaja keskusteli erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan kanssa myös silloin, kun opiskelija kaipasi henkilökohtaista tukea työpaikan etsintään.

*Et sit katottiin, et mihinkä paikkoihin mä vois in soittaa, ja hän sit rohkasi mua just soittamaan niihin paikkoihin. (Opiskelija 1)*

Luvussa 4.11 esiteltävä ”tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaohjaajalle” sisälsi yli puolet enemmän aineistoa. Tästä voisi päätellä, että työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa työpaikkaohjaajan läsnäolo keskusteluissa on yleisempää.

#### 4.9.2 Epäselvät keskustelutilanteet

”Epäselvät keskustelutilanteet” alakategoria sisälsi kolme aineistonäytettä. Tähän alakategoriaan tuotetut aineistot tulivat haastatelluilta opiskelijoilta. Molemmat haastatellut opiskelijat olivat kolmannen vuoden lopussa, ja kummaltakin puuttui edelleen useampi työelämässä järjestettävä koulutusjakso ja näyttö, toiselta aivan kaikki näytöt. Opiskelijat kuvasivat molemmat tilanteita, joissa he eivät olleet kokeneet monitoimijaisten keskustelujen onnistuneen tai tuoneen heille selvyyttä tulevasta työelämässä järjestettävästä koulutuksesta. Näitä keskusteluja kerrottiin käydyn sekä ammatillisen opettajan että vastuuopettajan kanssa. Opiskelijoiden saama tuki ja/tai opettajien läsnäolo kohtaamistilanteissa vaikutti jääneen puutteelliseksi. Tämä aiheutti informanteissa sekä hämmennystä saamastaan kohtelusta että epäselvyyttä opintojen etenemisestä ja muita negatiivisia tunteita.

*...mut sit kun mä kysyin uudestaan siit, niin sit ei enää vastattu yhtään mitään. Sekin on välil jännä, et kun kysytään jotain, niin sit mä en saa koskaan sitä vastausta. (Opiskelija 2)*

Opiskelijat toivoivat saavansa opettajilta paremmin vastauksia esittämiinsä kysymyksiin sekä selvyyttä opintojen etenemisen kannalta keskeisiin asioihin. Opettajien yhteistyö- ja vuorovai-  
kutustaidot vaikuttivat tilanteissa puutteellisilta.

#### 4.10 Hyvän, opiskelijan tarpeisiin vastaavan, työpaikan löytäminen, hyvän erityisen tuen mahdollistajana

”Hyvä työpaikka”, pääkategoria sisälsi yhteensä 53 keskustelunäytettä. Tähän pääkategoriaan luokiteltiin yli puolet aineistosta. Tämä kaikista suurin pääkategoria jaettiin edelleen viiteen alakategoriaan: ”opiskelijan tarpeisiin ja edellytyksiin sopiva työpaikka”, ”tuki työpaikan etsintään”, ”ammattillisten opettajien hyvä verkostotuntemus”, ”hyvä työpaikkaohjaaja” ja ”työelämäkoordinaattorit”.

##### 4.10.1 Opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin sopiva työpaikka

Erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan näkökulmasta tarkastellen ”hyvä työpaikka” tarjoaa ennen kaikkea opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin sopivan oppimisympäristön. ”Opiskelijan tarpeisiin ja edellytyksiin sopiva työpaikka” alakategoria sisälsi 19 aineistonäytettä. Tämä alakategoria jakaantui vielä kolmeen alakategoriaan: ”opiskelijan tunteminen” (viisi näytettä), ”opiskelijan omat toiveet” (kaksi näytettä) sekä ”työpaikan valmius erityiseen tukeen” (12 näytettä). Aineistoa tuottivat kaikkien informanttien edustamat ammattiryhmät sekä toinen haastatelluista opiskelijoista, hänen kertomuksensa osoitti sopivan työpaikan löytämisen haastetta.

”Opiskelijan tunteminen” alakategoria sisälsi aineistoa kaikilta oppilaitoksen asiantuntijaryhmiltä. Heidän mukaansa kyse oli siitä, että kun opiskelija tunnettiin, niin silloin osattiin paremmin miettiä, että millainen työympäristö opiskelijalle sopi, ja millainen ei. He kuvasivat, että eri työpaikoilla oli erilaisia henkilökemioita ja erilaisia työtahteja. Myös opiskelijan omat vahvuudet vaikuttivat siihen, että millainen oli hänen tarpeisiinsa ja edellytyksiinsä sopiva työpaikka. Opiskelijan tuntemisen avulla voitiin tukea opiskelijaa hänelle sopivan työympäristön löytämisessä.

*Niin, että opettajan täytyis tuntea hyvin ne, just ne vahvuudet mitkä on. (EO2)*

Ammattillinen ohjaaja nosti keskusteluissa esille ”opiskelijan omien toiveiden” huomioimisen. Opiskelijalle itselleen sopivaan työpaikkaan saattoi vaikuttaa omat mielikuvat kyseisestä työpaikasta ja työpaikan fyysinen sijainti. Pitkien matkojen kulkeminen, ei ollut jokaisen opiskelijan toiveena.

*Niin sitten tietenkin mietitään sitä, että minkälaiseen työpaikkaan haluaa. (AO)*

Informantin mukaan ”opiskelijan oma toive” saattoi toisinaan vaikuttaa siihen, että vaikka tiedettäisiin hänen tarpeisiinsa hyvin sopiva työpaikka, niin jos opiskelija itse ei sinne halunnut, niin ei hän sinne silloin tullut menemään.

Yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin sopiva työpaikka oli sellainen, jossa oli ”valmiudet erityiseen tukeen” ja huomioida tuki työpaikalla järjestettävän koulutuksen aikana ohjauksessa. Tämän nosti esille erityisesti työpaikkaohjaaja, joka tuotti valtaosan tämän alakategorian aiheistosta. Hyvässä työpaikassa ymmärrettiin, että ihmisillä oli erilaisia ominaispiirteitä ja tarpeita, eikä se tekisi heistä kykenemättömiä osallistumaan työpaikalla järjestettävän koulutuksen jaksolle.

*Niin ehkä sieltä sitten myöskin tiedostetaan, että jos tulee haasteellisempia tapauksia, taikka erityistä tukea tarvitsevia tapauksia taikka erityistä ymmärrystä tarvitsevia ihmisiä, niin tänne ehkä on helpompi ottaa yhteyttä sitten. (Työpaikkaohjaaja)*

Informanttien mukaan selkeästi suurin haaste oli löytää erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan tarpeisiin vastaava työpaikka. Työpaikkoja, jotka olivat valmiita ottamaan ohjaukseensa näitä opiskelijoita, koettiin olevan yksinkertaisesti liian vähän.

*No ei oo, ei oo riittävästi paikkoja varmaankaan, muutama on. (AO)*

Haasteeksi koettiin työpaikan löytyminen, joka sitoutuisi ohjaamaan opiskelijoita suoritettavan tutkinnon osan osaamistavoitteiden mukaisissa työtehtävissä. Huoli sopivien työpaikkojen olemassaolosta ja riittävydestä oli selkeästi kaikilla informanteilla yhteinen. Koulutusalaakohtaisia erojakin tunnistettiin. Toisilla aloilla oli helpompaa löytää erityisen tuen tarpeisiin vastaava työpaikka, ja toisilla oli puolestaan haastavampaa. Alakohtaisia eroja selitti osittain opintojen ajanjaksolle osunut Covid19-pandemiakin, jolloin useilla aloilla työskenneltiin kotoa käsin etänä, tai työpaikoilla oli voimassa rajoituksia henkilömäärissä, että kuinka monta ihmistä yleensä sai samaan aikaan työskennellä samassa tilassa. Toisilla aloilla koettiin olevan hankalampaa löytää työpaikkoja, johtuen kyseisen alan yleisestä työtilanteesta sekä työpisteistä, sillä fyysinen työskentelytila saattoi sijaita esimerkiksi etätöitä tehtäessä työntekijän kotona, jonne opiskelijaa ei välttämättä haluttu ottaa.

*... Ja se, et ei oo saanut niitä näyttöjä tehty, niin on oikeestaan johtunu aika paljon tosta koronasta. (Opiskelija 1)*

Oppilaitoksen asiantuntijoiden mukaan haasteiden kerrottiin korostuvan erityisesti silloin, kun oli tarvetta löytää työelämässä järjestettävän koulutuksen paikka vaativan erityisen tuen tarpeita omaavalle opiskelijalle.

*Mut kyl mä aika ajoin koen, et pitäis olla myös enemmän tämmösiä työssäoppimispaikkoja, jotka sopis vaativaa tukea tarvitseville opiskelijoille. (EO3)*

Toisilla aloilla oli puolestaan enemmän yhteistyömahdollisuuksia kolmannen sektorin tahojen kanssa, joista koettiin löytyvän helpommin paikka vaativankin erityisen tuen tarpeita omaaville opiskelijoille. Haastatellulla työpaikkaohjaajallakin oli tästä omakohtaista kokemusta, ja hyvä ajatus siitä, kuinka kouluttamisella kyettäisiin vaikuttamaan siihen, että työpaikkojen löytäminen olisi kaikille helpompaa.

*Se tarvis ehdottomasti tehostusta ja vahvistusta, jo siinä työssä ohjaajan koulutuksen aikana, että niitä pystytään huomioimaan, ja niitä pystytään ymmärtää, ja jopa ihan yrittäjä taholla, sitä ymmärrystä ja mahdollistamista siihen, että erityisen tuen tarpeet omaavat sais paremmin ja helpommin niitä työpaikkoja. (Työpaikkaohjaaja)*

Työpaikkaohjaajien ohjausosaamisen lisääminen koulutuksen avulla erityistarpeiden huomioimisesta parantaisi ymmärrystä tuen tarpeista sekä työpaikkojen saamista.

#### 4.10.2 Opiskelijan tukeminen työpaikan etsinnässä

Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua, oli aineiston perusteella ennen kaikkea työpaikan etsinnässä tukemista. ”Tuki työpaikan etsintään” alakategoria sisälsi yli puolet kaikista tämän pääkategorian aineistonäytteistä, yhteensä 29 näytettä. Saatu- jen tulosten perusteella se oli yleisin tukimuoto, jota tarjottiin erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan ollessa lähdössä työpaikalla järjestettävän koulutuksen jaksolle. Hyvän, erityisen tuen tarpeen huomioivan työpaikan löytämisen todettiin olevan ratkaiseva tekijä sille, että opiskelijalla oli mahdollisuus saada hyvää erityistä tukea. Tämä alakategoria jakaantui vielä viiteen alakategoriaan: ”vaihtoehtojen ehdottaminen” (yhdeksän näytettä), ”työpaikan hake- mistaitojen tukeminen” (kolme näytettä), ”kannustus” (viisi näytettä), ”suora ehdotus työpai- kasta” (14 näytettä) sekä ”yhdessä hakeminen” (13 näytettä).

#### **Vaihtoehtojen ehdottaminen**

”Vaihtoehtojen ehdottaminen” alakategoria sisälsi aineistoa haastatelluilta erityisopettajilta, ammatilliselta ohjaajalta sekä molemmilta opiskelijoilta.

Sopivien työpaikkojen ehdottamista toteuttivat informanttien mukaan ammatilliset opettajat, - ohjaajat sekä opinto-ohjaajat. Työpaikkoja kuvailtiin listattavan opiskelijoille. Tukea tarjottiin sekä yksilöllisesti että ryhmäohjauksella. Ammatillinen ohjaaja kertoi, että koulussa järjestet- tiin päiviä, joiden aikana opiskelijat itse kertoivat työpaikoista, joissa he olivat aiemmin ol- leet. Tällöin uudetkin opiskelijat saivat paremman käsityksen siitä, millaisia työpaikkoja

omalla alalla oli alueella, millaisia työtehtäviä niissä oli mahdollista päästä tekemään, ja millaisia kokemuksia työpaikoista opiskelijoilla aiemmilta jaksoilta oli. Erilaisten työpaikkojen esittely oppilaitoksessa opiskelijoille lisäsi informantin mukaan opiskelijoiden autonomiaa päättää itse siitä, että mistä työpaikasta he halusivat käydä paikkaa tiedustelemassa.

*Et ollaan tavallaan semmoisia päiviä pietty, missä tavallaan kerrotaan niistä työpaikoista, että millaisia mahdollisuuksia meillä on, minkälaisiin paikkoihin on mahdollista päästä, ja mitä niissä voi tehdä, ja semmosta. (AO)*

Haastatelluilla opiskelijoilla oli molemmilla omakohtaisia kokemuksia siitä, että he eivät olleet saaneet riittävästi tai lainkaan tukea siihen, että millaisista paikoista kannattaisi lähteä työpaikkaa tiedustelemaan, toinen heistä kertoi myös, että oli saanut tukea, kun oli itse ensin aktiivisesti varannut kahdenkeskistä ohjausaikaa.

*Ehkä enemmänkin sitä, et mistä ja miten kannattaa ruveta hakeen, eikä sitä koskaan oikeestaan selitetty. (Opiskelija 2)*

Keskusteluissa ilmeni, että mikäli tuki hyvistä työpaikoista, jäi jostain syystä asiantuntijoilta saamatta, niin tukea haettiin silloin esimerkiksi omasta lähipiiristä, jossa yritettiin tukea työpaikan löytämistä oman rajallisen tietämyksen mukaan, harvemmin heillä oli ymmärrystä esimerkiksi tutkinnon osien kriteereistä. Toinen opiskelijoista kertoi, että siten hän oli löytänyt aiemman työpaikkansa, jossa pyrki suorittamaan työelämässä järjestettävää koulutusta. Kokeemus ei ollut onnistunut, sillä hän ei kertomansa mukaan päässyt tekemään niitä työtehtäviä, joita olisi tutkinnonosan kriteerien mukaan pitänyt päästä tekemään, eikä hän päässyt tavoitteeseensa.

### **Työpaikan hakemistaitojen tukeminen**

”Työpaikan hakemistaitojen tukeminen” alakategoria sisälsi aineistoa ammatilliselta ohjaajalta ja molemmilta opiskelijoilta. Ammatillinen ohjaaja kertoi tilanteista, joissa oli tukenut opiskelijoita valitsemaan itselleen parhaiten sopivan yhteydenottotavan, joko soittamalla, sähköpostilla tai paikan päällä käymällä. Informantti kertoi, että erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat tarvitsivat valmennusta ja tukea esimerkiksi siihen, että mitä he konkreettisesti saivat työpaikkaa hakiessaan puhelun aikana tai paikan päällä, sekä miten he lähettivät kyselyitä ja muotoilivat sähköposteja.

Opiskelijoiden kokemukset saadusta tuesta työpaikan hakemisen taitoihin vaihtelivat olemattomasta tuesta tasalaatuisuudessaan vaihtelevaan tukeen. Toinen informanteista koki saaneensa aiemman vastuuopettajansa aikana enemmän ohjausta työpaikan hakuun, kuin nykyiseltä vastuuopettajaltaan, ja toinen opiskelija kertoi, ettei ollut saanut tukea lainkaan.

*Joo kyl mä koin, et mä sain ehkä enemmän, joo. (Opiskelija 1)*

Opiskelija kuvasi tilannetta, jossa hän ei kokenut saaneensa riittävästi ohjausta ja tukea oppilaitoksen ohjaavalta opettajalta työpaikan hakuun. Hän kertoi, että olisi kaivannut opettajalta enemmän ohjausta, mistä ja millä tavalla työpaikkaa kannattaisi hakea, koska hänellä itsellään ei ollut siitä riittävästi tietoa. Tiedon puute, epävarmuus tai kokemattomuus työpaikan haussa aiheutti informanttien mukaan viivästyksiä opinnoissa etenemisessä. Tämän näkökulman nostivat esille erityisesti molemmat haastatellut opiskelijat, joilla kummallakin oli omakohtaista kokemusta opintojen viivästyisestä, koska he eivät olleet onnistuneet aina löytämään sopivaa työpaikkaa, jossa tutkinnon osan tavoitteiden mukaisia työtehtäviä olisi päässyt tekemään.

*...mut asiat ei oo ehkä ollu niin selkeitä, mitä ois toivonu. Ja se sit taas stressaa, stressaa kans. (Opiskelija 1)*

Opiskelijoiden kertomasta ilmeni, että jos työpaikan hakemisen taitoja ei ollut oppilaitoksessa käyty läpi ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua, niin koko jaksolle lähteminen saattoi jäädä väliin tai omien vaillinaisten taitojen avulla ei osattu hakea oikeanlaisia työpaikkoja, eikä osattu esittää oikeita kysymyksiä, joilla olisi varmistettu, että tutkinnonosan kriteerien mukaisia työtehtäviä olisi ollut mahdollista päästä toteuttamaan työpaikalla.

### **Kannustus**

”Kannustus” työpaikan hakemiseen alakategoria sisälsi aineistoa erityisopettajilta, ammatilliselta ohjaajalta ja toiselta haastatellulta opiskelijalta. Informantit kertoivat, että kannustusta antoivat ammatilliset ohjaajat ja opinto-ohjaaja. Kannustus työpaikan hakemiseen liittyi yhteydenottoon työpaikalle.

*...et uskaltaa lähestyä sitä työnhakutilannetta, ja mennä sinne rohkeasti. (EO3)*

Informantit kuvailivat opiskelijoiden tarvitsevan kannustusta ja rohkaisua yhteydenottoon, käydäkseen työpaikalla tai soittaakseen työpaikalle.

### **Suora ehdotus työpaikasta**

”Suora ehdotus työpaikasta” alakategoria sisälsi aineistoa kaikilta oppilaitoksen asiantuntijoilta sekä työpaikkaohjaajalta. Informanttien mukaan ehdotukset tulivat pääasiassa ammatillisilta opettajilta, joilla kerrottiin olevan hyvä työpaikka- sekä opiskelijatuntemus, jonka perusteella he osasivat ehdottaa hyvin sopivaa työpaikkaa opiskelijalle. Informanttien mukaan ammatilliset opettajat esittivät suoria ehdotuksia sopivista työpaikoista muun muassa sen perusteella, että miten he arvelivat työpaikan henkilökemioiden ja/tai työtahdin sopivan opiskelijan tarpeisiin.

*... et siel otetaan hyvin vastaan ja ollaan ymmärtäväisiä, sinne voidaan suositella tätä. (EO4)*

Työpaikkaohjaaja koki, että lisääntynyt yhteistyö oppilaitoksen edustajien kanssa oli edistänyt asiantuntijoiden tietämystä työpaikan osaamisesta ja valmiuksista tukea erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita. Hän koki, että se oli yksi syy siihen, että oppilaitokselta oltiin heihin yhteydessä, kun oli tarve löytää työpaikka erityisen tuen tarpeita omaavalle opiskelijalle.

*Niin oppii tuntee oppilaitosten edustajia ja he tietää, et mitä meil on tarjota, ja millä tasolla meidän ohjaaminen on. (Työpaikkaohjaaja)*

”Suora ehdotus työpaikasta” alakategoria sisälsi informanttien kokemuksen mukaan kehotuksia opiskelijoiden itsenäisille yhteydenotoille tiettyihin paikkoihin, ammatillisten opettajien tai -ohjaajien ja opiskelijoiden yhteisiä yhteydenottoja sekä ammatillisten opettajien yhteydenottoja työpaikalle.

*Et soitetaanko me yhdes sinne, tai katotaanko me joku paikka, et mihin sä voit soittaa, tai mennäänkö me käymään, tai miten se on. (EO4)*

Opettajan suora yhteydenotto työpaikalle paljasti työpaikkaohjaajalle, että työpaikkaa kyseltävälle opiskelijalla todennäköisesti olisi jotain erityistarpeita. Hän piti tätä asiaa pelkästään positiivisena, täysin ymmärrettävänä ja reiluna heitä kohtaan, sillä he saivat samalla arvokasta tietoa tulevaa työelämässä järjestettävää koulutuksen jaksoa varten.

*Se on ymmärrettävä asia. Toiset ihmiset tarvitsevat sitä tukea ihan jo siihen ensimmäisen työharjoittelupaikankin hankkimiseen. Puhutaan niistä haasteista, niin tässä kohtaa ohjaajana toimii se opettaja, ja huolehtii, että se ihminen pääsee eteenpäin siinä mitä hän opiskelee. (Työpaikkaohjaaja)*

Työpaikkatuntemuksen kerrottiin vaikuttavan myös siten, että opettajilla oli tieto paikoista, jonne ei ainakaan kannattanut erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita lähettää. Haasteeksi koettiin yleisesti oppilaitoksen asiantuntijoiden osalta sellaisten työpaikkojen niukkuus, joissa oltiin valmiita vastaanottamaan erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita työelämäjaksoille, kuten jo aiemminkin tuloksissa todettiin.

*Kyl se [työpaikan/työssäoppimispaikan löytäminen] pitäis olla helpompaa, mutta se tarvi eka sen ymmärryksen, että kaikki nää tämmöset erityisen tuen tarpeen ihmiset, ne ei oo aina hankalia tapauksia, taikka hirveen haastavia tapauksia, vaan että kysymys on yleensä vaan että ymmärretään se kokonaisuus. (Työpaikkaohjaaja)*

Työpaikan puute ei aina ollut haaste, vaan toisinaan opiskelija itse ei halunnut jostain syystä mennä sellaiseen työpaikkaan, jonka opettaja hänelle esitti.

### **Yhdessä hakeminen**

”Yhdessä hakeminen” alakategoria sisälsi aineistoa kaikilta muilta informanttien edustajilta paitsi opinto-ohjaajalta. Informanttien mukaan työpaikkaa opiskelijan kanssa yhdessä haki yleensä ammatillinen ohjaaja ja toisinaan opettajakin. Vinkit työpaikoista tulivat yleensä ammatillisilta opettajilta. Työpaikkoja lähestyttiin yhdessä puhelimitse, sähköpostitse tai käymällä paikan päällä. Oppilaitoksen asiantuntija oli opiskelijan tukena yhteydenotossa, rohkaisi ja kannusti opiskelijaa kertomaan avoimesti tarpeistaan ja haasteistaan, toisinaan hän hoiti kokonaan puhumisenkin, jos tarvetta oli. Informanttien mukaan avoin dialogi oli ehdoton edellytys sille, että yhteistyö työpaikkojen kanssa säilyi, ja tälle tarjoutui hyvä mahdollisuus, kun työpaikkaa haettiin yhdessä.

*... heil [ammatillisilla ohjaajilla] on ollut ehkä enemmän aikaa, kun ainakaan minulla erityisopettajana, ohjata ja auttaa sen sopivan työssäoppimispaikan löytymisessä ja mennä jopa mukaan sinne hakemaan niitä paikkoja, et uskaltaa lähestyä sitä työnhakutilannetta, ja mennä sinne rohkeasti. (EO3)*

Informantit kuvasivat tilanteita, joissa työpaikan etsinnän yhteydessä oli käynyt ilmi, että kyseisessä paikassa ei ollut syystä tai toisesta edellytyksiä tarjota työpaikkaa opiskelijalle, jolla oli erityisen tuen tarpeita. Tämä koettiin varsin yleisesti kohdatuksi ilmiöksi, ja varsinkin vaativan erityisen tuen tarpeita omaaville opiskelijoille kuvattiin olevan hankalaa löytää oppilaitoksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Työpaikkaohjaaja totesi, että kyseessä oli yrittäjämallinen ajattelutapa, kun odotettiin, että työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle tulevillakin olisi oltava valmiudet toimia lähes täysin oma-aloitteisesti. Joissain työpaikoissa paikka jäi saamatta, koska opiskelijan mukana oli asiantuntija tukemassa työpaikan hakemista. Tällöin saatettiin helpommin ilmaista, että heillä ei ollut tarjota paikkaa opiskelijalle.

*...et me yritettiin kyllä moneenkin paikkaan hakea, mutta joissakin paikoissa sitten näki sillain, että jos ei pysty ite kysymään sitä työpaikkaa, niin kyllähän siinä arvaataan sitten, että nyt tässä on jotain. (AO)*

Haastateltu työpaikkaohjaaja puolestaan koki myönteisenä seikkana sen, että työpaikkaa haettiin yhdessä. Hän koki, että silloin tilanne oli avoin, ja että oppilaitoksen asiantuntijat työskentelivät tärkeässä roolissa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tukena ollessaan.

*Just siinä, kun sitten autetaan ihmisiä hakee näitä työpaikkoja, niin sä osaat jo hiukan odottaakin, et okei tässä saattaa olla joku pieni haaste taikka tuen tarve sitten taustalla. (Työpaikkaohjaaja)*

Erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan tukeminen työpaikkaa yhdessä hakemalla, koettiin auttamiseksi ja huolehtimiseksi. Siinä ammatillisella ohjaajalla tai opettajalla oli tärkeä tehtävä tukea opiskelijan opintojen etenemistä ja sopivan työpaikan löytämistä. Tuki ei aina osoittautunut kuitenkaan olevan tasalaatuista, vaan toinen opiskelija totesi, että hänen kohdallaan näin ei ollut ainakaan tapahtunut, vaikka tuen tarve oli ollut selkeä.

#### 4.10.3 Ammatillisten opettajien hyvä verkostotuntemus

”Ammatillisten opettajien hyvä verkostotuntemus” alakategoria sisälsi aineistoa kaikilta oppilaitoksen asiantuntijoilta sekä työpaikkaohjaajalta yhteensä kymmenen näytettä. Opiskelijat eivät ottaneet tätä näkökulmaa keskusteluissa esiin, heillä kummallakaan ei ollut kokemusta ohjaavan opettajan järjestämästä oppilaitoksen ulkopuolisesta työpaikasta, niin opettajan verkostotuntemus on saattanut tästäkin syystä jäädä heiltä havainnoimatta.

Hyvä verkostotuntemus koettiin selkeästi osaksi ammatillisen opettajan erityisosaamista. Informanttien mukaan ammatillisten opettajien vahvuuksiin kuului omien verkostojen tunteminen. Verkostotuntemukseen liittyi opettajien paikallis-, ala- sekä työpaikkatuntemus. Verkostoituminen koettiin yleiseksi toimintamuodoksi ammatillisen koulutuksen kontekstissa, siinä oppi hyvin tuntemaan työpaikkaohjaajia ja erilaisia työympäristöjä, tutustuttaessa vuorovaikutus ja yhteistyö sujuivat luontevasti ja yhteydenpito oppilaitoksen edustajien ja työpaikkaohjaajan välillä parani.

*... mun ymmärrys on siitä, että ennen kaikkee kun toi yhteistyö on tiivistyny, helpommin lähestyttävä kaiken kaikkiaan. (Työpaikkaohjaaja)*

Verkostotuntemus lisäsi ammatillisten opettajien näkemystä sopivista työpaikoista erityisen tuen tarpeita omaaville opiskelijoille. Opiskelijan sekä työpaikan tunteminen paransivat oikeanlaisen työpaikan löytämistä, ja toisaalta poissulki niitä vaihtoehtoja, joissa ei koettu olevan riittävää osaamista, oikeanlaista asennetta, muuten sopivaa ohjausta tai työolosuhteita.

*Et on olemassa sellaisia työpaikkoja, joissa se työtahti on paljon kiivaampi, kuin taas ehkä jossain toisessa työpaikassa, niin ottaa huomioon se, että millaiseen ensimmäiseen työpaikkaan ohjataan näitä erityisen tuen opiskelijoita. (OPO)*

Informantit korostivat yleisesti erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan ensimmäisen työpaikan merkitystä, olisi tärkeää saada ensimmäisellä kerralla hyvä kokemus työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolta. Ammatillisten opettajien omia verkostoja läpikäymällä ja verkostotuntemusta hyödyntäen sopivat paikat löytyivät opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin.

*...just ammatillisilla opettajilla, niin niil on ne omat verkostot, ja he tuntee ja tietää ne työpaikat mihin voi erityisen tuen opiskelijan lähe (EO4)*

Verkostoituminen vaatii aikaa yhteydenpitoon, vuorovaikutustaitoja avoimiin dialogeihin ja yleisesti alan tuntemista. Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeiden huomioiminen vaati osaamista ottaa heidän yksilöllisiä tuen tarpeitaan huomioon, sekä tunnistaa heidän vahvuuksiinsa, tavoitteitansa ja toiveitansa. Yhteistyö koettiin keskeiseksi tekijäksi verkostoitumisessa, ja opettajat huomioivat työpaikkavalinnoissaan työpaikkojenkin tarpeita ja resursseja. Informantit kuvasivat ammatillisten opettajien tasapainottelua tilanteissa siten, että samaan paikkaan ei heti perään lähetetty uutta erityisen tuen tarpeita omaavaa opiskelijaa, jotta työpaikat ja yhteistyö säilyivät hyvänä, ja välillä hyvänkin erityisen tuen ohjaamistaitoisen ohjaajan luokse lähetettiin itsenäisemmin työskenteleviä opiskelijoita.

*Et kyl se on sitä, et kun tuntee ne verkostot, niin opettajat myös miettii sitä yhteistyötä, ja että se säilyy se yhteistyö. (EO2)*

Verkostotuntemus lisäsi luottamusta siihen, että erityisen tuen tarpeita omaava opiskelija saisi jakson aikana tukea, kun työpaikalla tiedettiin olevan osaamista erityisen tuen tarjoamiseen ja sopiva työympäristö. Sopivien työpaikkojen vähyys ja niiden kanssa tasapainottelu puolestaan haastoivat hyvän ja sopivan työpaikan löytämistä hyvästä verkostotuntemuksesta huolimatta, kuten tuloksissa on esitetty.

#### 4.10.4 Hyvä työpaikkaohjaaja

”Hyvän työpaikkaohjaajan” merkitys opiskelijan onnistuneelle työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle koettiin välttämättömyytenä. ”Hyvä työpaikkaohjaaja” alakategoria sisälsi yhteensä 17 näytettä. Aineistoa oli kaikilta haastatteluihin osallistuneilta edustajilta, merkille pantavaa oli se, että oppilaitoksen asiantuntijat sekä toinen opiskelijoista tuottivat aineistoon vain viisi näytettä, ja työpaikkaohjaaja loput. Oppilaitoksen asiantuntijat saattoivat sisällyttää hyvän työpaikkaohjaajan itsestään selvyytensä hyvään työpaikkaan, vaikka eivät siitä erikseen tässä yhteydessä aina puhuneetkaan, opiskelijalla puolestaan oli epäonnistunut kokemus. Informanttien mukaan erityisen tuen osaamisella, tunneälyllä sekä henkilökemioilla oli

vaikutusta siihen, että kuka olisi erityisen tuen tarpeita omaavalle opiskelijalle ”hyvä työpaikkaohjaaja”. Työpaikkaohjaaja kuvasi ”hyvän työpaikkaohjaajan” tunnuspiirteistä tärkeimmäksi hyvän ohjausosaamisen, johon hän koki voitavan vaikuttaa erityisesti kouluttamisella.

*Se tarvis ehdottomasti tehostusta ja vahvistusta, jo siinä työssä ohjaajan koulutuksen aikana, että niitä pystytään huomioimaan, ja niitä pystytään ymmärtää. (Työpaikkaohjaaja)*

Yhteistyön, verkostoitumisen ja vuorovaikutuksen koettiin olevan merkittäviä tekijöitä sille, että oppilaitoksen edustajat oppivat tuntemaan työpaikkaohjaajan, ja hänen ohjausosaamisensa kohdata ja ohjata erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita. Työpaikkaohjaajien kouluttamisen nostivat esille oppilaitoksen asiantuntijatkin. Eräs heistä pohti sitä koulun ainoana keinona lisätä työpaikkaohjaajien ohjausosaamista.

*... muuta kun sen jonkun työpaikkaohjaajan kouluttamisen myötä. (EO6)*

Keskusteluissa tuli ilmi informanttien epävarmuus siitä, että oliko nykyinen työpaikkaohjaajakoulutus riittävä sisällöltään, ajalliselta kestoltaan ja kertaavuudeltaan. Päivän tai kahden päivän koulutusta ei koettu riittäväksi työpaikkaohjaajan peruskoulutukseksi, vaan koulutukseen koettiin tarvittavan vähintään seitsemän päivää aikaa kouluttautumisen alussa, ja sen jälkeen vielä säännöllisiä kertauspäiviä vuosittain. Haastateltu työpaikkaohjaaja piti edellä kuvattua kattavaa työpaikkaohjaajakoulutusta edellytyksenä sille, että oli pätevä toimimaan erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan työpaikkaohjaajana.

*Kyl se pitäis sisältyä kaikille, koska se on tärkeää. Sä pystyt silloin ymmärtämään ja hahmottamaan sen, että jos sä huomaat, että miksei tämä nyt onnistu, et siel voi olla se erityisen tuen tarve olemassa. (Työpaikkaohjaaja)*

Sekä oppilaitoksen asiantuntija että työpaikkaohjaaja pohtivat sitä, että sisältääkö nykyinen työpaikkaohjaajakoulutus riittävästi opetusta erityisen tuen haasteiden kohtaamiseen, tunnistamiseen ja tukemiseen. Tähän kaivattiin lisää aikaa koulutuksessa, esimerkiksi yksi kokonainen päivä työpaikkaohjaajan koulutuksessa sekä oma osionsa vuotuisessa kertauksessa. Erityisen tuen asioiden osalta kouluttajiksi esitettiin erityispedagogiikan asiantuntijoita.

*Niissä koulutuksissahan olis hyvä ehkä vielä tarkemmin korostaa tätä erityistä tukea saavien opiskelijoitten merkitystä siellä työpaikoilla, et se työpaikkaohjaaja ymmärtää sen, että meillä on erilaisia opiskelijoita tulossa. (OPO)*

Sekä oppilaitoksen asiantuntijoiden että työpaikkaohjaajan kanssa käydyissä keskusteluissa tuli selkeästi ilmi käytettävissä olevat resurssit, erityisesti aika, joka haastoi muun muassa työpaikkaohjaajan koulutukseen osallistumisen. Työpaikkaohjaajalla oli selkeä näkemys siitä, miksi työpaikkojen kannatti panostaa erityistarpeita omaavien yksilöiden ohjausosaamiseen.

*Rajoitteista huolimatta, siel on niitä helmiä, jotka sä haluat palkata jatkossa myöskin itselles töihin. (Työpaikkaohjaaja)*

Kouluttautumisen avulla koettiin voitavan saavuttaa lisää osaamista ja ymmärrystä kokonaisuuksista sekä konkreettisia työvälineitä, joiden avulla erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita voitaisiin paremmin ohjata. Työpaikkaohjaaja esitti keskusteluissa huolensa siitä, että oppilaitosten velvollisuus olisi nykyistä paremmin varmistaa, millaista ohjausosaamista ja ohjaamista opiskelijat työpaikoilla saivat. Työpaikoilla tulisi olla työpaikkaohjaaja, joka halusi aidosti tukea opiskelijaa oppimaan.

*Se että sen ohjauksen taso on riittävä, niin sitä mä olen perään kuuluttamassa, että oppilaitosten pitäis olla siinä huolellisempia ja varmistaa se, että mihin ihmisiä lähetetään. (Työpaikkaohjaaja)*

Oppilaitoksen asiantuntijat ottivat keskusteluissa useasti esiin sen seikan, että erityisen tuen tarpeita omaaville opiskelijoille oli toisinaan varsin haastavaa löytää työpaikkoja, ja tämä seikka saattaa selittää osittain työpaikkaohjaajan esiin nostaman huolen, joka osoittautui opiskelijan kokemuksesta todeksi. Haastateltu opiskelija kertoi omasta huonosta kokemuksestaan jo työpaikkaa hakiessaan, hän ei kokenut työpaikkaohjaajan huomioineen ohjaustarpeita mitenkään, ei edes opetussisältöjen osalta.

*Sanottiin vaan, et jos paperit saat tänne, niin pääset. Mut eipä siin otettu huomioon niit siltikään. (Opiskelija 2)*

Haastateltu, hyvän työpaikkaohjaajan ominaispiirteitä omaava työpaikkaohjaaja, koki että hänestä oli mukavaa päästä haastamaan omaa ohjausosaamistaan, ja oppia samalla uusia ohjaustaitoja sekä havaita kykenevänsä suoriutumaan erilaisten erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden ohjauksesta hyvin. Keskittymisen haasteet sekä kielelliset haasteet tuli osata havaita ja tukea eri tavoin.

*...se antaa aina semmosen omankin haasteen, että sä arvioit omaa ohjaamista, ja miten sä sitä kehität. (Työpaikkaohjaaja)*

Hyvä työpaikkaohjaaja oikeasti nautti siitä, että häneen oltiin yhteydessä, ja että hänen ohjausosaamiseensa luotettiin. Hyvä työpaikkaohjaaja ymmärsi sen, että opiskelijoilla voi olla erilaisia tuen tarpeita, eikä kokenut sitä esteeksi työpaikan tarjoamisessa. ”Hyvän työpaikkaohjaajan” tunnuspiirteisiin lukeutuivat hyvä ohjausosaaminen, hyvät tunneälytaidot ja oikeanlainen osaaminen sekä asenne kohdata ja tukea erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

#### 4.10.5 Työpaikkojen kartoittaminen

Tämä kategoria sisälsi neljä aineistonäytettä, joista yhden tuotti opinto-ohjaaja, kertoessaan että oppilaitoksessa oli työelämäkoordinaattoreita, joiden tehtävänä oli tutustua olemassa oleviin työpaikkoihin. Keskusteluissa ei käynyt ilmi, että millaista erityispedagogista osaamista oppilaitoksen työelämäkoordinaattoreilla oli. Kolme muuta näytettä tuotti työpaikkaohjaaja, ja hänen osuuksissaan keskityttiin kehitysehdotuksiin.

Ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua hyvää erityistä tukea oli kartoittaa työpaikkoja, eli tutustua olemassa oleviin työpaikkoihin, heidän henkilöstönsä, työympäristöön ja tehtäviin, joita kyseisessä työpaikassa voitiin antaa opeteltavaksi.

*...meidän työelämäkoordinaattorit, heidän on pitänyt kartoittaa, että millaisia työpaikkoja on olemassa. (OPO)*

Työpaikkaohjaaja toi keskusteluissaan esille näkemyksensä oppilaitoksen velvollisuudesta huolellisesti kartoittaa työpaikat, joihin nuoria opiskelijoita lähetettiin. Vastuu korostui, kun opiskelijalla oli erityisen tuen tarpeita. Työpaikkaohjaaja esitti, että oppilaitoksen edustajien tulisi konkreettisesti viettää aikaa uusissa työpaikoissa vähintään kahden päivän ajan samalla, kun siellä oli opiskelija ohjattavana, jotta he voisivat varmistua siitä, että työpaikalla oli osaava työpaikkaohjaaja ja opiskelija saisi yksilölliset tarpeensa edellyttävää tukea ja ohjausta. Sopivien työpaikkojen kartoittajilla tulisi olla hyvää erityispedagogista osaamista.

*Elikkä just näitä, jotka ovat ammattilaisia sitten siellä erityisen tuen puolella. Että se osallistuminen sitten perusohjaajan tekemiseen ja olemisiin, ja sen oppilaan erityisen tuen tarpeeseen ennen kaikkea jos ne on vielä haastavampia, ja sen kartoittamisen pitäis olla huolellisempaa. (Työpaikkaohjaaja)*

Työpaikalla selkeästi toivottiin, että oppilaitoksen asiantuntijat jalkautuisivat nykyistä enemmän työpaikoille kartoittamaan työympäristöjä ja tutustumaan ja ohjaamaan työpaikkaohjaajia tarvittaessa, jotta varmistettaisiin onnistuneita kokemuksia kaikille osapuolille omista vaihtelevista lähtötilanteista huolimatta.

#### 4.11 Tuen tarpeiden esille tuominen työpaikkaa haettaessa, hyvän erityisen tuen mahdollistajana

”Tuen tarpeiden esille tuomista työpaikkaa haettaessa” pääkategoria sisälsi yhteensä 19 keskustelunäytettä. Pääkategoria jaettiin kolmeen alakategoriaan: ”avoimet dialogit”, joka oli selkeästi suurin, ”kirjallinen esittely” sekä ”oppilaitoksen asiantuntijan läsnäolo”.

#### 4.11.1 Avoimet dialogit

”Avoimet dialogit” alakategoria sisälsi 15 näytettä, aineistoa tuottivat osa oppilaitoksen asiantuntijoista sekä työpaikkaohjaaja. Avoimia dialogeja kerrottiin käytävän erilaisissa kokoonpanoissa. Yleisimmin osapuolina olivat erityisen tuen tarpeita omaava opiskelija, oppilaitoksen ohjaava opettaja sekä työpaikkaohjaaja. Usein mukana kerrottiin olevan myös ammatillisen erityisopettajan, ja toisinaan hän toimi myös yksinään oppilaitoksen asiantuntijan roolissa. Työpaikkaa haettaessa avoimia dialogeja käytiin erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan, ammatillisen ohjaajan sekä työpaikkaohjaajan kesken. Toisinaan ensimmäisen yhteydenoton osapuolina olivat oppilaitoksen ohjaava opettaja tai ammatillinen erityisopettaja ja mahdollinen tuleva työpaikkaohjaaja. Tämä tilanne vaikutti olevan erityisesti silloin, kun opettaja halusi ensin varmistaa oliko työpaikalla mahdollisuutta ottaa sillä hetkellä ohjattavakseen erityistarpeita omaava opiskelija. Keskusteluissa ei tullut ilmi, että oliko asiasta sovittu aiemmin opiskelijan kanssa, mutta näin voisi olettaa, sillä yhteistyö opiskelijan kanssa ja opiskelijan toiveiden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tuli yleisesti keskusteluissa esiin asiantuntijoiden normaalina toimintamallina.

*Toiset ihmiset tarvitsevat sitä tukea ihan jo siihen ensimmäisen työharjoittelupaikan hankkimiseen. Puhutaan niistä haasteista, niin tässä kohtaa ohjaajana toimii se opettaja, ja huolehtii, että se ihminen pääsee eteenpäin siinä mitä hän opiskelee.*  
(Työpaikkaohjaaja)

Informantit korostivat avoimuutta tuen tarpeiden esille tuomisessa jo heti työpaikkaa haettaessa. Tuen tarpeiden tunnistaminen ja tunnustaminen yhdessä käydyissä keskusteluissa toteutui informanttien mukaan parhaiten silloin, kun erityistarpeita omaava opiskelija suostui itse kertomaan omista ominaispiirteistään ja tuen tarpeistaan. Tämän todettiin olevan myös erittäin merkityksellinen oppimiskokemus hänelle tulevaisuuttakin varten.

*No yleensä se pyritään siinä ennen, kun jakso alkaa, niin siinä keskustellen, et on yhdessä työpaikkaohjaaja ja opiskelija, ja opettaja, et sais semmosen yhteisen näkemyksen siitä, et mitkä on ne haasteet ja miten niihin suhtaudutaan ja sitten kun sais opiskelijan itsensä kertomaan niistä hänen haasteistaan. (EO2)*

Keskusteluissa tuli ilmi, että opiskelija ei itse aina antanut suostumustaan siihen, että hänen haasteistaan kerrottaisiin avoimesti. Silloin opettaja saattoi olla vaikean tilanteen edessä. Eräs informanteista kertoi, että myös opiskelijan erityisen tuen tarpeiden syyt saattoivat vaikuttaa siihen, kuinka mielekkääksi niiden asioiden esille tuominen koettiin sekä opiskelijan että opettajankin toimesta. Erityisesti silloin, jos haasteet liittyivät runsaisiin poissaoloihin ja omaehtoiseen aikatauluihin, niistä kertominen koettiin haastavaksi.

*...et niistä haasteista sit kerrotaan tietyst osittain sillain mitä se opiskelijakin on mielt niistä, et mitä se halua et niistä siellä sanotaan. ...Et se on jollain taval ollu hiukan sel-lanen hankala, et miten otat sen asian esille, varsinkaan jos se opiskelija ei halua siit itse kertoa? (EO1)*

Keskusteluissa tuli selkeästi esille sekin näkökulma, että rehellisyys ja avoimuus tuen tarpeista työpaikkaa haettaessa, olivat lopulta ainoat toimivat vaihtoehdot, joiden turvin voitiin varmistaa, että työpaikalla oli riittävä oikeanlainen tuki alusta asti saatavilla.

*Tietyst tärkeätä, kun lähdetään sinne työpaikal, tai sitä paikkaa haetaan, et sit taval-laan avoimest jutellaan niist haasteista, et he tietää jo etukäteen suhtautuu niihin tie-tyl taval, ja sit on sitä tukee saatavilla siel riittävästi. (EO1)*

Opiskelijan mukana olevalla oppilaitoksen asiantuntijalla koettiin olevan mahdollisuus tukea opiskelijaa kertomaan omista erityispiirteistään silloinkin, kun hän olisi mieluummin jättänyt ne kertomatta. Asiantuntijan rohkaisulla opiskelija saattoi omatoimisesti kertoa mahdollisista tulevista haasteista jakson aikana.

*...kun työnantaja oli kysyny opiskelijalt, et onks sul sit jotain muuta, et mitä sä haluut kertoo, niin opiskelija tietty oli sanonu, et "ei". Niin ohjaaja oli sanonu, et "on sul viel yks asia". Niin sit sielt tuli "niin mun bussit ei tuu sit aina ihan ajallaan". (EO6)*

Avoimilla dialogeilla koettiin olevan suuri merkitys olemassa olevien työpaikkojen säilyttämiselle ja yhteisille suunnitelmille hyvästä erityisestä tuesta tulevan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle. Ne nähtiin tilaisuuksina, joissa voitiin kertoa erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan ominaispiirteistä, ja miten ne saattaisivat esiintyä tulevan jakson aikana.

*Mutta kyllä siinä alkuun, kun käydään se alkukeskustelu, niin sanottiin että on tämmö-sen erityistuen opiskelija ja on vaikea kommunikoida ja tällain kerrottiin ne perusju-tut. (AO)*

Työpaikkaohjaaja koki, että erityisen tuen tarpeista keskusteleminen avoimesti heti työpaikkaa haettaessa lisäisi rehellisyyden tunnetta, ja hän piti sitä hyvänä toimintatapana. Informantti ymmärsi myös sen, että kaikista asioista kertominen ennen luottamussuhteen synty-mistä ei ollut aina helppoa. Informantti toivoi saavansa edes pienen vihjeen, että työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle tulevalla opiskelijalla saattoi olla joku haaste, sillä se hel-potti hänen työtään tulevan jakson alussa, jolloin hänen tehtävänään oli selvittää, mitkä haas-teet opiskelijalla oli, ja miten hän niissä voisi opiskelijaa tukea. Etukäteen saatu tieto erityisen tuen tarpeesta varmistaisi erityisen tuen saatavuutta heti jakson alusta lähtien.

*Tietää vähän mihin ryhtyy, ettei joudu menee ihan sokeana, että mitäköhän tällä ker-taa tapahtuu. Vaan että siinä on se pieni ymmärrys jo olemassa, et okei, ja sitten päästään keskustelujen ja haastattelujen kautta sit siihen, että okei sä tarvitset sitten tässä sitä tukea. (Työpaikkaohjaaja)*

Oppilaitoksen asiantuntijoiden ja työpaikkaohjaajan lisääntynyt yhteistyö sekä toistensa tunteminen lisäsivät työpaikkaohjaajan mukaan avointen dialogien toteutumista. Informantti kertoi yhteistyön ja avoimuuden lisääntyneen selkeästi viime vuosien aikana, mutta siitä huolimatta hän kertoi toivovansa edelleen yhteistyön ja avoimuuden lisäämistä oppilaitoksen asiantuntijoiden taholta.

*Kyl niitten haasteitten kartottamiseen olis helpompi ja kivempi lähtee, jos sitä informaatioo tulis ehkä enemmän oppilaitoksen puolelta. (Työpaikkaohjaaja)*

Työpaikkaohjaaja toivoi saavansa myös lisää tietoja opiskelijan haasteista, jotka eivät näkyneet tai muuten tulisi välttämättä heti jakson alussa ilmi. Hän mainitsi esimerkkinä mielenterveysaasteet, jotka ovat lisääntyneet nuorten keskuudessa vuosittain. Informantti tiedosti tilanteiden arkaluontoisuuden, opettajan ja opiskelijan luottamussuhteen rikkomattomuuden edellytykset sekä aikaresurssin puutteen yhteisen avoimen dialogin haasteina.

*Koska se vaatii tietenkin aina semmosen omanlaisen ajan ja huomion, riippuu tietenkin siitä tuen tarpeesta, mutta sitä vois vahvistaa. (Työpaikkaohjaaja)*

Samalla hän koki yhteistyön lisääntyneen viime vuosina selkeästi. Oppilaitoksen asiantuntijakin tiedostivat keskustelujen perusteella avoimuuden ja työelämäyhteistyön jo ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua olevan erittäin tärkeää.

#### 4.11.2 Kirjallinen esittely

Tämä alakategoria sisälsi vain yhden näytteen, toimintamalli ei vaikuttanut yleiseltä tavalta toimia, mutta informantti kertoi kirjallisen esittelyn osoittautuneen oikein toimivaksi menetelmäksi, kun opiskelija ei rohkaistunut ottamaan työpaikkaa etsiessään puheeksi omia erityispiirteitään, vaikka ymmärsi että niiden esille tuominen olisi tärkeää. Informantti kertoi, että opiskelija oli laatinut avoimen esittelykirjeen oman tukihenkilönsä tukemana vapaa-ajallaan.

*Mut sitten jälkeen päin hän tekikin sitten tukihenkilön kanssa semmosen esittelyn ittestä, ja hän vähän kertoi, että "olen se ja se", ja että "mulla on vaikeuksia vieraitten ihmisten kanssa toimia", ja kaikki ne, tavallaan semmoset haasteet laittoi siihen ylös, ja sitten, että "en tykkää, että minuun kosketaan" tai "minulla on vaikea katsoa silmiin", ja kaikki tämmöiset tuli. (AO)*

Tällaisella toimintamallilla on todennäköisesti positiivisia vaikutuksia opiskelijan itsetuntemisen ja autonomian kokemusten lisääntymiselle sekä omien tukiverkoston luottamussuhteen syvenemiselle. Ulkopuolisten tukiverkoston hyödyntäminen lisää samalla opiskelijan saamaa tukea.

#### 4.11.3 Oppilaitoksen asiantuntijan läsnäolo

Tämä alakategoria sisälsi kolme näytettä. Aineistoa tuottivat ammatillinen ohjaaja ja työpaikkaohjaaja. Molemmat kertoivat siitä, että opettajan tai ammatillisen ohjaajan läsnäolo työpaikalla haettaessa antoi signaalin, että opiskelijalla saattaisi olla erityisen tuen tarpeita.

*Mutta jos opettaja on läsnä, taikka opettaja ottaa meihin ensisijaisesti yhteyttä, niin sä tiedät, et siel saattaa jonkinnäköinen haaste olla taustalla. (Työpaikkaohjaaja)*

Informanttien kertoman mukaan oppilaitoksen asiantuntijan läsnäololla oli sekä erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen myötä tuen saamista parantavia tekijöitä että työpaikan saamisen esteitä tekijöitä. Oppilaitoksen asiantuntijalla oli kokemuksia, joissa ei tarjottu paikkaa opiskelijalle, joka ei kyennyt itse paikkaa hakemaan. Työpaikkaohjaaja kuvasi tilanteita positiivisesta näkökulmasta tarkastellen. Hän kertoi kokevansa oppilaitoksen taholta luottamusta, ohjata erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita, ja että oppilaitoksen asiantuntija lähestyi heitä ehkä helpommin haastavammissa tilanteissa, koska he olivat selvinneet aiemminkin hyvin erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden ohjaamisesta.

*...et me yritettiin kyllä moneenkin paikkaan hakea, mutta joissakin paikoissa sitten näki sillain, että jos ei pysty ite kysymään sitä työpaikkaa, niin kyllähän siinä arvaataan sitten, että nyt tässä on jotain. (AO)*

Yllä oleva aineistolainaus saattaa osoittaa, että kyseisillä työpaikoilla ei kenties olisi ollut valmiuksia ja osaamista ohjata hyvin erityisen tuen tarpeita omaavaa opiskelijaa jakson aikana.

#### 4.12 Opintojen etenemisen tukeminen koululla, hyvän erityisen tuen mahdollistajana

”Opintojen etenemisen tukeminen koululla” pääkategoria sisälsi yhteensä 21 näytettä. Informantit kuvailivat tulevaan työelämäjaksoon liittyen annettua erityistä tukea tai tuen puutetta sellaisissa tilanteissa, joissa he olisivat tukea kaivanneet. Tarkemman sisältötarkastuksen jälkeen näistä kolme hylättiin, koska ne eivät sopineet alakategorioihin, vaan paremmin toisiin jo esiteltyihin kategorioihin, joissa kyseiset näytteet olivat olleet jo mukana. Analysoitavaksi jäi 18 näytettä. Pääkategoria jaettiin edelleen neljään alakategoriaan: ”tuki lähteä oikeaan aikaan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle”, ”tutkinnon osien kriteerien selkeyttäminen”, ”työntekijätaitojen valmennus” sekä ”työelämässä järjestettävän koulutuksen ja teoriaopintojen samanaikaisen toteutuksen suunnittelu”.

##### 4.12.1 Tutkinnon osien kriteerien selkeyttäminen

Informanteista vain opinto-ohjaaja tuotti aineistoa tähän alakategoriaan. Tutkinnonosien kriteerien ymmärtäminen on opiskelijalle erittäin tärkeää. Aineistonäytteitä oli yhteensä neljä.

Opinto-ohjaaja kertoi opiskelijan tarvinneen tukea siihen, että tiedosti mitä tutkinnonosia työpaikalla voisi suorittaa. Keskusteluissa kävi ilmi, että opiskelijalla oli useita tutkinnonosia, joista suoritus puuttui, ja hän tarvitsi tukea siihen, että mitkä kaikki tutkinnonosat ja työtehtävät hänen työpaikallaan onnistuisivat suorittaa. Informantti kertoi, että opiskelija oli saanut ohjausta tähän jo aiemmin oman koulutusalan ammatilliselta opettajalta, mutta että hän tarvitsi lisäksi yksilöllistä tukea ja kertausta opinto-ohjaajalta.

*Hänellä ei ollut mitään muuta mietittävää kuin vaan se, että kun hän nyt menee kesäks takasin töihin, niin mitä tutkinnonosia hän sitten voisi suorittaa siellä työpaikalla.*  
(OPO)

Informantti kertoi, että oli käynyt opiskelijan kanssa läpi eri tutkinnonosien kriteereitä, ja he olivat keskustelleet siitä, että millaisia työtehtäviä ja -laitteita kyseisissä tutkinnonosissa tuli suorittaa ja hallita. Osa oli opinto-ohjaajallekin vieraita, ja hän kertoi, että he olivat yhdessä hakeneet netistä tietoa erilaisista koneista ja laitteista, jolloin opiskelija oli voinut tunnistaa kuvasta, että vastaavanlainen laite löytyi hänen työpaikaltaan. Opiskelija ei ollut tunnistanut työvälinettä pelkän tutkinnonosan kriteereissä mainitun nimen perusteella.

*Joo käytiin, me käytiin ne kriteerit läpi ja jos mä en osannut jotain niistä hänelle selvittää, niin sitten me vähän etittiin Googlestakin tietoa.* (OPO)

Opiskelija tarvitsi siis henkilökohtaista ohjausta ja tukea muun muassa tiedon haussa, saadakseen selville, että millaisia työtehtäviä hänen tulisi tutkinnonosan kriteerien perusteella työelämässä suorittaa, ja varmistaakseen opintojen etenemisen tavoitteensa mukaisesti. Opinto-ohjaaja arveli, että kyseinen opiskelija tulee varmistamaan asioita häneltä vielä myöhemmin uudelleen. Tästä voidaan tulkita, että opiskelijan oman alan tutkinnon osien kriteerit eivät ole ammatillisten opintojen aikana tulleet hänelle vielä täysin ymmärretyiksi, eivätkä kaikki oman koulutusalan työvälineet ainakaan kriteeristöissä esiintyvältä nimeltä tutuiksi.

#### 4.12.2 Työntekijätaitojen valmennus

Tämä alakategoria sisälsi yhden aineistonäytteen haastatellulta työpaikkaohjaajalta. Työpaikkaohjaaja kertoi, että oli ollut oppilaitoksessa pitämässä opiskelijoille ryhmämuotoista valmennusta ennen ensimmäiselle työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle lähtöä.

*Eliikkä oon toiminu kouluttajana ja konsulttoijana, ja kertonu oppilaille heidän oikeuksistaan, ja mitä heidän pitää huomioida, kun he menee ensimmäiseen työpaikkaan taikka työharjoittelujaksoon.* (Työpaikkaohjaaja)

Ryhmämuotoinen valmennus ennen ensimmäistä työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksoa olisi yksi hyvä tapa perehdyttää opiskelijoita tulevaan jaksoon. Epäselväksi jäi, oliko käytäntö sama kaikilla koulutusaloilla, vai saattoiko esimerkiksi kyseisen päivän poissaolosta johtua, että kaikilla haastatelluilla opiskelijoilla ei ollut kertomansa mukaan tarpeellisia tietoja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua käytettävissään.

#### 4.12.3 Tuki lähtee oikeaan aikaan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle

Tämä alakategoria sisälsi eniten aineistoa tässä pääkategoriassa. Aineistonäytteitä oli yhteensä 12, ja sitä tuottivat erityisopettajat, työpaikkaohjaaja sekä molemmat opiskelijat. Aineistossa korostuivat enimmäkseen haasteet ja kehitystoiveet, joitain onnistumisiakin nostettiin keskusteluissa esille.

Informanttien mukaan oppilaitoksen asiantuntijoiden olisi erittäin tärkeää huolehtia siitä, että kaikki opiskelijat tuettaisiin hakeutumaan oikea aikaisesti työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle. Ammatillisten opintojen kontekstissa tälle jaksolle tulisi lähteeä, kun kyseisen tutkinnonosan teoriaopinnot oli suoritettu ja osaamisen taitoja oli ammattisalissa työskennellen harjoiteltu. Erityisopettajat korostivat opettajien ohjauksen ja seurannan merkitystä tuettaessa opiskelijoita jakson lähestyessä. Informantit kertoivat, että sekä ammatillisten opettajien että heidän itsensäkin tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, että opiskelijat lähtevät oikeaan aikaan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle.

*Et ainakin se asia täytyy ottaa puheeksi, se töihin meneminen ja työpaikan ettiminen ja sit seurata, et jollei hän pysty yksin sitä hommaamaan, niin sit ruvetaan tekemään.* (EO4)

Informanttien mukaan näin ei kuitenkaan aina tapahtunut, ja se oli haaste. Sekä oppilaitoksen asiantuntijat että molemmat opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksot olivat jääneet joko kokonaan toteutumatta, tai olivat toteutuneet vain jossain vaiheessa opintoja, esimerkiksi aivan opintojen alussa, kuten oli suunniteltu, mutta ei enää myöhempinä opiskeluvuosina.

*Ja sit on esimerkkei, et näyttöi on ruvettu tekeen vast kolmosel, ja yhtään työelämä TJK-jaksoa ei oo ollu, valitettavasti.* (EO6)

Tuki työelämään lähtemiselle vaikutti olevan osittain informanttien kertoman mukaan opettajakohtaistakin; osa kannusti ja rohkaisi enemmän, osa ei oikein osallistunut tilanteisiin. Erityisopettajien ryhmähaastattelussa ilmeni, että osa opettajista saattoi ajatella, että opiskelija ei ollut taitotasoiltaan vielä valmis työelämässä järjestettävälle koulutuksen jaksolle.

*No esimerkiksi osa opettajista kokee, että ei voi päästää työpaikalle opiskelijaa vielä, että ne taidot on vähän sellasia, että oppilaitoksen maine menee. (EO2)*

Keskusteluissa ilmeni, että viivästyneet työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksot aiheuttivat opiskelijoille muun muassa pitkältä tuntuvaa odotusta, epäselvyyksiä opinnoissa, ja opintojen viivästymistä. Molemmat haastatellut opiskelijat olivat kolmannen vuoden keväällä tilanteessa, jossa heiltä puuttui vielä useamman tutkinnon osan näytöt, eli työelämässä järjestettävät koulutukset olivat jääneet syystä tai toisesta opintojen aikana tekemättä lähes kokonaan, tai niitä oli yritetty suorittaa paikoissa, joissa kyseisiä tutkinnonosia ei ollut kyetty suorittamaan.

*Ja yhtä näyttöökkin mä odotin varmaan kaks vai kolme kuukautta, ennen kun mä lähdin ees työssäoppii jo. (Opiskelija, 2)*

Toinen haastateltu opiskelija kertoi, että jos työpaikkaa ei löydy, niin hän voi joutua opiskelemaan kokonaan jonkin uuden 30 op:n (puolen vuoden) tutkinnonosan teoriaopinnot, jotta saa tutkintonsa suoritettua. Epäselvyydet tulevien työelämässä järjestettävien koulutusten toteutumisesta aiheuttivat informantin mukaan stressiä, ahdistuksen tunteita ja epävarmuutta tulevista, ja siitä mitä hänen tulisi tehdä. Informantit kertoivat, että esimerkiksi interventioilla kuten pedagogisilla pysäkeillä, oli saatu joissain tilanteissa ohjattua opiskelijoita työelämässä järjestettäville koulutusjaksoille monitoimijaisesti yhteistyössä toimien.

*... et kun noita pedagogisia pysäkkejä on hyvin tiiviisti ruvettu pitämään... Et ollaan yhdessä mietitty niitä, että miksi opiskelijalla ei ole niitä suorituksia tutkinnonosista, tai miks hän ei oo ollu työelämässä. (EO2)*

Keskusteluissa ilmeni, että opettajilta olisi kaivattu enemmän tukea siihen, mistä työpaikkaa olisi kannattanut lähteä etsimään ja mitä olisi tullut ottaa huomioon työpaikkaa etsiessä. Opiskelijan kertomuksessa tuli selkeästi esille, että hän oli hakenut yksin työelämässä järjestettävän koulutuksen paikkaa, kun sen aika oli ollut, eikä ollut saanut siihen tukea. Informantti kertoi, että oli lopulta saanut neuvoja lähipiiriltään, ja hakenut puutteellisin tiedoin työpaikan, jossa ei saanut lopulta mitään osia tutkinnonosasta suoritettua. Tämän perusteella voidaan tulkita, että ”tuki lähteä oikeaan aikaan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle” pitää sisällään rohkaisun, kannustuksen ja konkreettista tukea oikeanlaisen työpaikan löytämiseen. Opettajan tulisi tukea opiskelijaa tässä vaiheessa. Opettajan tuki tuntuu myös työpaikkaohjaajasta luontevalta, kun opiskelijaa ohjataan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle.

*...niin tässä kohtaa ohjaajana toimii se opettaja, ja huolehtii, että se ihminen pääsee eteenpäin siinä mitä hän opiskelee. (Työpaikkaohjaaja)*

Toisinaan ”oikea aika” työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle voi olla jo ennen koulussa suoritettuja teoriaopintoja ja harjoittelua, tai ne voivat toteutua limittäin. Osa opiskelijoista hyötyy opiskelun työvaltaistamisesta, erityisesti jos opiskelu koulussa ei syystä tai toisesta jaksaa innostaa ja motivoida. Informanttien kuvauksen mukaan tarvittiin runsaasti oppilaitoksen asiantuntijoiden tukea ja ohjausta, jotta oppimisen alkuun työelämässä päästiin. Eräs informanteista kuvasi erästä hyvää onnistumista nuoren opiskelijan kanssa, joka löysi motivaatiota opintoihinsa lopulta työelämässä järjestettävästä koulutuksesta.

*...hänen opiskelunsa oli todella takkusta ja vaik mitä tukitoimia, niin tuntu et ei ne etene ja muuta. Mut sitte, kun hänet työvaltasti, et hän teki mahdollisimman paljon työelämässä, ja se oli tosi vaikeeta se työelämään meneminen, ja sen työpaikan hakeminen, koska hän ei ollut koskaan ollut töissä. Ja kyl me ollaan ammatillisen ohjaajan ja vastuuolettajan kans siitä monta kertaa nyt nostettu, et ”Yes, yes, tää meni”. Koska siis autettiin ja tsempattiin tätä opiskelijaa sinne. (EO2)*

Avoimet dialogit opiskelijan kanssa, ja tarvittaessa isommissakin verkostoissa todettiin toimiviksi menetelmiksi, jotta saataisiin selville opiskelijan tarpeet, toiveet ja haasteet, ohjattua opinnoissa eteenpäin ja ajoissa työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle.

#### 4.12.4 Työelämässä järjestettävän koulutuksen ja teoriaopintojen samanaikaisen toteutuksen suunnittelu

Tämä alakategoria sisälsi yhden näytteen opinto-ohjaajalta. Hän kertoi, että opiskelija oli halunnut keskustella työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana samaan aikaan järjestettäviin teoriaopintoihin osallistumisesta koululla, ja kuinka hän voisi muistaa, että milloin olisi tultava kouluun. Opiskelijalla oli todennäköisesti haasteita oman toimintansa ohjaamisessa, ja hän kaipasi tukea siihen, että kykenisi itse hallitsemaan omia haasteitaan ja ottamaan vastuuta opinnoistaan tulevan jakson aikana.

*... ja sit hänellä oli se teoriapäivä, että saako hän osallistua tänne teoriapäiviin. (OPO)*

Työelämässä järjestettävän koulutuksen ja oppilaitoksessa järjestettävän muun koulutuksen samanaikaisuus on nykyään varsin yleistä, ja opiskelijat kaipaavat informantin kertoman mukaan ihan konkreettisia tukimenetelmämalleja, joiden turvin muistaisivat, että mihin milloinkin osallistuvat. Informantti kertoi, että yhdessä oli katsottu, miten puhelimeen saadaan muistutus jo edellisiksi päiviksi tulevasta koulupäivästä, jotta sinne muistettaisiin mennä ja kertoa työpaikallakin. Informantti kuvaili opiskelijan jännitystä, joten osa tuen tarpeesta oli luultavasti rohkaisunkin tarvetta. Ensimmäiseen työpaikkaan ei ole aina ihan helppoa nuorena mennä, silloin kannustusta ja rohkaisua tarvitaan erityisesti tukena.

#### 4.13 Itseluottamuksen vahvistaminen, hyvän erityisen tuen mahdollistajana

”Itseluottamuksen vahvistamista” pääkategoria sisälsi yhteensä kuusi aineistonäytettä. Aineistoa oli kaikilta asiantuntijoilta sekä yhdeltä opiskelijalta. Pääkategoria jaettiin kolmeen alakategoriaan ”kannustusta ja rohkaisua”, joka oli alakategorioista kaikista suurin viidellä näytteellä sekä ”opiskelijaidentiteetin vahvistaminen” ja ”ammatti-identiteetin vahvistaminen”. Viimeisimmät alakategoriat sisälsivät molemmat yhden ja saman aineistonäytteen, jossa kuvattiin molempia. Informantit kuvasivat opiskelijan itseluottamuksen vahvistamista kannustuksen ja rohkaisun siinä vaiheessa, kun oli ajankohtaista ottaa yhteyttä mahdolliseen työpaikkaan, tai kun oli aika osallistua aloituskeskusteluun työpaikkaohjaajan kanssa. Kannustusta ja rohkaisua tarvittiin puheluihin, sähköposteihin ja omien erityispiirteiden avoimeen kertomiseen. Informantit kertoivat, että tarvittaessa yhteydenotoissa ja keskustelutilanteissa oli oppilaitoksen asiantuntijoita tukena, vaikkakin ensisijainen tavoite oli saada opiskelija itse aktiiviseksi toimijaksi ja omien asioidensa esittäjäksi. Opettajan tai ohjaajan läsnäolo oli usein lähinnä tukemassa ja varmistamassa keskustelutilanteita.

*Et totta kai opettaja on siinä apuna, mut sitä opiskelijaakin auttaa sit tulevaisuuttakin varten et hän rohkenis itse kertoo niistä omista haasteistaan. (EO2)*

Ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua opiskelijat alkoivat informantin mukaan oivaltamaan, että työpaikalla heidän tuli itse huolehtia oppimisesta ja aikatauluista. Tässä samassa vaiheessa opiskelijoiden kerrottiin kaipaavan ammatillisen itsetunnon vahvistusta muun muassa selkeyttämällä itselleen tutkinnonosien kriteereitä, työvälineitä ja muiden opintojen aikatauluja.

*Joo, kyllä me siellä vähän katottiin et miltä näyttää mikäkin työkalu, ja sitten hän sanoi, että aa, tuollainen samanlainen työväline tai -laite löytyy työpaikalta. (OPO)*

Opiskelijan itseluottamuksen vahvistaminen tarkoittaa tällöin sekä opiskelijaidentiteetin että ammatti-identiteetin vahvistamista. Erityistarpeita omaava opiskelija tarvitsee asiantuntijoilta hyvää erityistä tukea, kuten esimerkiksi aikaa olla läsnä, taitoa kuunnella opiskelijan tarpeita ja toiveita sekä halua auttaa häntä tukeakseen opiskelijaa näiden erittäin tärkeiden ominaisuuksien vahvistamisessa, joista hänelle on hyötyä koko tulevan elämänsä ajan.

## 5 Johtopäätökset

Hyvän erityisen tuen merkitys ammatillisten opintojen kontekstissa on tärkeää. Erityisen tuen tarpeita omaavalle opiskelijalle hyvä erityinen tuki mahdollistaa oppimisen iloa, onnistumisen kokemuksia, omien vahvuuksien tunnistamista, sanoittamista sekä niiden hyödyntämistä omassa elämässä niin opinnoissa, työelämässä, kuin vapaa-ajallakin toimiessaan. Lisäksi hyvä erityinen tuki mahdollistaa opiskelijalle hyvän ammatillisen osaamisen kerryttämisen, yksilöllisten tarpeiden mukaan valituin, toimivin erityisen tuen menetelmin ja oppimisympäristöin ohjattuna sekä tuettuna, opiskelija- ja ammatti-identiteetin vahvistamisen sekä hyvät edellytykset yksilön tulevaisuuteen, joko jatko-opintoihin tai työelämään valmistumisen jälkeen suunnatessaan. Edellä mainituilla on erittäin tärkeä merkitys yksilön elämään laaja-alaisesti, vaikuttaen positiivisesti esimerkiksi oman arvon tuntoon, itseluottamukseen sekä minäpystyvyyden ja autonomian kokemusten lisääntymiseen.

Ammatilliselle opettajalle, -erityisopettajalle, -ohjaajalle ja työpaikkaohjaajalle hyvä erityinen tuki mahdollistaa onnistumisen ja ilon kokemuksia työssä, mahdollisuuksia havainnoida opiskelijan osaamisen kehittymistä, opiskelumotivaation kasvua ja opiskelijan tavoitteiden saavuttamista opinnoissa sekä omien ohjaustaitojen käytännön toimivuutta ja kehittymistä. Asiantuntijan olisi hyvä uskaltautua heittäytymään opetus-/ohjaustilanteisiin erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan tarpeiden mukaisesti, oltava läsnä ja helposti lähestyttävänä opiskelijalle, kuunnellen ja tutustuen tunneälytätöisesti opiskelijaan ja havainnoimansa perusteella soveltaen omaa pedagogista ohjausosaamistaan tilannekohtaisesti sopivalla tavalla oppimista eriyttäen sekä asiantuntijaverkostoja hyödyntäen opiskelijan hyväksi. Näillä kaikilla on suuri vaikutus onnistuneiden sekä opettavaisten ohjauskokemusten ja jaetun asiantuntijuuden hyödyntämisen myötä opiskelijaa ohjaavan asiantuntijan omaan kokemukseen työn merkityksellisyydestä, mielekkyydestä, haasteellisuudesta, työssä kehittämisessä, -viihtymisessä ja -jaksamisessa, sekä ammatti-identiteetin vahvistumisessa. Edellä luetelluilla asiantuntijan kokemilla hyödyillä on puolestaan merkittäviä vaikutuksia erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden lisääntyviin hyviin oppimiskokemuksiin, jolloin opiskelijan ja häntä ohjaavan asiantuntijan välinen positiivinen kierre vahvistuu entisestään ruokkien toinen toistaan, luoden oppimisen sekä työn iloa lisäävää ilmapiiriä.

## 5.1 Yhteenvetoa ja vertailua aiempaan tutkimukseen ja teoriaan

Tämän tutkimuksen oli tarkoitus lisätä ymmärrystä siitä, että millaista on hyvä erityinen tuki ammatillisten opintojen ja ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen konteksteissa, millaisia kehitysehdotuksia ja haasteita tunnistetaan sekä millaisia resursseja hyvä erityinen tuki edellyttää. Tuloksista keskeisimmät esitellään seuraavaksi raportilla. Tutkimuksessa saatuja tuloksia vertaillaan aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan, ja lukijalle pyritään myös esittämään hyvän erityisen tuen merkityksiä erityisen tuen tarpeita omaavalle opiskelijalle niin yksilötasolla kuin laajemmin koko yhteiskuntaankin myös opintojen jälkeen, muun muassa positiivisen ammatti-identiteetin ja minäpystyvyyden kokemusten kehittymisen myötä.

### 5.1.1 Millaista on hyvä erityinen tuki

Esitutkimuksessa ei varsinaisesti tutkittu millaista hyvä erityinen tuki on, mutta keskusteluissa ilmeni myös erityisen tuen onnistumiseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustuloksista oli tulkittavissa samoja hyvän erityisen tuen tunnuspiirteitä ja resurssitarpeita, kuin tässäkin tutkimuksessa ilmeni, kuten erityisen tuen tarpeen tunnistamista, suunnittelemista ja huomioimista, avoimien dialogien hyödyntämistä, henkilöstöresurssien ja osaamisen lisäämisen tarvetta sekä moniammatillisen yhteistyön merkityksellisyyttä. Dialogissa keskeisintä on tavoitella aitoa ymmärrystä toisen ihmisen puheesta ja/tai ajattelusta (Aarnio 2010, 171).

Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa on tutkimustulosten mukaan ensisijaisesti opiskelijan tuntemista, erityisen tuen tarpeen tunnistamista, - suunnittelemista ja - tukemista. Myös aiemmissa tutkimuksissa on esitetty vastaavia erityisen tuen keskeisinä tehtävinä: erityisen tuen tarpeiden tunnistamista, - suunnittelemista ja opiskelijan yksilöllistä tukemista henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjattujen tukitoimien mukaisesti (Goman ym. 22–24, 74–85, 89–97, 100–103, 185–187; Hirvonen & Pynnönen 2010, 39–40). Pursiainenkin (2016, 86) toteaa lain hengessä, että erityisen tuen tulee olla suunnitelmallista pedagogista tukea (kts. myös Finlex 531/2017).

Opiskelijalle toimivat erityisen tuen muodot ja menetelmät saa usein selville kysymällä, kuuntelemalla ja havainnoimalla opiskelijoita, he osaavat kokemuksiansa perusteella kertoa tai käytännön työtehtäviä tehdessään osoittaa yksilöllisiä, itselleen hyvin toimivia tuen menetelmiä. Luontevimmat tilanteet opettajan ja opiskelijan väliseen keskusteluun erityisen tuen tarpeista ja suunnitelmista ovat kahdenkeskisten keskustelujen aikana, kuten esimerkiksi henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnan ja päivittämisen yhteydessä. Myös

Goman ym. (2021, 76–78) raportoivat erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen yleisinä menetelminä opiskelijoiden haastattelut ja havainnointi, lisäksi muissa erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen menetelmissä mainittiin myös muun muassa henkilökohtaistamisen yhteydessä käytävät keskustelut sekä opiskelijan itsearviointi.

Toisinaan opiskelijan tuen tarpeet paljastuvat asiantuntijoiden havainnoinneilla. Niemi (2015, 63) esittää tutkimustuloksen, jonka mukaan peruskoulussa erityisopetuksessa opiskellut nuori saattaakin havahtua siihen, että oma osaamisen taso ei riitäkään odotetusti opintoihin, vaan ilman riittävää tukea saattaakin tulla keskeytyksiä ja/tai siirtymisiä valmentavaan koulutukseen. Opiskelijaan tutustuminen keskusteluin sekä havainnoimalla käytännön työtilanteita tarjoaa asiantuntijoille tilaisuuden samalla selvittää opiskelijan omia käsityksiä itsestään oppijana ja tulevana oman koulutusalan ammattilaisena. Näiden tietojen perusteella heillä on mahdollisuus tukea opiskelijan jatkuvasti kehittyvää opiskelija- ja ammatti-identiteettiä sekä positiivisia minäpystyvyyden kokemuksia, näillä kaikilla edellä mainituilla on positiivinen merkitys opiskelijan oppimiseen, motivaatioon sekä tulevaisuuteen niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisestikin, muun muassa vahvistuneen itsetunnon sekä itsetuntemuksen myötä. Helakorpi & Majuri (2010, 149–150) & Goleman (1995, 37) toteavat, että osaava opettaja auttaa opiskelijoita tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan, sekä ohjaa heitä hyödyntämään niitä opinnoissaan, samalla opettaen myös tärkeitä elämäntaitoja, joita opiskelijat voivat hyödyntää myöhemmin esimerkiksi työelämässä menestyäkseen.

Hyvän erityisen tuen suunnitteleminen ja toteuttaminen edellyttää opiskelijan ehdotonta arvostamista sekä osallistamista omaan erityisen tuen suunnitelmaansa sekä sen toteutukseen. Opiskelijan omien kokemusten merkityksellisyyden erityisen tuen vaikuttavuuden näkökulmasta nostivat esille myös Goman ym. (2021, 96, 187) esittäessään, että opiskelijan omat kokemukset ja itsearviointi tulee huomioida erityisen tuen vaikuttavuuden arvioinnissa, lisäksi he raportoivat opiskelijan osallistamisen omaan erityisen tuen suunnitelmaansa tärkeäksi tekijäksi. Samoin toteaa myös Pursiainen (2016, 86–87).

Opiskelijan hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa on usein yksilöllistä tukemista, opiskelijan vahvuuksien ja kehityskohteiden tuntemista, huomioimista, hyödyntämistä ja tukemista, opiskelijan kuuntelemista sekä yksilöllistä ohjaamista opiskelijan omat toiveet ja tavoitteet huomioiden, läsnäoloa, ammatillisen itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistamista muun muassa kehitys- ja kasvatuskeskusteluin, vahvuuksia sanoittamalla sekä tarvittaessa myös rajoja asettamalla. Pienryhmä koettiin ammatillisissa opinnoissa oppimisympäristöistä

parhaiten opiskelijaa tukevaksi. Myös Goman ym. (2021, 100–103) raportoivat pienryhmäopetuksen/-ohjaksen varsin yleisesti käytettynä erityisen tuen muotona ammatillisissa opinnoissa. Yksilöllisen ohjauksen painotus ammatillisen koulutuksen erityisen tuen muotona on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Goman ym. 2021, 22–23, 100–103; Hirvonen & Pynnönen 2010, 40). Pursiainen (2016, 87) korostaa myös opiskelijan vahvuuksien ja omien yksilöllisten tavoitteiden huomioimista ja hyödyntämistä.

Ammatillisella opettajalla/erityisopettajalla on vastuu huolehtia siitä, että opiskelijan opinnot etenisivät henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisesti yksilöllisesti toteuttuna ja tuettuna, tarvittaessa myös muilla oppilaitoksen asiantuntijoilla sekä oppilaitoksen ulkopuolisilla moniammatillisilla toimijoilla on omat roolinsa tässä yhteistyössä opiskelijan tukena. Myös Pursiainen (2016, 77, 87–91) toteaa ammatillisen opettajan pedagogisen vastuun opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa, korostaa yksilöllisten opintopolkujen suunnittelun merkitystä myös erityistä tukea tarvitsevien opintoja suunniteltaessa, ja toteaa lisäksi, että opettajien työtä tässä voivat tukea tarkoituksenmukaiset moniammatilliset työryhmät, muun muassa opetus- ja ohjausalanhenkilöstöt ja/tai aktiivinen opiskelijahuolto. Lehtonen ym. (2018, 12) puolestaan toteavat, että ammatilliset opettajat ovat uuden reformin toteuttajia käytännössä, ja esittävät opettajien laajentunutta työnkuvaa, johon liittyy opettamisen lisäksi oleellisesti oppimisprosessien ohjaus, yhteistyö kollegoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa sekä monipuolinen verkostomainen toiminta. Myös Helakorpi (2010, 27–28) esittää verkosto-osaamisen osana työyhteisöosaamista asiantuntijoille kuuluvana osaamisalueena. Moniammatillista yhteistyötä onkin hyvä hyödyntää opiskelijan tukena. Opiskeluhuollon eri toimijat ovat varmasti tutuimpia, oppilaitoksen arjessa helpommin saavutettavia yhteistyötahoja, mutta muitakin yhteistyötahoja löytyy, kuten esimerkiksi kaupungin nuorten palvelut, kuten nuorten työpajat sekä etsivä nuorisotyö, sosiaalihuollonpalvelut sekä nuorten että aikuisten mielenterveyspalvelut. Toisinaan on hyvä hyödyntää myös työyhteisöjä opintojen tukena, ja työvaltaistaa opintoja esimerkiksi silloin, kun oppiminen koulussa ei motivoi/onnistu. Pursiainen (2016) toteaa, että opettajan tulee olla tietoinen erilaisista palvelumahdollisuuksista, jotka voisivat toimia opiskelijan tukena, ja osata hyödyntää niitä työssään. Osalle opiskelijoista sopii parhaiten työelämäpainotteinen oppiminen, jolloin oppiminen ammattityöosalissa voi jäädä vähäisemmäksi. Tällöin vastuu opiskelijan tukemisesta on myös koulutuksenjärjestäjällä, jonka tehtävänä on tukea työpaikan henkilöstöä opiskelijan tukemisessa. (Pursiainen 2016, 87, 92.) Tutkimustulosten perusteella, työpaikkaohjaajan toiveesta, ammatillisten erityisopettajien konsultoivaa roolia tulisi lisätä myös työpaikoilla. Myös Lehtonen ym. (2018, 12) esittävät,

että ammatillisen koulutuksen reformin uudistus korostaa oppimisympäristöjen välistä yhteistyötä ja yhteyttä.

Suorittaessa ammatillisia opintoja oppilaitoksessa, opiskelijan positiivisen ammatti-identiteetin vahvistamiseksi on tärkeää huolehtia siitä, että opiskelija on ehtinyt harjoitella riittävästi tutkinnonosan kriteerien mukaisia työtehtäviä ammattityösalissa monipuolisin oppimismenetelmin ennen kuin hänet ohjataan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle. Tärkeää on huolehtia myös siitä, että jaksolle ohjataan oikeaan aikaan, joten yksilöllisen erityisen tuen tarve tulisi havaita varsin nopeasti ammattityösalissa, ja ohjata opiskelija tarvittaessa vahvemman yksilöllisen tuen piiriin pienryhmään. Pursiainen (2016, 77) esittää, että opettajan on opetusta suunnitellessaan tiedettävä millaisia työtehtäviä tulevalle työelämäjaksolla, tullaan tekemään, jotta hän osaa suunnitella opetustapahtumat vastaamaan tulevia työelämän osaamistarpeita. Lehtonen ym. (2018, 21) raportoivat, että opettajien työpaikkakäynneillä on mahdollisuus tarkemmin perehtyä kunkin työpaikan toimintaympäristöihin ja nähdä samalla alan kehitystä ja uusia työtapoja. Työelämätaitojen valmennus ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua esitettiin tutkimuksen tuloksissa hyvän erityisen tuen varmistajana. Goman ym. (2021, 188) ottivat opiskelijan työelämään valmentamisen myös esille tuloksia esitellessään todeten, että opiskelijaa tukisi ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua toteutettu valmennus tulevaan jaksoon sekä työtehtäviin.

Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua sisältää hyvän opiskelijatuntemuksen, osallistamisen sekä tukemisen lisäksi myös opiskelijan tarpeisiin sopivan hyvän työpaikan etsimisessä auttamista, jossa auttaa oppilaitoksen asiantuntijoiden hyvät verkostot, hyvät työpaikka sekä työpaikkaohjaajien tunteminen ja auttamishaluinen asenne. Hyvän työpaikan sekä työpaikkaohjaajan löytäminen ennen työelämässä järjestettävää koulutusta on koko jakson tärkein tekijä. Sillä on merkittävää vaikutusta muun muassa opiskelijan positiivisiin oppimiskokemuksiin, ja sitä myötä laajasti opiskelijan ammatti-identiteetin ja minäpystyvyyden vahvistumiseen sekä lisääntyneeseen motivaatioon opinnoissa. Hyvän työpaikan ja työpaikkaohjaajan löytäminen ei ole itsestään selvyys, vaan opiskelijaa on tässä vaiheessa oppilaitoksen asiantuntijoiden toimesta hyvin tuettava. Opiskelijaa ei saa jättää yksin selviämään tässä tärkeässä vaiheessa. Myös Goman ym. (2021, 86, 188) toteavat tutkimuksessaan, että hyvä opiskelijan tukemiseen sitoutuva työpaikka on erittäin merkittävä tekijä, ja että opiskelijaa on hakuvaiheessa tuettava. Pursiainenkin (2016, 95) toteaa, että opiskelijalla on oikeus riittävään ohjaukseen. Lehtonen ym. (2018, 12, 19–20) puolestaan toteavat, että opiskelijoiden

oppimisprosessien sosiaalisen vuorovaikutuksellinen asiantunteva ja laadukas ohjaus kuuluu opettajien työnkuvaan, siinä missä opettaminenkin.

Tulosten mukaan suora konkreettinen tuki työpaikan etsintään oli yleisin käytetty erityisen tuen muoto hyvän työpaikan löytämiseen. Hyvässä työpaikassa opiskelijaa on oltava ohjaamassa hyvä ammattitaitoinen työpaikkaohjaaja. Taitava työpaikkaohjaaja on ensiarvoisen tärkeä edesauttaja muun muassa sille, että opiskelija saa jakson aikana mahdollisuuksia kokea onnistumisen iloa, kasvattaa omaa osaamistaan sekä kehittää positiivista minäpystyvyyden ja ammatti-identiteetin tunnetta. Myös Goman ym. (2021, 188) nostivat tutkimustuloksissaan esille työpaikkaohjaajan tärkeyden hyvän erityisen tuen mahdollistajana. Pursiainen (2016, 87) puolestaan muistutti, että vastuuta ja ohjausta ei saa jättää pelkästään työpaikalle. Yhteistyön merkitystä korostivat myös Lehtonen ym. (2018, 12, 20–21, 23). Myönteisten työelämässä järjestettävien koulutusten oppimiskokemusten jälkeen opiskelijoilla on todennäköisesti paremmat edellytykset osallistua tuleviinkin jaksoihin sekä valmistuttuaan löytää omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan vastaava työpaikka, jossa osaavat myös avoimesti kertoa omista erityisen tuen tarpeistaan, luottaen että niihin osataan oikealla tavalla työpaikalla suhtautua, ja että he saavat tarvitsemansa ohjauksen ja tuen. Työelämässä järjestettävän koulutuksen positiiviset vaikutukset yhteiskuntaan ja työelämään integroitumiseen on tunnistettu jo pitkään ja ammatillisen koulutuksen merkitys yhteiskunnalliseen -, taloudelliseen ja työelämän kehitykseen on tunnistettu koko ammatillisen koulutushistorian ajan (Kaikkonen 2010, 14–15; Pursiainen 2016, 95). Työelämässä järjestettävien koulutuksien onnistuneilla kokemuksilla on siis suuri merkitys sekä yksilöihin, työyhteisöihin että koko yhteiskuntaankin.

### 5.1.2 Kehitysehdotukset

Tasalaatuisuuden puute erityisen tuen kontekstissa tuli monessa kohtaa tutkimustuloksissa esille. Erityisen tuen suunnitelmallisuuteen olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota. Tähän työhön tarvitaan koko kouluyhteisön yhteinen työpanos, unohtamatta opiskelijoiden osallisuutta, heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan tulisi kuunnella erityisen tuen suunnittelutyössä. Päävastuu suunnittelun käynnistämisestä oppilaitoksessa on lopulta koulutuksen järjestäjällä, yleisen kaikkia Suomen koulutuksen järjestäjiä koskevan ohjeistuksen erityisen tuen toteutuksesta tulisi tulla tasalaatuisuuden varmistamiseksi Opetushallitukselta. Tilanne on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on esitetty, että suunnitelmallisuutta sekä erityisen tuen tasalaatuisuutta olisi parannettava, ja että inklusiivisesti kaikille saavutettava

ammattillinen koulutus on vahvasti johtamisen, koko kouluyhteisön sekä työpaikkojen yhteinen asia. Käytännön työkalujen sekä erityisen tuen suunnittelemisen ja järjestämisen menettelytapojen tulisi toteutua yhteistyössä, jossa oppilaitosten edustajien lisäksi olisi mukana myös Opetushallitus sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Goman ym. 2021, 156–158, 162, 186–188; Honkanen & Miettinen 2010, 56–57.)

Tarvittaisiin selkeitä, konkreettisia yhteisiä erityisen tuen toimintamalleja, joita kaikki koulutusalat voisivat soveltaa/muokata omiin alakohtaisiin tarpeisiinsa sopiviksi. Opiskelijoilla tulisi olla muun muassa selkeästi tieto, että mistä ja miten he voisivat saada tukea opintoihinsa tarvittaessa ja oikea-aikaisesti. Tämä sama asia on tunnustettu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa erityisen tuen suunnitelmallisuuden kehittäminen on todettu erittäin merkittäväksi kehittämistarpeeksi, koko koulutusjärjestelmän tasolle on todettu olevan tärkeää kehittää erityisen tuen malli, joka olisi selkeä niin opiskelijoille, heidän huoltajilleen kuin heitä ohjaille/opettavillekin tahoille, on toivottu muun muassa enemmän konkreettista lisäohjeistusta sekä erityiseen tukeen liittyvää arvioinnin ja kehittämisen strategiaa moniammatillisen yhteistyön voimin (Goman ym. 2021, 187–188; Hirvonen & Pynnönen 2010, 46–40; Honkanen & Miettinen 2010, 52-55, 56-57;). Pursiainen (2016, 87) puolestaan toteaa, että opiskelijalla on oikeus tietää erilaisista yksilöllisen opintopolun vaihtoehtoista.

Heti opintojen alussa sekä säännöllisin väliajoin, olisi hyvä kartoittaa esimerkiksi henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnan ja päivittämisen yhteydessä erityisen tuen tarpeet tutkinnonosittain, opiskelijan omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, ja tarjota opiskelijalle yksilöllisten tarpeiden mukaista erityistä tukea sekä hyödyntää muun muassa opiskelijan omia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita nykyistä enemmän ammatillisissa opinnoissa, jotta oppiminen olisi opiskelijaa hyvin motivoivaa, innostavaa ja tehokasta. Myös Goman ym. (2021, 94, 96–97, 187) esittivät tutkimuksensa kehittämissuosituksissa, että erityisen tuen suunnittelua tutkinnon osittain tulisi kehittää ja opiskelijan yksilölliset vahvuudet huomioida, jotta tukitoimet saadaan tarkoituksenmukaisesti määritettyä. Tärkeää on luonnollisesti ensin tunnustaa opiskelijan erityisen tuen tarve, eikä jättää sitä huomioimatta. Myös Goman ym. (2021) raportoivat, että lähes puolet koulutuksen järjestäjistä eivät selvitä erityisen tuen tarpeita jatkuvan haun kautta tulevilta opiskelijoilta heti opintojen alussa. Tarve ammatillisten opintojen erityisen tuen kehittämiselle on kyllä tunnustettu. On todettu, että tuki toteutuu yleisesti heikommin ammatillisten opintojen ja työelämässä järjestettävän koulutuksen konteksteissa ja että erityisen tuen muotoja ja toteutusta olisi kehitettävä paremmin sopivaksi eri oppimisympäristöihin. (Goman ym. 2021, 74–75, 83–84, 187.)

Erityisen tuen järjestämiseen toivottiin koko oppilaitoksen tasolla tasalaatuisuutta lisää, sillä erityisen tuen saamisen edellytykset koettiin sekä ammatillisten opettajien toimesta että koulutusaloittain vaihtelevaksi. Myös Goman ym. (2021, 63, 65, 69, 83–84, 186) esittivät tasalaatuisuuden yhdeksi kehittämiskohteeksi ja raportoivat koulutusaloittaisia eroja saadun erityisen tuen laadussa. Olisi tärkeää selvittää, että mistä erot oikein johtuvat, niin silloin niihin olisi helpompaa vaikuttaa. Haasteena saattaa olla esimerkiksi erilaisten resurssien puute. Hirvonen & Pynnönen (2010, 46) raportoivat tutkimustuloksissa esimerkiksi ammatillisten erityisopettajien työtä haastavista riittämättömyyden tunteista. Samat haasteet vaikeuttanevat myös ammatillisten opettajien työtä. Lehtonen ym. (2018, 21–23) toteavat, että ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien välinen yhteistyö on eri työyhteisöjen välillä myös vaihtelevaa. Yhteistyön lisäämistä toivottiin tämänkin tutkimuksen tuloksissa.

Tulosten mukaan myös opettajien asenteisiin kaivattaisiin toisinaan muutosta, suhtautuminen erityisen tuen tarpeisiin ei ollut tasalaatuista. Asenteiden kehittämistarpeet on nostettu esille myös aiemmissa tutkimuksissa. Honkanen & Miettinen (2010, 56–57) raportoivat asenteet tuloksissaan tärkeimpien kehittämiskohteiden joukossa. Myös Goman ym. (2021, 84) raportoivat asenteiden muuttamisen kehittämisen tarvetta tuloksissaan. Lehtonen ym. (2018, 13, 19, 21, 23) esittävät tutkimuksessaan asenteet osana opettajien persoonaan liittyvää sosiaalista kompetenssia, joka koettiin tärkeäksi opettajien osaamiskompetenssiksi, sosiaalisen kompetenssin muiksi osatekijöiksi nimettiin arvot sekä yhteistyötaidot, joilla on myös tärkeä merkitys opiskelijan arvokkaassa tasalaatuisessa kohtaamisessa, opettajan kunnioittavasta asenteesta todettiin olevan hyötyä yhteistyössä. Asenteiden takana saattaa olla myös erityispedagogista osaamattomuutta tai tunneälytaitojen puutetta. Yhtenä kehittämissideana esitettiin koulutuksen lisäämistä oppilaitoksen asiantuntijoille erityispedagogiikan ja tunneälytaitojen parantamiseksi. Myös Virtanen (2013, 211, 215–217) totesi tutkimuksessaan, että opettajien tunneälytaitojen kehittäminen koulutuksella olisi tarpeellista. Goleman (1995, 44, 2006, 289–294) toteaa, että tunneälytaitoja voidaan kouluttaa, ja esittää myös ohjeita tunneälytaitojen opiskelua ja opettamista varten. Lehtonen ym. (2018, 17, 19–20, 23) raportoivat, että sosiaalinen kompetenssi, johon muun muassa tunneälytaidoista yhteistyötaidot sekä kannustavuus kuuluvat, ovat osa opettajien keskeistä osaamista omalla alallaan. Goman ym. (2021, 160, 185–186) puolestaan raportoivat, että opetushenkilöstön erityispedagogista osaamista tulee vahvistaa.

Asiantuntijoiden yhteistyöllä ja yhteisillä hyvillä toimivilla toimintamalleilla olisi mahdollista vaikuttaa hyvän erityisen tuen tasalaatuisuutta saatavuutta lisäävästi. Myös Pursiainen (2016, 71–

72) kehottaa opettajia yhteistyöhön ja toteaa, että samanaikaisopetus vaatii onnistuakseen opettajien yhteiselle suunnittelulle varattua aikaa, työnjohdon tulee ottaa huomioon tämä työaikasunnitelmissa. Esimerkiksi ammatilliset erityisopettajat olisivat hyviä ammatillisten opettajien ja -ohjaajien tukijoita erityispedagogisen osaamisensa myötä, ja kaikki sellaiset toimet, joiden avulla olisi mahdollista jalkauttaa erityisopettajia osallistumaan useammin ammatillisiin opintoihin, olisivat opiskelijan saaman erityisen tuen ja osaamisen lisäämisen kannalta hyödyllisiä. Samalla heillä olisi tilaisuus lisätä ammatillisten opettajien sekä -ohjaajien erityispedagogista osaamista ja ohjeistusta sekä mallintaa konkreettisia tukimenetelmiä. Goman ym. (2021, 83–84, 94, 122, 185–187) esittivät että erityisen tuen toimintakäytäntöjä olisi hyvä kehittää koko organisaation tasolla ja koulutuksenjärjestäjien olisi kehitettävä myös samanaikaisopetusta ja -ohjausta sekä vahvistaa erityisopettajien konsultoivaa roolia erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita ohjaavien/opettavien tahojen tukena.

Opettajien on hyvä kannustaa opiskelijoita myös uusien tietojen rakentajien rooliin, ja asettua toisinaan itse myös oppijan rooliin. Ammatillisen opettajan tiedon jakajan rooli on vaihtunut entistä enemmän oppimisprosessien ohjaajan rooliin, jossa opiskelijat ohjataan tiedonlähteille (Lehtonen ym. 2018, 12, 19; Pursiainen 2016, 68). Esimerkiksi tutkivat oppimismenetelmät mahdollistavat opiskelijoiden asettumisen tiedon rakentajien rooliin. Hyvällä yhteistoiminnallisella oppimisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa oppijan motivaatioon, ja erityisesti toisella asteella tämä olisi hyvä huomioida oppimismenetelmiä valittaessa (Gillies 2016; Panitz 1999). Opettajan kuuntelemisen taidoista on todettu olevan erityisesti hyötyä, kun halutaan ohjata opiskelijoita löytämään itse ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin, myös kannustavuus, rohkaisu ja positiivinen työskentelyote ovat toimivia menetelmiä opiskelijoita ohjattaessa (Lehtonen ym. 2018, 19). Tutkivan oppimisen prosessin suunnitteleminen ja toteutus vaatii usein asiantuntijalta enemmän aikaa ja sopisi hyvin jaettavaksi toisen tai useamman opettajan/ohjaajan kanssa yhdessä ohjattavaksi.

Työpareissa ja/tai pienissä tiimeissä toimimisen lisäämistä ammattityösaleissa esitettiin myös kehittämisideana. Työpari-/tiimityöskentelyllä todettiin olevan positiivisia vaikutuksia myös erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden oppimiseen ja tukeen ja samalla vertaiselta saadun/annetun vertaispalautteen sekä vertaisoppimisen ja -opettamisen mahdollisuudet lisääntyisivät opinnoissa. Myös Pursiainen (2016, 71) ja Aarnio (2010, 181–182) esittävät, että opetuksessa olisi hyvä hyödyntää tiimityöskentelyä ja vertaisoppimista. Opettajan ohjauksessa olevan, hyvin toteutetun ja yhteisten sääntöjen mukaisen yhteisöllisen oppimisen on

aiemmissä tutkimuksissa todettu edistävän sekä heikompien oppijoiden oppimista että yhteistyön onnistuneiden kokemusten myötä myös koko ryhmän oppimista, yhteisöllisyyttä, vuorovaikutustaitoja ja hyvää oppimisilmapiiriä. (Aarnio 2010, 193–199; Gillies 2016; Panitz 1999). Yhdessä työtehtäviä tehdessään opiskelijat saivat luontevaa kertausta sekä tiedon/taidon uudelleen jäsentelyn mahdollisuuksia opettaessaan jotain työvaihetta ja/tai työkoneen/-ohjelman käyttöä työparilleen/tiimilleen. Tiimityöskentelyn hyötyinä opinnoissa on aiemmissä tutkimuksissakin esitetty, että ryhmän jäseniltä on mahdollisuus saada kannustavaa palautetta ja tukea tehtävien suorittamiseen samalla kun he itse uudelleen jäsentävät ja kertaavat oppimaansa, oppiminen on kaksisuuntainen prosessi, johon liittyvät sekä oppiminen että opettaminen, opettaja pystyy tukemaan tätä prosessia monin eri tavoin (Gillies 2016; Panitz 1999; Pursiainen 2016, 71–72). Työpari/tiimityöskentelyn lisääminen ammattityösaleissa tukisi myös hyvän erityisen tuen menetelmiä, esimerkiksi työvaihe-/työlaite-/työohjelmavideoiden ja -kuvien tallentamista, katsomista ja muuta hyödyntämistä oppimisen tukena. Myös opettaja voisi toimia työsaleissa työprosessivaiheiden videoiden ja kuvien tallentajana samalla kun opiskelijat toteuttavat työsuorituksiaan (Pursiainen 2016, 73).

Opiskelijoiden omien harrastusten ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntämistä ammatillisissa opinnoissa toivottiin myös lisää. Ammatillisten työtehtävien opettelu itselle mielekkäiden ja omien tuttujen harrastusten parissa lisäisi opiskelijan motivaatiota ja kiinnostusta oppimiseen sekä mahdollistaisi syvempää teorian ja käytännön yhteyden ymmärtämistä, jolloin oppiminen olisi myös tehokkaampaa. Myös Pursiainen (2016, 77, 129–130) toteaa oppimisen tapahtuvan erilaisissa yhteyksissä, myös vapaa-ajalla, ja toteaa esimerkiksi harrastusten kautta voitavan saavuttaa laajempaa ja syvempää osaamista myös ammatillisissa opinnoissa. Ammattityösälissä opeteltua harrastusta sopivalla tavalla hyödyntävää työvaihetta tulisi todennäköisesti kerrattua myöhemminkin, ja/tai opetettua jollekin toiselle saman harrastuksen parissa olevalle, jolloin osaaminen entisestään vahvistuisi.

Ammattityösaleissa tutkinnonosien virallisten kriteerien ja työvälineiden nimikkeistön selkeyttämisen, käyttämisen ja tutuksi tekemisen tarve johdonmukaisesti samana ja toistuvasti käyttäen oli tulkittavissa hyvän erityisen tuen varmistamisen kehitysehdotukseksi. Tällä toimintamallilla olisi positiivisia vaikutuksia myös tulevaan työelämäjaksoon valmistauduttaessa, kun osaamisenkriteerit, työtehtävät ja -välineet tulisivat tutuiksi. Tutkinnon perusteet tulisi nähdä ammattityösaleissa tapahtuvan opetuksen jatkuvana lähtökohtana (Pursiainen 2016, 35, 67, 76–79). Opettajien säännöllisillä työpaikkakäynneillä olisi mahdollisuus tutustua alan uusimpiin työtapoihin ja olla alan kehityksessä mukana (Lehtonen ym. (2018, 21).

Ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa hyvän erityisen tuen varmistamiseksi kehitysehdotuksina esitettiin työpaikkojen ja työpaikkaohjaajien ohjausosaamisen entistä tarkempaa kartoittamista koulutuksenjärjestäjän tehtävään valitsemilta tahoilta. Kartoittajilla tulisi olla myös riittävästi erityispedagogista osaamista, jotta he kykenisivät varmistamaan, että työpaikalla ymmärrettäisiin erilaisten oppijoiden erilaisia tuen tarpeita ja osattaisiin tukea niissä yhteistyössä oppilaitoksen asiantuntijoiden ja muiden mahdollisten tukiverkostojen kanssa. Ammatillisia erityisopettajia olisi hyvä olla työelämäkoordinaattorien joukossa lisäämässä erityispedagogista osaamista ja ymmärrystä sekä toisille työelämäkoordinaattoreille että työyhteisöissä. Myös Goman ym. (2021, 122) raportoivat tuloksissaan, että ammatillisten erityisopettajien osallistumista toivotaan lisää työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa. Pursiainen (2016, 93) & Lehtonen ym. (2018, 11) puolestaan toteavat, että työpaikkaohjaajien kouluttaminen on osa oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä.

Yhtenä hyvän erityisen tuen kehittämisehdotuksena esitettiin oppilaitoksen asiantuntijoiden ja työpaikkaohjaajien yhteistyön lisäämistä vielä entisestäänkin, sekä avoimuutta erityisen tuen tarpeista siten, että jonkinlainen käsitys tuen tarpeista ja tukimuodoista olisi jo ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen jakson alkua työpaikkaohjaajallakin olemassa. Myös Goman ym. (2021) esittivät kehityssuosituksissaan moniammatillisen yhteistyön tiivistämistä keinona varmistaa hyvän erityisen tuen saamista työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana. Hekin esittivät, että tukitoimien yhteinen suunnittelu voisi alkaa jo ennen varsinaisen työelämässä järjestettävän koulutuksen jakson alkua, ja että erityisen tuen suunnittelua yhdessä työpaikan edustajien kanssa tulee kehittää. (Goman ym. 2021, 97, 188.) Pursiainen (2016, 87, 92) puolestaan esittää, että opettajan on oltava tietoinen erilaisista moniammatillisista yhteistyöverkoista, joiden palvelusten pariin hän voi tarvittaessa opiskelijaa ohjata saamaan tukea esimerkiksi elämänhallintaan liittyvissä haasteissa, ja että opiskelijan oppimisen ohjaus on myös työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa yhteinen asia. Lehtonen ym. (2018, 21, 23) esittävät ammatilliset opettajat opiskelijoiden ja työpaikkojen erilaisten tarpeiden yhteensovittajien roolissa läheisen ohjausyhteistyön lisäksi.

Työpaikkaohjaajien koulutukseenkin esitettiin kehittämistarpeita. Myös Goman ym. (2021) esittivät kehityskohteinaan työpaikkaohjaajien erityispedagogisen osaamisen lisäkouluttamisen tarvetta. Tulosten mukaan koulutuksenjärjestäjistä vain 10 % arvioi työpaikkaohjaajien erityispedagogista osaamista hyvänä tai erittäin hyvänä, loput 90 % arvioivat sen kohtalaiseksi (72 %), huonoksi (17 %) tai erittäin huonoksi (1 %). Opetus- ja ohjaushenkilöstöstä

puolestaan yli puolet (52 %) arvioi työpaikkaohjaajien erityispedagogisen osaamisen huonoksi tai erittäin huonoksi. (Goman ym. 2021, 113–114, 188.) Työpaikkaohjaajien erityispedagogisen osaamisen lisääminen olisi erittäin tarpeellista. Sillä voisi olla merkittävä positiivinen vaikutus esimerkiksi siihen, että erityisen tuen tarpeita omaava opiskelija saisi työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle työpaikan, tasalaatuisempaa ja erityispedagogisesti osaavampaa ohjausta sekä itselleen hyvin arvokkaita ammatillisen onnistumisen ja minäpystyvyyden kokemuksia. Hirvonen & Pynnönen (2010, 42) sekä Pursiainen (2016, 95) toteavat, että hyvällä oppimisella on merkitystä tulevaisuudessa työelämään sijoittumisessa. Yhteiskunnallisella tasolla työpaikkaohjaajien koulutuksen lisäämisellä saattaisi olla merkittäviä positiivisia vaikutuksia laajemminkin, sillä esihenkilön parempi ohjausosaaminen olisi hyödynnettävissä myös jo olemassa olevien sekä uusien tulevien työntekijöiden työssä viihtymisen ja työhyvinvoinnin hyväksi. Tällä voisi olla positiivisia vaikutuksia kaikkien työntekijöiden parempaan työssä jaksamiseen sekä myös erityistarpeita omaavien yksilöiden parempaan työllistymiseen ja työhyvinvointiin.

### 5.1.3 Haasteet

Esitutkimuksessa tutkittiin erityisen tuen suurinta haastetta. Suunnitelmallisuuden puute erityisen tuen järjestämisessä korostui esitutkimuksen tulosten tulkinnassa kaikista suurimpana yksittäisenä hyvää erityistä tukea haastavana tekijänä, sillä erityistä tukea ei koettu saatavan optimaalisesti perille oikea aikaisesti ja oikealla tavalla. Suunnittelemattomuuden puute näkyi siis kehittämiskohteen lisäksi erityisen tuen toteutuksen haasteenakin. Oikea-aikaisen ja -muotoisen erityisen tuen saatavuuden haasteet opiskelijalle voidaan tunnistaa aiemmistakin tutkimuksista, myös Honkanen & Miettinen (2010, 56–57) esittivät tutkimuksessaan ammatillisen erityisopetuksen kehittämishaasteina yksilöllisen oppimisen tukemisen ja erityisopetuksen toteutuksen, jotka molemmat voidaan ainakin osittain tulkita sisältävän saman erityisen tuen saatavuuden haasteen. Goman ym. (2021) raportoivat että vain alle puolet opetus- ja ohjaushenkilöstöstä koki, että oppilaitoksessa käytössä olevat erityisen tuen muodot ja järjestelyt sopivat hyvin tai erittäin hyvin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Heidän tutkimukseensa osallistuneet erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat puolestaan kokivat, että olivat saaneet tarvitsemaansa yksilöllistä tukea, mutta toivoivat toisaalta saavansa enemmän yksilöllistä tukea opettajilta. (Goman ym. 2021, 105, 127–128.) Tässä tuntuu olevan joku ristiriita eri osapuolten kokemusten välillä. Saattaa olla, että tässä näkyy saadun erityisen tuen tasalaatuisuu-

den puute konkreettisesti, koska osa kokee saaneensa opintoihin tukea hyvin, ja osa puolestaan ei. Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat kohdanneensa epätasalaatuista erityisen tuen tarpeiden huomioimista.

Suunnittelemattomuuden puute tuli ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Suunnittelemattomuudesta kärsivät niin erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat kuin erityisen tuen toteuttajatkin, jotka pyrkivät ammatillisen koulutuksen arjessa selviytymään parhaalla mahdollisella tavalla niillä resursseilla, joita heillä on käytettävissään. Opiskelijoita ei ollut esimerkiksi ohjattu oikea-aikaisesti pienryhmään henkilökohtaisemman ohjauksen ja tuen ääreen, vaan opiskelijat olivat jääneet/jätetty ammattityösaliin suureen ryhmään, jossa riittävän yksilöllistä, ja/tai osaamista lisäävää tukea ei ollut tulosten mukaan ollut saatavilla. Samalla tilanteesta kärsii koulutuksen järjestäjäkin, sillä suunnittelematon toiminta ei ole tuottoisaa millään mittarilla tarkastellen. Pursiainen (2016, 42–43, 46, 51, 89) muistuttaa koulutuksenjärjestäjän tärkeästä tehtävästä suunnitella opiskelijakeskeisesti erilaisten tarpeiden mukaisia opintoja ja niiden järjestämistä käytännössä, jossa huomioidaan opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen taso suhteessa erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden tarpeisiin. Reformin uudistus (2018) toi koulutuksenjärjestäjille enemmän vapautta suunnitella omaa toimintaansa, mutta samalla uudistettu rahoitusrakenne ohjaa tulokselliseen toimintaan (Lehtonen ym. 2018, 12).

Suunnitelmallisuuden puute on todettu kouluyhteisöä merkittävästi haastavaksi tekijäksi toistuvasti myös aiemmissa tutkimuksissa. Hirvonen & Pynnönen (2010, 46) raportoivat tutkimuksensa tuloksissa erityisopettajien toiseksi suurimmaksi kuormittavuustekijäksi erityisopetuksen suunnittelemattomuuden organisaatio tasolla, Honkanen & Miettinen (2010 52, 56-57) esittävät, että suunnitelmallisuuden ja organisoinnin kehittäminen on lähes neljänneksen heidän tutkimukseensa osallistuneen ammatillisen erityisopettajan mukaan tärkein erityisopetuksen kehittämisen haaste, myös Goman ym. (2021, 185) nostivat erityisen tuen suunnitelmallisuuden kehittämisen heti toiseksi kymmenen antamansa kehittämissuosituksen joukossa.

Suunnittelemattomuuden puute näkyy muun muassa erityisen tuen toteutuksen haasteina. Hyvän erityisen tuen saatavuuden puute opetustilanteissa tuli esille haasteena tämän tutkimuksen molempien opiskelijainformanttien kanssa käydyissä keskusteluissa. Informantit kertoivat ammatillisen koulutuksen opetustapahtumista sekä ammattityösaleissa että teoriaopinnoissa, joissa he eivät olleet oppineet oikein yhtään mitään, koska opetettu asia oli mennyt heiltä kokonaan ohi ymmärryksen ja/tai äänekkäissä opetustapahtumissa oli ollut haastavaa keskittyä

oppimiseen. Myös oppilaitoksen asiantuntijat kuvasivat vastaavia tilanteita, joissa olivat havainneet erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden haasteet oppia, niin sanotussa normaalissa ryhmäopetuksessa. Opiskelijoiden kuvattiin tarvitsevan henkilökohtaisempaa ohjausta oppiakseen, kuin mitä ryhmäopetuksessa oli tarjolla. Erityisen tuen on todettu aiemmassakin tutkimuksessa toteutuvan heikommin ammatillisissa opinnoissa, haastatellut erityisen tuen tarpeita omaavat opiskelijat olivat kertoneet, että haastavimpia olivat olleet ammatilliset teoriaopinnot, mutta ammattityösaleissa haasteet olivat olleet opiskelijoiden itse kokemina harvinaisia. Osa opiskelijoista oli kuitenkin maininnut haasteeksi myös keskittymisen haasteet suuressa meluisassa ryhmässä. (Goman ym. 2021, 126, 187.) Tulosten eroavaisuudet ammattityösali opintojen osalta aiempaan tutkimukseen nähden saattavatkin johtua muun muassa opiskelijoiden erilaisista erityisen tuen haasteista. Osa pärjää käytännön ammatitöissä suuressa ryhmässä ja osa tarvitsee oppimisympäristöksi hiljaisempaa pienryhmää ja enemmän yksilöllistä tukea. Eroja saattavat selittää myös eri tavoilla järjestetyt ammatilliset opinnot, toisissa kouluissa ammattityösaleissa saattaa olla useampia opettajia/ohjaajia ohjaamassa ja tukemassa, tai käytetään erilaisia, oppijoita paremmin tukevia oppimismenetelmiä kuin mitä oli ollut tämän tutkimuspaikkana olleen oppilaitoksen ammatillisissa opinnoissa. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana tulisi olla opiskelijoiden erilaiset yksilölliset tarpeet, ja oppimisympäristöt tulee suunnitella siten, että erilaisten oppijoiden oppimismahdollisuudet toteutuvat käytännössä (Hirvonen & Kairaluoma 2014, 226; Pursiainen 2016, 77). Opintojen eriyttäminen ei vaikuttanut tulosten mukaan onnistuneelta suuressa ryhmämuotoisessa opetuksessa, eikä se vaikuttanut sisältäneen riittävän monipuolisia oppimismenetelmiä ja/tai -ympäristöjä, joiden joukosta olisi voinut löytyä opiskelijan tarpeeseen sopivin muoto. Opiskelijat oppivat eri tavoilla, ja tämä tulee huomioida monipuolisen opetuksen toteutuksessa, eriyttämällä sekä sopivia oppimisympäristöjä valittaessa (Hirvonen & Kairaluoma 2014, 226; Pursiainen 2016, 90). Goman ym. (2021, 104, 187) esittivät tutkimuksessaan, että erityinen tuki oppilaitoksessa järjestetyssä koulutuksessa toteutuu heikommin ammatillisissa opinnoissa kuin yhteisissä opinnoissa, ja että yhteisten aineiden opettajilla oli enemmän kokemusta pienryhmäopetuksesta/-ohjauksesta ja muista yksilöllisistä tilaratkaisuista, kun taas ammatillisilla opettajilla oli yleisempää tukea opiskelijoita lyhentämällä opiskeluvuokkoa ajallisesti tai kertaamalla. Tästä voitaisiin päätellä, että pienryhmä ja muut yksilölliset tilaratkaisut sekä yksilöllinen ohjaus ja tuki ovat tehokkaampia erityisen tuen muotoja kuin opintojen ajallinen lyhentäminen tai kertaus. Myös Goman ym. (2021, 161) raportoivat, että osa erityisen tuen tarpeessa olevista opis-

kelijoista hyötyisi pienryhmäopetuksesta, ja sitä heille tulisi myös olla tarjota. Opiskelijat perustelivatkin erityisen tuen puutetta muun muassa opintojen alussa pienryhmän puuttumisella ja joidenkin ammatillisten opettajien kielteisillä/välinpitämättömillä asenteilla.

Yksilöllisten tarpeiden mukaisen erityisen tuen puutteen kokemusten lisäksi ammatillisten opettajien vaikea lähestyttävyyks tuli ilmi tutkimustuloksissa. Yksilöllisen oppimisen tukemisen haasteet, kuten esimerkiksi opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaaminen sekä työelämään tukeminen, on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Honkanen & Miettinen 2010 56–57). Myös Goman ym. (2021, 106, 118) raportoivat opetus- ja ohjaushenkilöstön näkemyksiä, joiden mukaan yli puolet vastanneista koki, että käytössä olevilla erityisen tuen muodoilla ja järjestelyillä kyettiin vastaamaan opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin vain kohtalaisesti (40 %), huonosti (11 %) tai erittäin huonosti (3 %), ja että suuret ryhmät hankaloittavat hyvän yksilöllisen erityisen tuen tarjoamista. Lehtonen ym. (2018, 19) korostavat opettajan keskeiseksi osaamisalueeksi sosiaalista kompetenssia, jossa esimerkiksi opiskelijan kuuntelemisen taidolla on ohjaustilanteissa merkittävää etua. Pursiainen (2016, 58–59) puolestaan toteaa, että opettajien tulisi olla aidosti läsnä opetustilanteissa ja tarkkailla aktiivisesti opiskelijoiden tarpeita opetustapahtumissa, vaikka ulkopuoliseksi asettautuminen saattaisikin tuntua opettajasta helpommalta ratkaisulta.

Ennen työelämässä järjestettävää koulutusta saatu erityinen tukikaan ei ollut tulosten mukaan tasalaatuista opettajittain eikä koulutusaloittain, vaan toteutui vaihtelevasti, tai ei toteutunut oikein lainkaan. Informantit esittivät yleisenä haasteena myös sellaisten työpaikkojen vähyyttä, jotka tarjoaisivat erityisen tuen tarpeita omaaville opiskelijoille hyvän ja osaavan oppimisympäristön ja työpaikkaohjauksen. Syyksi mainittiin muun muassa resurssien puutetta. Pursiainen (2016) toteaa, että koulutuksenjärjestäjän tehtävänä on varmistaa, että työelämässä järjestettävään koulutukseen liittyvät prosessit ovat toimivia, ja että opiskelijat saavat tasalaatuista ohjausta. Hän toteaa, että muun muassa taloudelliset suhdanteet vaikuttavat työpaikkojen saatavuuteen taantuma aikoina heikentävästi, mutta hyvät suhteet työelämään mahdollistavat sen, että työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksoja saadaan toteutettua. (Pursiainen 2016, 96.) Myös Goman ym. (2021, 120–121, 188) havaitsivat haasteita hyvien työpaikkojen saatavuuden suhteen ja esittivät, että opiskelijoiden tukemiseen sitoutuneiden työpaikkojen määrää tulisi lisätä ja työpaikkaohjaajien erityispedagogista osaamista kehittää.

Haasteena esitettiin myös, että opiskelijoita ei ohjattu ja tuettu oikea-aikaisesti työelämässä järjestettävän koulutuksen pariin, vaan joko kaikki tai lähes kaikki henkilökohtaisella osaamisen kehittämissuunnitelmalla suoritettaviksi suunnitellut tutkinnonosat saattoivat olla suorittamatta vielä opintojen lopussa, jolloin tilanteiden ohjaukseen alettiin vasta vahvemmin puuttua. Myös Honkanen & Miettinen (2010, 57) esittivät tutkimuksella työelämään tukemisen todettuna haasteena. Pursiainen (2016, 95–96) puolestaan toteaa, että työelämässä järjestettäviä koulutuksen jaksoja tulee olla opintojen aikana riittävästi, jotta opiskelijan hyvät ammatilliset taidot kertyvät, ja että jaksoilla on useita merkittäviä vaikutuksia opiskelijoille muun muassa ammatillisen identiteetin kehittymisessä. Erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden edun mukaista ei ole, että he lähtevät suorittamaan työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksoja pahimmassa tapauksessa vasta vuosien kuluttua siitä, kun he ovat osallistuneet kyseisen tutkinnonosan teoria- ja ammatillisiin opintoihin, vaan heidän tulisi ohjata näille jaksoille oikea-aikaisesti, silloin kun ne ovat opinnoissa suunniteltu ja hyvin tuettuna. Pursiainen (2016, 99) esittää, että parhaimmillaan työelämässä järjestettävän koulutuksen suunnittelu toteutuu osana opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa, johon voidaan jo suunnittelu- vaiheessa kirjata millaista osaamista opiskelija voi työpaikalla hankkia. Opiskelijalla on aina oikeus riittävään ohjaukseen sekä opettajalta että työpaikkaohjaajalta, ohjauksen määrässä tulisi huomioida opiskelijan yksilölliset tarpeet (Finlex 531/2017; Lahtinen & Lankinen 2020, 291; Pursiainen 2016, 95–96). Opiskelijan tarpeet tulisi asettaa aidosti erityisen tuen järjestämisen keskiöön. Resurssien laatu ja saatavuus vaikuttavat hyvin paljon toteutuneeseen erityiseen tukeen, niistä lisää seuraavaksi.

#### 5.1.4 Resurssit

Hyvä erityinen tuki edellyttää oikeanlaisia resursseja, kuten erityispedagogista osaamista, aikaa, tunneäly- ja yhteistyötaitoja, oikeanlaista asennetta ja sen seurauksena ammattimaista opiskelijaa hyvin tukemaan pyrkivää toimintaa, moniammatillisia yhteistyöverkostoja, niissä toimimista ja niiden hyödyntämisen osaamista. Vastaavia tuloksia oli tulkittavissa myös esitutkimuksen tuloksista. Myös Goman ym. (2021) esittivät tutkimuksessaan, että koulutuksen järjestäjien tulisi varmistaa riittävät resurssit erityisen tuen toteuttamiseen, niin ajallisesti, henkilömäärällisesti kuin erityispedagogisen osaamisenkin tasolla. He totesivat myös, että erityisen tuen asiat tulee ottaa johtoryhmissä säännöllisesti käsiteltäviksi. Henkilöstön erityispedagogisen osaamisen kehittämisen he totesivat kuuluvan osaksi organisaation henkilöstön osaamisen kehittämisen strategiaa. Koulutettujen erityisopettajien rooli muiden asiantuntijoi-

den kouluttajina tulisi ottaa myös työaikasuunnittelussa huomioon. He ottivat kantaa myös siihen, että erityispedagogisen koulutuksen lisääminen ammatillisessa opettajakoulutuksessa olisi tarpeen, lisäksi kattavaa erityispedagogista täydennyskoulutusta tulisi olla säännöllisesti tarjolla koko opetushenkilöstölle. (Goman ym. 2021 60–64, 66–70, 83–86, 96, 185–187.)

Pursiainen (2016, 78) toteaa, että opettajille osoitettu opetuksen suunnittelun ja toteutuksen resurssi vaikuttaa mahdollisuuksiin tarjota monimuotoista opetusta ja ohjausta. Oppilaitoksilla on todettu vahva vaikuttamisen mahdollisuus työn kuormittavuuden kokemuksissa (Hirvonen & Pynnönen 2010, 48). Niemi (2015, 60) puolestaan raportoi tuloksissaan asiantuntijoiden näkemyksistä, joiden mukaan resurssipula ja vaativat erityisen tuen tarpeet saattoivat haastaa inklusion toteutumista. Myös muissa aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että riittävät resurssit erityiseen tukeen on varmistettava ja asiantuntijoiden osaamista kehitettävä, eroja näkemyksiin resurssien riittävyydestä aiheuttaa sekin, että keneltä asiaa kysytään, sillä koulutuksen järjestäjistä enemmistö kokee omat erityisen tuen resurssit hyväksi tai erittäin hyväksi, kun taas koko opetus- ja ohjaushenkilöstöstä näin ajattelee vain alle puolet tai vain hieman yli neljännes, riippuen tarkastellaanko käytettävissä olevaa resurssia erityisen tuen suunnitteluun vai toteutukseen, joista jälkimmäiseen koettiin olevan käytettävissä vähemmän resurssia (Goman ym. 2021, 60-64, 84-86, 185; Hirvonen & Pynnönen 2010 ,48).

Tulosten mukaan erityispedagogista osaamista olisi lisättävä sekä ammatillisille opettajille että työpaikkaohjaajille kouluttamalla. Kaikilla erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita ohjaavilla tahoilla tulisi olla riittävä erityispedagoginen osaaminen, joka lisäisi heidän ymmärrystensä erityisen tuen tarpeista ja opiskelijoiden yksilöllisestä ohjaamisesta. Säännöllisesti järjestettävää kertaavaa pedagogistakoulutusta tulisi myös järjestää, jossa yhtenä osa-alueena olisi erityisen tuen tarpeet ja -muodot, jotta yksilölliset tarpeet ja niiden mukaiset ohjauskeinot pysyisivät asiantuntijoiden muistissa. Myös Goman (2021) työryhmineen esitti, että koulutusta ja täydennyskoulutusta olisi taattava kaikille erityisen tuen tarpeita omaaville ohjaaville tahoille hyvän erityisen tuen mahdollistamiseksi. Heidän tutkimuksensa mukaan ammatilliset opettajat kokivat erityisen tuen resurssit selkeästi heikommiksi, kuin erityispedagogiikan asiantuntijat. (Goman ym. 2021 61–64, 68–69, 84, 185–186, 188.) Ammatillisten opettajien kokemaa erityispedagoginen osaamattomuus selittänee aiemman tutkimuksen tulosta. Yli puolet Karvin tutkimukseen osallistuneista opetus- ja ohjausalan asiantuntijoista koki, että työnantaja tuki heitä vain kohtalaisesti, huonosti tai jopa erittäin huonosti erityispedagogisen osaamisen lisäämisessä. Näistä jälkimmäiseen ryhmään tilastoitiin hieman yli neljännes tutkimukseen

vastanneista opetus- ja ohjaushenkilöstöstä ja erityispedagogisen koulutuksen omaavat koki-  
vat luonnollisesti erityispedagogisen osaamisen tasonsa lähtökohtaisesti paremmaksi. (Goman  
ym. 2021, 68–69.) Pursiainen (2016, 42–43, 93, 95) muistuttaa, että koulutuksenjärjestäjän  
velvollisuus on huolehtia siitä, että opetusta suunnitellaan sekä toteutetaan ammattitaitoisesti,  
opiskelijakeskeisesti yksilöllisten opintopolkujen mukaisesti ohjaten ja että työpaikkaohjaaja-  
koulutus on myös yhteistyötä työelämän kanssa.

Hyvän erityisen tuen toteuttaminen edellyttää myös aikaa. Aikaa tulee olla erityisen tuen tar-  
peita omaavan opiskelijan tuen tarpeiden havainnointiin, tuen suunnitteluun sekä toteutuk-  
seen, yksilölliseen, kannustavaan, rohkaisevaan, vahvistavaan sekä kasvattavaankin ohjauk-  
seen ja tukemiseen. Aikaa tarvitaan myös työpaikkoihin ja työpaikkaohjaajiin tutustumiseen,  
moniammatilliseen yhteistyöhön, verkostoitumiseen ja monitoimijaisiin tapaamisiin, niin kou-  
lussa kuin työpaikoissakin. Goman ym. (2021, 116) raportoivat resurssien riittävyyden var-  
mistamisen erityisen tuen toteutumisen varmistamisessa merkittäväksi tekijäksi, aikaa erityi-  
sen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden tukemiseen tulisi olla enemmän. Lehtonen ym.  
(2018, 20) raportoivat tuloksissaan, että työelämäyhteistyö ei synny itsestään, vaan vaatii on-  
nistuakseen opettajalta työaika. Pursiainen (2016, 55–61, 92) puolestaan muistuttaa, että  
opettajan työ on myös kasvattamista, ja että opiskelijan ohjauksen tulee olla kokonaisvaltaista  
opiskelijan hyvinvoinnin ohjaamista ja tukemista. Nämä opettajien vastuut ja velvoitteet edel-  
lyttävät työhön ohjattua aikaa. Aiemmassa tutkimuksessa on raportoitu yleisinä ammatillisten  
erityisopettajien kuormittavuustekijöinä ”ainainen kiire” ja ”riittämättömyyden tunne”, aikaa  
erityisen tuen moninaisiin tehtäviin, kuten esimerkiksi ammatillisen koulutuksen hyvän erityi-  
sen tuen toteutukseen liittyvien tärkeiden verkostotapaamisten toteuttamiseen tulisi olla enem-  
män (Hirvonen & Pynnönen 2010, 46; Honkanen & Miettinen 2010, 55). Myös Lehtonen ym.  
(2018, 22, 24) raportoivat ammatillisten opettajien itse kokemaa ja työpaikkojenkin taholta  
koettua resurssipulaa ajasta, mikä vaikeutti työelämäyhteistyötä. Erityisen tuen tarpeita omaa-  
van opiskelijan opiskelija- ja ammatti-identiteetin sekä positiivisten minäpystyvyyden kokemus-  
ten mahdollistamiseksi on erittäin tärkeää, että häntä opettavalla/ohjaavalla asiantuntijalla on  
riittävästi aikaa sanoittaa opiskelijan osaamista ja vahvuuksia, tukea häntä oppimisproses-  
seissa ja niihin liittyvissä valmisteluissa. Pursiainenkin (2016, 59, 87) toteaa, että opetuksessa  
on keskityttävä opiskelijan vahvuuksien tukemiseen, ja että opettajalta saatu positiivinen pa-  
laute on sitä merkitsevämpää, mitä enemmän opiskelija on tottunut saamaan kielteistä pa-  
lautetta osakseen, sillä se voimaannuttaa opiskelijaa ja ohjaa häntä toimimaan myös jatkossa

kehujen ja kannustuksen arvoisella tavalla. Opettajan kuuntelevalla, kannustavalla ja rohkaisevalla työskentelyllä on todettu olevan positiivista vaikutusta opiskelijan itseohjautuvuuteen ja vastuullisuuteen omista opinnoistaan (Lehtonen ym. 2018, 19–20).

Oppilaitoksen asiantuntijoiden ja työpaikkaohjaajien tulisi yhdessä sitoutua tukemaan erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan tulevaa työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksoa, ja tämä vaatii myös yhteistä aikaa. Aikaa tarvitaan esimerkiksi siihen, että keskustellaan avoimesti opiskelijan haasteista, opiskelijan luvalla ja mieluiten läsnä ollessa, vahvuuksista ja suunnitellaan yhdessä tukitoimia tulevalle jaksolle. Työelämäyhteistyötä tarvittaisiin lisää niin erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan, kuin työpaikkaohjaajankin tueksi. Goman ym. (2021, 121, 188) ottivat esille opettajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyön tiivistämisen yhtenä erityisen tuen kehittämissuositusten keinona, raportoiden myös havaittua kiirettä työpaikoilla, jolloin erityisen tuen saaminen työpaikalle resurssien puutteesta hankaloitui. Pursiainen (2016, 87) puolestaan muistuttaa, että vastuuta opiskelijan opettamisesta ja ohjauksesta ei saa siirtää yksistään työpaikan ja työpaikkaohjaajan harteille. Ohjausyhteistyön tärkeydestä muistuttavat myös Lehtonen ym. (2018, 11–12, 19–22), todeten samalla, ettei sen toteuttaminen ole aina kiinni pelkästään oppilaitoksen asiantuntijoista, sillä myös työyhteisöt voivat olla yhteistyön toteuttamiseen liian kiireisiä. Tämän tutkimuksen tuloksissakin työpaikkojen niukka aikaresurssi tuli esille, kaivattiin lisää aikaa opiskelijoiden ohjaukseen ja monitoimijaiseen yhteistyöhön. Pursiainen (2016) toteaa, että työelämälähtöisyys on ammattikoulutukselle tyyppillistä, ja se näkyy muun muassa siten, että yhteistyötä tehdään muulloinkin kuin työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana. Tulevaa työpaikkaa valittaessakin tulisi varmistaa, että työpaikkaohjaajalla on riittävästi aikaa ohjata opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Pursiainen 2016, 93, 95.) Työpaikkojen tulisi nähdä yhteistyössä toiminnalleen jotain arvokasta, jotta aikaresurssia oltaisiin valmiita järjestämään. Esimerkiksi työpaikoille järjestettävä erityispedagoginen koulutus, erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan ohjaamisesta maksettava palkkio ja/tai ymmärrys siitä, että erityisen tuen tarpeita omaava opiskelija saattaisi olla työpaikalle tulevaisuudessa hyvin sitoutuva ja osaava työntekijä, voisivat toimia työpaikoille kannustimina sitoutua järjestämään enemmän aikaa yhteistyölle ja ohjaukseen. Myös Goman ym. (2021, 161–162) raportoivat tutkimuksessaan taloudellisia kannustimia, kuten maksettavia koulutuskorvauksia tai annettuja verotuksellisia etuja, mahdollisesti toimiviksi keinoiksi työelämässä järjestettävän koulutuksen kehittämisessä.

Tuloksissa esiintyi myös ”halu auttaa” erilaisissa konteksteissa, ja sillä tarkoitettiin ilmeisesti asiantuntijoiden aitoa kiinnostusta tukea opiskelijaa sekä oikeanlaista asennetta. Pursiainen

(2016, 58) toteaa, että opettajan/ohjaajan läsnäolo on edellytys aidolle välittämislle, joka puolestaan on erittäin merkityksellistä opiskelijalle, ja että opettajan/ohjaajan läsnäolo on kiinni omasta tahdosta. Lehtonen ym. (2018, 17, 19) korostivat opettajien sosiaalista kompetenssia merkittävänä tekijänä. Virtanen (2013, 209) toteaa, että aito kiinnostus on lähtöisin yksilön empaattisuuden taidoista, jotka ovat selkeästi yhteydessä myös toisten kehittämiskykyyn. Goleman (1995, 96, 2006, 161) puolestaan toteaa, että empatia rakentuu omien tunteiden itsetuntemuksesta ja toimii yksilön sosiaalisena tutkana, jonka avulla hän tulkitsee ympäristöönsä ja siellä olevien yksilöiden tunteita ja tarpeita. Ammatillisten ohjaajien asenne koettiin tulosten mukaan hyvänä, ja heidät helposti lähestyttäviksi, muitakin hyviä asenteita oli haastattelujen yhteydessä selkeästi havaittavissa, mutta joidenkin ammatillisten opettajien ja työpaikkaohjaajien asenteisiin kaivattiin muutosta. Asenteiden kehittämisen tarve on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa, sillä esimerkiksi Goman ym. (2021, 84) raportoivat tutkimuksessaan yhdeksi henkilöstön osaamisen kehittämisen kohteeksi asenteet. Myös Honkanen & Miettinen (2010, 56–57) raportoivat tutkimuksessaan joka kymmenennen ammatillisen erityisopettajan kokevan, että muiden tahojen asenteisiin erityisessä tuessa tarvittaisiin parannusta. Neale ym. (2009, 12–13, 119) määrittelevät asenteen vaikutuksia työssä, he toteavat, että asenne vaikuttaa kaikkeen, ja se näkyy ihmisen käyttäytymisessä, olemisessa ja energiassa, asenne on tunneilmaus, joka saattaa vaikuttaa siihen, missä määrin yksilö hyödyntää omaa osaamistaan toiminnassaan. Kyse on siis varsin merkittävästä tekijästä hyvän erityisen tuen kontekstissa, asenteet ovat yhteydessä tunneälytaitoihin. Tunneälytaitoja voidaan kouluttaa, ja tulisikin kouluttaa, jotta mahdollistettaisiin hyvä erityinen tuki. Tunneälytaidoista erityisesti ihmissuhteiden hallintaan liittyvät tunneälytaidot ovat opetus-/ohjaustehtävissä, onnistuneessa yhteistyössä sekä avoimissa dialogeissa hyvän erityisen tuen antamisen keskeisiä taitoja. Goleman (1995, 112) esittää, että ihmissuhteiden tärkeä taito, eli tunteiden käsittely toisissa, vaatii itsehillinnän ja empatian taitoja. Lehtonen ym. (2018, 20) puolestaan esittävät tuloksissaan yhtenä opettajan sosiaalisena kompetenssina ”kykyä tukea opiskelijan itseohjautuvuutta auttamalla opiskelijaa uusien vaihtoehtojen ja näkökulmien löytämisessä, johdattelemalla hänet löytämään ratkaisuja itse, rohkaisemalla toteuttamaan asioita ja luottamaan itseensä”. Hyvät tunneälytaidot olisivat mahdollisimman monipuolisia. Mikäli tunneälytaidot hallittaisiin hyvin, niin ehkä niitä myös hyödynnettäisiin työssä onnistumiseksi ja varmistamiseksi, kyse saattaa esitettyjen niin sanottujen huonojen asenteiden ohella olla ainakin osittain asiantuntijoiden puutteellisista tunneälytaidoista, joita olisi tarve kehittää. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kaikkia tunneälyn osa-alueita on mahdollista muuttaa ja kehittää,

mutta se vaatii riittävästi aikaa. Neale ym. (2009) esittävät, että asenteiden muuttaminen kestää arviolta 21 päivää, joten tarvitaan riittävästi myös taloudellista panostusta henkilöstön koulutukseen. Koulutuksen hyödyt näkyvät muun muassa parempina työsuorituksina ja asiakkaiden sekä henkilöstön tyytyväisyytenä. Oppilaitoksen johdon on sitouduttava mukaan muutokseen, sillä johtoryhmän vaikutukset ovat tuloksissa mittavat. Esihenkilöiden tunneälytaidot koetaan työyhteisössä erittäin tärkeänä. (Aarnio 2010, 171; Goleman 1995, 114–117, 148–163, 2006, 229–231, 248–249, 260–261, 329–333; Goleman ym. 2002; Neale ym. 2009, 18, 25, 70–73, 85, 88; Virtanen 2013, 202, 217.) Hyvät tunneälytaidot ovat opettajien työssä tarpeellisia, keskeisiä taitoja, ja hyvillä tunneälytaidoilla on todettu olevan vaikutusta myös muiden asemaan asennoitumisessa, eli esimerkiksi myös erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden omien tavoitteiden ymmärtämiseen heidän omista näkökulmistaan (Goleman 2006, 43, 164; Goleman ym. 2002; Lehtonen ym. 2018, 19–24; Virtanen 2013, 139, 197, 209, 211).

Ammatillisten opettajien hyvä verkostotuntemuskin voidaan nähdä resurssina. Verkostotuntemuksen kuvattiin olevan yhteydessä opettajien työkokemukseen sekä paikallistuntemukseen. Ammatillisten opettajien hyvä verkostotuntemus edesauttoi muun muassa hyvän työpaikan löytämisessä. Helakorpi (2010, 103) toteaa, että nyky-yhteiskunnassa yksikään asiantuntija ei kykene hallitsemaan kaikkea yksinään, vaan tarvitaan verkostoja. Lehtonen ym. (2018, 10, 12, 20–4) korostavat ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä, suhteiden luomista ja yhteistyötä koulutuksen eri vaiheissa. Pursiainen (2016, 74, 93–94) puolestaan toteaa, että työpaikkoja voidaan hyödyntää myös opettajien käyttäminä opetusympäristöinä ja että opettajien säännölliset työelämäjaksot olisivat hyviä keinoja sekä verkostoitumisen että työpaikkatuntemuksen lisäämisessä. Yhteiset toimivat toimintamallit erityisen tuen järjestämiseen voitaisiin nähdä myös hyvän erityisen tuen resursseina. Honkanen & Miettinen (2010, 52) raportoivat tuloksissaan, että suurin osa ammatillisista erityisopettajista toivoi lisää erityisen tuen yhteisiä toimintamalleja. Goman ym. (2021, 70–71) raportoivat tuloksissaan, että opetushenkilöstön joukossa epätietoisimpia erityisen tuen järjestämistä /toteutusta koskevista suunnitelmista/toimintamalleista olivat ammatilliset opettajat, hekin, jotka tiedostivat suunnitelmien/toimintamallien olemassaolon, mukaan lukien erityisopettajat, arvioivat yhteisten suunnitelmien/toimintamallien tukevan työskentelyään vain kohtalaisesti (40 %) tai huonosti (10 %). Tehtävää olisi siis jäljellä yhteisten toimivien erityisen tuen suunnitelmien ja toimintamallien laatimisessa ja koko opetushenkilöstön sekä työpaikkaohjaajien hyvän ohjaus osaamisen vahvistamisessa.

## 5.2 Toimenpidesuosituksia

Toimenpidesuosituksina esitetään erityispedagogista osaamista lisäävää koulutusta säännöllisesti kerrattavana niin oppilaitoksen opetushenkilöstölle kuin työpaikkaohjaajillekin. Erityispedagogista osaamista tarvitaan lisää, että asiantuntijat osaavat paremmin tunnistaa erityisen tuen tarpeita, eriyttää opetusta/ohjausta sekä toteuttaa yksilölliset tarpeet huomioivaa tukea, käynnistää moniammatillista ja/tai -toimijaista yhteistyötä opiskelijan tueksi ja/tai ohjata opiskelijan oikea-aikaisesti vahvemman erityisen tuen piiriin. Oppilaitoksien opetushenkilöstölle tulisi järjestää lisäksi laadukasta, ja säännöllisesti toistettavaa tunneälykoulutusta, sillä tunneälytaidot ovat heidän työssään erittäin merkittäviä taitoja. Hyvillä tunneälytaidoilla voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa myös negatiivisiin asenteisiin positiivisesti. Tunneälytaidot olisivat hyödyllisiä koko oppilaitoksen henkilöstölle, tunneälytaitoinen työyhteisö tukisi koko organisaation tunneälytaitoista työskentelyä sekä taitojen mallintamista samalla niin opiskelijoille kuin muillekin yhteistyötahoille, jolloin nämä taidot ja niistä saatu hyöty oppimisympäristöissä ja yleisestikin yhteiskunnassa lisääntyisivät.

Koulutuksen järjestäjän/OPH:n olisi kiinnitettävä enemmän huomiota työpaikkaohjaajien koulutukseen. Opetushallituksen toimesta olisi tarpeellista määritellä työpaikkaohjaajakoulutukselle sopivat raamit tasalaatuisuutta varmistamaan, sillä työpaikkaohjaajakoulutuksia järjestetään varsin eri laajuisina ja sisältöisinä. Kaikilla työpaikkaohjaajilla tulisi olla riittävät resurssit kohdata erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita ja tukea heitä hyvin osaamisen kerryttämisessä sekä positiivisen minäpystyvyyden ja ammatti-identiteetin vahvistamiseksi. Kaikki opiskelijat, sekä myös yrityksen oma henkilökunta hyötyisivät siitä, että yrityksissä olisi erilaiset tarpeet tunnistavia ja huomioivia, ammattitaitoisia esihenkilöitä ohjaamassa niin opiskelijoita kuin työntekijöitäkin. Koulutuksen avulla voitaisiin saavuttaa parempia työelämässä järjestettävän koulutuksen paikkoja, joissa opiskelijat saisivat hyvää ohjausta, onnistumisen kokemuksia sekä hyvää minäpystyvyyden ja ammatti-identiteetin kasvua. Työyhteisöjen omille työntekijöille hyvä ammattitaitoinen esihenkilötyöskentely takaisi myös paremmat edellytykset työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin, ja sitä kautta pidempiä ja tuloksekkaampia työuria. Yhteiskunnalle seuraukset olisivat positiivisia muun muassa vähentyneiden terveydenhoitokulujen ja lisääntyvien verotulojen myötä. Hyviä työpaikkaohjaajia tulisi hyödyntää tulevia työpaikkaohjaajan koulutuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa. Heillä on oma-kohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä siitä, että millaista koulutusta ja osaamista hyvä ohjausosaaminen työpaikoilla vaatii. Ammatillisten opettajien ja -erityisopettajien säännölliset työ-

elämäjaksot tulisi palauttaa. Samalla olisi mahdollisuus luontevasti kehittää työelämäyhteistyötä, tutustua työympäristöihin, -tehtäviin ja työpaikkaohjaajiin ja lisätä työyhteisöjen erityispedagogista ohjausosaamista

Oppivelvollisuusiän nostaminen on entisestään lisännyt vaativan erityisen tuen tarpeen omaavien opiskelijoiden määrää tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa, sillä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ei ole riittävästi tilaa kouluttaa heitä kaikkia. Tähän tilanteeseen tulisi etsiä uusia yhteisiä toimintamalleja ja ratkaisuja, jotta voitaisiin varmistaa se, että kaikki opiskelijat saisivat hyvää erityistä tukea opinnoissaan. Ammatillisten erityisoppilaitosten konsultoivaa roolia alueensa ammattioppilaitosten ohjeistajana tulisi lisätä suunnitellusti ja säännöllisesti. Erityisen tuen varmistamiseksi suunnattua rahoitusta tulisi ohjata oppilaitoksiin huomioiden niin erityisen tuen kuin vaativankin erityisen tuen tarpeen omaavien opiskelijoiden todelliset määrät, jotta koulutuksen järjestäjillä olisi resursseja toteuttaa hyvää erityistä tukea. Tämä rahoitus tulisi järjestää todellisen tarpeen mukaan reaaliajassa, ei vuoden viiveellä tai oppilaitoksen määrittelyn mukaan, kuten tutkimuksen aineiston keruun ajankohtana oli tapana toimia. Näiden rahoitusmallien mukaan ammatillisessa oppilaitoksessa erityisen tuen resurssi kuluu suurelta osin vaativan erityisen tuen opiskelijoiden tarpeeseen, koska he tarvitsevat opinnoissaan kaikista eniten tukea. Opetushenkilöstö kokee toistuvasti työssään tilanteita, joissa resurssi, joka heillä on käytettävissään ei riitä vaativan erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden tarvitsemaan vahvaan yksilölliseen tukeen. Osa erityisen tuen tarpeita omaavista opiskelijoista saattaa jäädä vähemmälle tuelle, koska erityistä tukea toteuttavaa henkilöstöä on rajallinen määrä oppilaitoksessa. Tilapäisten hankerahoitusten turvin erityispedagogiikan ammattilaisia palkataan toisinaan enemmän, mutta tämä ei ole riittävän pysyvä ratkaisu. Siksi vaativan erityisen tuen rahoitusta tulisi osoittaa myös ammatillisiin oppilaitoksiin todellisten tarpeiden mukaan, ei pelkästään ammatillisiin erityisoppilaitoksiin, joilla ei ole edellytyksiä tarjota opiskelupaikkaa läheskään kaikille vaativan erityisen tuen tarpeita omaaville opiskelijoille.

Erityisen tuen suunnitelmallisuuteen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota ja laatia yhteisiä toimintamalleja, joissa määriteltäisiin muun muassa, miten ja milloin oppilaitoksessa mahdolliset erityisen tuen tarpeet kartoitetaan, määritellään, tiedotetaan opiskelijaa opettaville tahoille, miten ja missä erityisen tuen tarpeita omaavalla opiskelijalla olisi mahdollisuus saada opintoihinsa yksilöllistä opetusta ja tukea säännöllisesti, erityispedagogisesti osaavalta asiantuntijalta, ja miten ja milloin opiskelija ohjataan esimerkiksi opiskeluhuollon ja/tai muun ul-

kopuolisen tuen piiriin. Yhteisten toimintamallien lisäksi tulisi laatia myös muille pienemmillä osakokonaisuuksille omat erityisen tuen toteuttamisen toimintamallit, joissa huomioitaisiin myös koulutusaloittaiset erot. Erilaiset tukimuodot ja -rakenteet tulisi tehdä koko opetushenkilöstölle, opiskelijoille, huoltajille sekä työpaikkaohjaajille selkeiksi ja läpinäkyviksi.

Opiskelijan osaamisen seuranta ja varmistamista varten tulisi laatia jokin seurantamenetelmä, kuten esimerkiksi ”tutkinnonosan osaamispassi”, johon opiskelijat keräisivät osaamismerkintöjä, kun kyseinen osaaminen on opinnoissa saavutettu. Tutkinnonosien osaamiskriteerien ja työvälineiden/-ohjelmien tutuksi tekeminen opiskelijoille olisi erittäin tarpeellista ammatillisen identiteetin vahvistajana. Oppilaitoksessa voisi olla esimerkiksi työtehtävä/joku tietty laite/taito ”osaamispassissa”, joka kuuluu suoritettavana olevan tutkinnonosan osaamiskriteereihin, ja opiskelijan tulisi saada merkittyä osattavaksi passista tarpeelliset kohdat ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen jakson alkua. Opiskelijat tulisi ohjata oikea-aikaisesti näille jaksoille, jos osaamisen kerryttämisessä näyttää esiintyvän suuressa ammattityösalissa haasteita, niin heidät tulisi viipymättä ohjata pienryhmiin vahvemman yksilöllisen tuen piiriin, jotta he voisivat osallistua oikeaan aikaan työelämässä järjestettävän koulutukseen.

Tulisi luoda yhteiset toimintamallit myös siihen, että miten kaikille opiskelijaa opettaville ja/tai ohjaaville tahoille välitetään monitoimijaisissa palavereissa sovittu tarpeellinen tieto ja milloin heidän olisi tarkoituksenmukaista osallistua näihin moniammatillisiin/-toimijaisiin palavereihin. Eri alojen asiantuntijat tuovat monitoimijaisissa työryhmissä omat erityisosaamisensa yhteen, ja suunnittelevat yhdessä opiskelijan kanssa toimivia erityisen tuen menetelmiä opiskelijan tueksi. Näissä työryhmissä ei usein ole mukana ammatilliset opettajat ja ammatilliset ohjaajat, jotka kouluarjessa opiskelijoita käytännössä tukevat. Vaarana on, että tieto ei kantaudu heille saakka, tai että tieto saadaan epäsopivassa hetkessä, jolloin se ei tavoita.

Erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan tukemiseen ennen työelämässä järjestettävää koulutusta tulisi myös laatia yhteiset toimintamallit, joiden avulla varmistettaisiin hyvän erityisen tuen saatavuuden tasalaatuisuutta. Oppilaitoksella tulisi olla opiskelijan oikeudet erityiseen tukeen takaavat, yhtenäiset toimintamallit siitä, kuinka erityisen tuen tarpeet huomioidaan ja millaisia toimia toteutetaan ennen työelämässä järjestettävää koulutusta. Erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden mahdollisuuksia tutkinnonosien osasuorituksiin tulisi myös lisätä käytännön tukitoimien työkalupakkiin. Opintojen eriyttäminen ja tutkinnonosien osiin pilkkominen olisivat erittäin tehokkaita erityisen tuen menetelmiä opinnoissa, ja niiden lisääminen ammatillisiin opintoihin ja työelämässä järjestettäviin koulutuksiin ja näyttöihin olisi

erittäin suotavaa. Laajojen tutkinnonosien osaamisen hallinta kerralla voi olla liian vaativaa erityisen tuen tarpeita omaavan opiskelijan kohdalla. Tätä toimintamallia olisi hyvä lisätä erityisesti silloin, kun etukäteen on tiedossa, että tuleva työelämässä järjestettävän koulutuksen jakso saattaa olla opiskelijalle haastava. Näin varmistettaisiin, että opiskelija saisi todennäköisesti kokea onnistumisen iloa opinnoissaan, lisääntyvää positiivista minäpystyvyyttä sekä suotuisaa opiskelija- ja ammatti-identiteetin kehittymistä ja saisi edistettyä opintojaan suunnitellusti tavoitteen mukaan. Tarkasti rajattu osasuoritus ja mahdollisesti lyhennetty työelämässä järjestettävä koulutus saattaisi parantaa myös työpaikan löytämistä. Opintoja eriyttävien yhteisten toimintamallien luomisessa voitaisiin hyödyntää moniammatillista yhteistyötä ammatillisten erityisoppilaitosten kanssa.

Seuraavissa kahdessa alaluvussa esitellään tämän tutkimuksen tulosten perusteella tutkijan muotoilemia yleisiä hyvän erityisen tuen malliehdotuksia ammatillisissa opinnoissa sekä ennen työelämässä järjestettävää koulutusta.

### 5.2.1 Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa, malli

Taulukko 7 Hyvän erityisen tuen malli ammatillisissa opinnoissa

<p><b>Opiskelijan vahvuuksien ja tuen tarpeiden kartoitus tutkinnonosittain</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kahdenkeskiset/monitoimijaiset keskustelut, opiskelijan toiveiden ja tarpeiden kuunteleminen</li> <li>• Opetushenkilöstön havainnointi ammattityösalissa, tuen tarpeiden ja vahvuuksien havaitseminen käytännön työtilanteissa</li> </ul>
<p><b>Opiskelijatuntemuksen hyödyntäminen tutkinnonosan ammatillisten opintojen suunnittelemisessa sekä opiskelijan osallistaminen &amp; motivointi opintoihin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutkinnonkriteerien mukaiset osaamistavoitteet "osaamispassissa", oppimistavoitteiden asettaminen ja taitojen kehittymisen seuranta säännöllisesti, esimerkiksi viikoittain, tai silloin kun jokin ennalta asetettu tavoite on saavutettu, tutkinnonosan ammattitermien ja työvälineiden nimien ja käyttötarkoitusten tutuksi tekeminen</li> <li>• Opiskelijan kiinnostuksen kohteiden/harrastusten hyödyntäminen opinnoissa</li> </ul>
<p><b>Ammatillinen opettaja, - erityisopettaja &amp; - ohjaaja opiskelijan osaamisen edistäjänä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sopivan aktiivinen rooli oppimistilanteissa ja tuen tarpeen tarkka havainnointi taustalla, hyvä läsnäolo &amp; lähesyttävävyys opiskelijalle, tukea tarvittaessa</li> <li>• Opiskelijan osaamisen &amp; vahvuuksien sanoittaminen, positiivisen minäpystyvyyden sekä opiskelija- &amp; ammatti-identiteetin vahvistaminen kehumalla, kannustamalla ja rohkaisemalla</li> <li>• Yksilöllisten tarpeiden huomiointi, opiskelijan kuunteleminen &amp; kuuleminen, "opiskelijaa varten" -asenne, aidosti kiinnostunut tukemaan &amp; kehittämään opiskelijan oppimisprosessia, oman osaamisen hyvä hyödyntäminen opetus-/ohjaustilanteissa</li> <li>• Opiskelijan opintojen etenemisen suunnitelman mukainen seuranta. Tarvittaessa viivyttämättä uuden erityisen tuen suunnitelman laadinta, monitoimijaisen yhteistyön käynnistäminen &amp; erityisen tuen lisääminen/vahvistaminen esimerkiksi pienryhmässä</li> </ul>
<p><b>Monipuoliset oppimismenetelmät &amp; -ympäristöt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Työpari-/tiimityöskentelyn mahdollisuus, videot/kuvaamismahdollisuudet ym. Pienryhmä tai työvaltainen oppimismahdollisuus opiskelijan tarpeiden mukaisesti järjestettävissä</li> </ul>

## 5.2.2 Hyvä erityinen tuki ennen työelämässä järjestettävää koulutusta, malli

Taulukko 8 Hyvän erityisen tuen malli ennen työelämässä järjestettävää koulutusta

<p><b>Opiskelijan osaamisen &amp; tuen tarpeiden selvittäminen, työnhakutaitojen &amp; työelämätaitojen opettaminen &amp; valmentaminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijan kuunteleminen, havainnointi &amp; "osaamispassin" (kts. osaamispassista lisää toimenpidesuosituksissa, luvussa 5.2) tarkistaminen, opiskelijan mahdollisuus keskustella avoimesti tulevasta jaksosta, myös mieltä askarruttavista &amp; innostavista tekijöistä</li> <li>• Opiskelijan oikeuksien &amp; vastuiden selvittäminen, saatavilla olevien tukimuotojen ja jakson tavoitteiden selkeyttäminen opiskelijalle ymmärrettävästi</li> <li>• Konkreettinen tuki ja ohjaus työpaikan hakemiseen, "hyvän työpaikan" tunnuspiirteiden esittely tutkinnonosittain, saman tutkinnonosan suorittaneiden opiskelijoiden työpaikkakokemusten jakaminen, CV:n tai muun kirjallisen/kuvallisen esittelyn laadinta hakuvaiheen tueksi, hakutaitojen opettaminen &amp; harjoittelu esim. haastattelu (käynti), soitto ja/tai sähköposti. Opetuksesta tallenne, jolloin opiskelija voi halutessaan kerrata (mahdollinen poissaolo kyseisenä ajankohtana ei estä opiskelijan osallistumista valmennukseen)</li> <li>• Yksilöllisen tuen tarjoaminen tarvittaessa, esimerkiksi pienryhmä</li> <li>• Merkitys korostuu erityisesti ensimmäisen työelämässä järjestettävän koulutusjakson lähestyessä, mutta hyvä kerrata yhdessä ennen jokaisen tulevan työelämässä järjestettävän koulutusjakson alkua</li> </ul>
<p><b>Opiskelijan tarpeisiin vastaavien työpaikkojen listaus/esittely</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Työpaikan tunteminen, työpaikkaohjaajan erityispedagogisen osaamisen varmistaminen ja työilmapiirin soveltuvuuden yksilöllisten tarpeiden mukainen huomiointi</li> <li>• Opiskelijan omien toiveiden ja tavoitteiden kuunteleminen &amp; huomiointi</li> <li>• Opiskelijan kannustus &amp; rohkaisu oikea-aikaiseen työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle osallistumiseen ja yhteydenottoihin</li> <li>• Henkilökohtainen tuki työpaikan etsintään, mukana olo hakutilanteissa tai asiantuntijan oma yhteydenotto tarvittaessa</li> </ul>
<p><b>Monitoimijaisen yhteistyön ja/tai kolmannen sektorin toimijoiden hyödyntäminen tarpeen mukaan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esimerkiksi alaikäisen huoltajat, muut mahdolliset tukihenkilöt &amp; opiskeluhoito tukemaan opiskelijaa tarpeen mukaan</li> <li>• Yhteistyö esimerkiksi nuorisopalvelujen sekä erilaisten kolmannen sektorin päivätoiminta tahojen kanssa, vahvasti tuettujen oppimismahdollisuuksien selvittely tarvittaessa</li> <li>• Ammatillisten erityisoppilaitosten tuen ja osaamisen hyödyntäminen tulevaa jaksoa suunniteltaessa, opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan tarvittaessa</li> </ul>
<p><b>Avoimet monitoimijaiset dialogit tuen tarpeista, opiskelijan vahvuuksista &amp; haasteista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toteuttamiskelpoisen suunnitelman laatiminen tulevalle työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle, eri yhteistyötahojen osaamista hyödyntäen ja opiskelijan tarpeet suunnitelman lähtökohdaksi</li> <li>• Yhteisten tavoitteiden &amp; tukimuotojen selventäminen eri osapuolten kesken, tarvittaessa tutkinnonosan osaamistavoitteiden pilkkominen &amp; vaiheittaisen etenemisen suunnitelman laadinta koko jakson ajalle. Mahdollisuus esimerkiksi tarvittaessa välillä opetella pienryhmässä taitoja lisää vahvasti tuetusti, ja palata uudelle lyhyemmälle työelämässä järjestettävän koulutuksen jaksolle, tai oppilaitokselta erityisen tuen toteuttaja työpaikalle opiskelijan ja työpaikkaohjaajan erityispedagogiseksi tueksi.</li> <li>• Mahdollisista tutkinnonosan osasuorittamisista, yhteydenpidosta &amp; erityisen tuen yhteistyöstä sopiminen jo hyvissä ajoin ennen työelämässä järjestettävän koulutuksen alkua, varmistetaan sekä opiskelijan että työpaikkaohjaajan luottamusta ja kokemusta siitä, että oppilaitoksen asiantuntijoiden hyvä tuki on olemassa ja saatavilla myös työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana</li> </ul>
<p><b>Eri tukimuotojen jatkumon varmistaminen myös tulevan työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jos opiskelijalla on ollut säännöllinen kontakti opiskeluhoitoon (esimerkiksi koulupsykologiin tai kuraattoriin) kouluopintojen aikana, niin suunnitellaan ja varmistetaan että sama tuki säilyy myös tulevan työelämässä järjestettävän koulutuksen jakson ajan, ja tarvittaessa sovitaan alkuun mahdollisesti tiivistetyistä tapaamisista, jotta opiskelijan tarvitsema tuki taataan muuttuvassa tilanteessa</li> <li>• Hyödynnetään opiskelijan mahdollisia henkilökohtaisia tukihenkilöitä hyvän ja riittävän tuen varmistamiseksi</li> </ul>

## 5.3 Loppupohdintaa

Hyvä erityinen tuki on monen tekijän summa, usein myös hyvin yksilö- ja tilannesidonnaista toimintaa. Keskiössä tulisi olla aina opiskelijan etu, jonka osaavat asiantuntijat monitoimijaisissa työryhmissä toimiessaan tunnistavat ja tiedostavat. Opiskelijan edun mukaisen toiminnan vaarana saattaa olla liialliseen suorituskeskeisyyteen keskittyminen, jolloin itse opiskelija ja opiskelijan tarpeet voivat olla vaarassa jäädä toissijaiseksi, ja keskitytään liikaa opintojen

edistämiseen, opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kustannuksella. Tähän ohjaa muun muassa suorituskeskeisyyteen perustuva ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli, jonka mukaan oppilaitos saa rahoituksen toiminnalleen suorituspainotteisesti, suoritettujen tutkinnon-osien ja tutkintojen perusteella. Tällä yhteiskunnallisella taloudellisella ohjauksella saattaa olla vaikutusta myös yleisesti oppilaitoksissa käytettävissä oleviin resursseihin, kuten henkilöstömääriin ja koulutukseen sekä organisaatioiden toimintasuunnitelmiin ja -visioihin.

Moniammatillinen yhteistyö on tämän ajan moninaisten haasteiden kontekstissa välttämättöntä, jotta erityisen tuen tarpeita omaavalla opiskelijalla olisi mahdollista saada kokonaisvaltaista parasta mahdollista tukea opintojensa aikana. Yhden asiantuntijan tietotaito ei riitä yleensä koko kokonaisuuden hallintaan, sillä erityispedagoginen, kasvatustieteellinen, sekä entistä useammin tarpeen oleva lääketieteellinen sekä sosiaalitieteellinenkin osaaminen yhdellä ja samalla asiantuntijalla ei toteudu. Hyvää tarkoituksenmukaista monitoimijaista yhteistyötä tarvitaan, jotta jokainen osapuoli voi kokea mahdollisimman paljon hyviä onnistumisen kokemuksia ja mahdollistetaan hyvää erityistä tukea, jossa opiskelijan moninaiset tarpeet ovat aidosti keskiössä.

Erityispedagogisten asiantuntijoiden ja monitoimijaisten työryhmien laatiman erityisen tuen suunnitelman toteuttaminen vaatii koko oppilaitoksen henkilöstön tukea. Tämän takia olisi tärkeää kiinnittää huomiota koko opetushenkilöstön erityispedagogiseen ja tunneälytaitoiseen osaamiseen. Erityisopettajat, ammatilliset ohjaajat sekä opiskeluhuolto olisivat avainasemassa osaamisensa perusteella tukemaan opetushenkilöstöä tässä tärkeässä tehtävässä, myös työelämässä kaivataan enemmän yhteistyötä ja erityispedagogisen osaamisen välittämistä työelämässä järjestettävien koulutusten aikana opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajienkin tueksi. Hyvällä erityisellä tuella on merkittäviä vaikutuksia yksilöiden tulevaan ammatilliseen uraan, sekä laajemminkin tulevaisuuteen ja koko elämään, esimerkiksi lisääntyneeseen omanarvon tunteeseen, positiivisesti vahvemman minäpystyvyyden ja ammatti-identiteetin kehittymiseen ja näiden myötä myös koko yhteiskuntaan. Yhteiskunnallinen merkitys hyvästä erityisestä tuesta konkretisoituu hyvinvoivan, osaavan ja itsensä hyvin kykeneväksi tuntevan yksilön työllistyessä yrityksiin tai ryhtyessä yrittäjäksi, ja alkaessa tuottaa verovaroja yhteiskunnan tarpeisiin. Tämän kaiken toteutumiseksi tarvitaan riittävästi yhteiskunnallista taloudellista panostusta, toiminnan ohjausta, osaavia oppilaitoksia ja erityispedagogisesti sekä tunneälytaitoisesti taitavia oppimisen ohjaajia. Hyvä erityinen tuki on sekä yksilön että koko yhteiskunnan näkökulmasta tarkastellen erittäin merkittävä ja kaikkien yhteinen asia.

## 6 Jatkotutkimusehdotelmät

Jatkotutkimusehdotelmana esitän, että olisi hyvä tutkia tarkemmin ammatillisen oppilaitoksen asiantuntijoiden asenteita, millaisia ne ovat ja miten ne vaikuttavat ammatillisen osaamisen hyödyntämiseen opetus- ja ohjaustyössä, sekä opettajan työssä keskeisiä tunneälytaitoja ja näiden koulutettavuutta sekä asenteiden ja tunneälytaitojen yhteyttä toisiinsa, vaikutuksia opettajan työssä ja työssä viihtymisessä. Tutkimusta voisi toteuttaa tutkimus triangulaation avulla, esimerkiksi yhdistellen kyselytutkimusta, opetus- ja ohjaustilanteiden havainnointia sekä haastattelemalla opetustapahtumiin osallistuvia eri tahoja, erilaisten näkökulmien selvittämiseksi.

Toinen hyvä jatkotutkimuskohde olisi tutkia työpaikkaohjaajien resursseja ohjata erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita työelämässä järjestettävässä koulutuksessa, sekä heidän oppilaitosten asiantuntijoihin, oppilaitoksiin ja yhteiskuntaan kohdistuvia odotuksia ohjaustyön tukena. Aineistoa voisi kerätä esimerkiksi kyselytutkimuksella ja/tai haastattelemalla.

Kolmas hyvä jatkotutkimuskohde voisi olla se, että millaista erityistä tukea työelämässä järjestettävän koulutuksen aikana saadaan parhaillaan/tarvittaisiin. Oppivelvollisuusiän nostaminen hiljattain herättäisi erityistä mielenkiintoa lähteä tutkimaan tätä niiden nuorten näkökulmasta, jotka ovat kaikista heikoimmassa asemassa jatko-opinnoissaan, eli vaativan erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden osalta. Tutkimusta voisi toteuttaa haastattelemalla vaativan erityisen tuen tarpeita omaavia opiskelijoita, heidän huoltajiaan sekä työpaikkaohjaajia. Kahdelle jälkimmäiselle voisi toteuttaa myös kyselytutkimuksen. Aineistoa voisi kerätä myös havainnoimalla vaativan erityisen tuen tarpeita omaavien opiskelijoiden työelämässä järjestettäviä koulutusjaksoja. Aineiston kerääminen sekä tavallisten ammattioppilaitosten että ammatillisten erityisoppilaitosten opiskelijoilta lisäisi tietoa saadun erityisen tuen tasalaatuisuudesta sekä yhteneväisistä ja erilaisista toimintamalleista eri oppilaitoksissa.

Edellä esitettyjä jatkotutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää hyvän erityisen tuen kehittämisessä ammatillisen koulutuksen kontekstissa, kahden jälkimmäisen osalta erityisesti työelämässä järjestettävän koulutuksen kontekstissa.

## Lähteet

- Aarnio, H. 2010. Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 155–178.
- Aarnio, H. 2010. Oppijakeskeiset oppimisprosessit. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 179–204.
- Baxter, P. & Jack, S. 2008. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report Volume 13*, 4, 544–559.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Finlex. 1326/2010. Terveystieteidenlaki. 30.12.2010. [viitattu 23.4.2026]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2010/1326/ajantasa/2025-12-22/fin>
- Finlex. 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 30.12.2013. [viitattu 23.4.2026]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2013/1287/ajantasa/2025-12-22/fin>
- Finlex. 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. 30.12.2014. [viitattu 23.4.2026]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2014/1325/ajantasa/2024-12-19/fin>
- Finlex. 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. 11.8.2017/531/217. [viitattu 8.4.2026]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2017/531/ajantasa/2025-12-30/fin>
- Gasquoine, P.G. 2014. Contributions of the Insula to Cognition and Emotion. *Neuropsychology Review*, 24, 77–87.
- Gillies, R.M. 2016. Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 41, 3, 39–51.
- Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 2006. Tunneäly työelämässä. 4. painos. Suomentaja Jaakko Kankaanpää. Keuruu: Otavan Kirjapaino. (Englanninkielinen alkuteos Working with Emotional Intelligence julkaistu 1998.)
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. The Emotional Reality of Teams. *Journal of organizational excellence*, 2002–03, Vol.21 (2), 55–65.
- Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen, J. 2021. Erityinen tuki voimavaraksi. Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 17:21. Saatavilla: [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_T0621.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0621.pdf)
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) 2010. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Helakorpi, S. 2010. Yhteiskunta ja työ. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 19–30.
- Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–124.
- Helakorpi, S. & Majuri, M. 2010. Opetuksen suunnittelu ja arviointi. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 145–154.
- Hirvonen, M. & Kairaluoma, L. 2014. Erityisopetus yleisopetuksen tukena. Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 224–226.

- Hirvonen, M. & Muuronen, A. 2014. Ammatillisten oppilaitosten haasteet ja mahdollisuudet opiskelijoiden tuen järjestämisessä. Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 28–35.
- Hirvonen, M. & Pynnönen, P. 2010. Ammatillisten erityisopettajien työn sisältö, muutos ja haasteet. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina – Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 39–50.
- Honkanen, E. & Miettinen, K. 2010. Erityisopetuksen suunnitelma, sen toteutuminen ja kehittäminen. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina – Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 51–58.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 15–54.
- James, W. 1950a. The principles of psychology. Volume one. New York: Dover Publications, Inc.
- James, W. 1950b. The principles of psychology. Volume two. New York: Dover Publications, Inc.
- Kaikkonen, L. 2010. Lukijalle. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina – Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 7–8.
- Kaikkonen, L. 2010. Ammatillisen koulutuksen konteksti ammatillisten erityisopettajien työn lähtökohtana. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina – Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 10–20.
- Kaikkonen, L. & Kallio, K. 2010. Ammatillisten erityisopettajien työ -tutkimuksen toteuttaminen. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina – Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 21–28.
- Kuronen, I. 2014. Keskeyttämisielmion tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) 2014. Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 61–71.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kuusisto-Arponen, A-K. 2007. Konfliktitapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 231–244.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2020. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38.
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2018. Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20(4), 10–26.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 214–227.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. 2016. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. Vol. 8, (4), 290–300.
- Muuronen, A. 2014. Muut nuorta tukevat ihmiset kouluympäristössä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) 2014. Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 227–233.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L. & Wilson, L. 2009. Emotional intelligence coaching. Improving performance for leaders, coaches and the individual. London and Philadelphia: Kogan Page Limited.
- Niemi, A-M. 2015. Erityisiä Koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsinki: Unigrafia.
- Nowell, L., Norris, J., White, D. & Moules, N. 2017. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- Nurmi, J-E. 2014. Miksi nuori syrjäytyy? Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) 2014. Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22–27.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Tiedote 24.4.2017a]. Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. [viitattu 7.4.2026]. Saatavilla: <https://okm.fi/-/ammatillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Tiedote 30.6.2017b]. Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin – suurin koulutus uudistus vuosikymmeniin. [viitattu 7.4.2026]. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/ammatillisen-koulutuksen-reformi-hyvaksyttiin-suurin-koulutus-uudistus-vuosikymmeniin>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Verkkodokumentti 2020]. Ammatillisen koulutuksen kehittämissuunnitelma. [viitattu 8.4.2026]. Saatavilla: <https://okm.fi/oikeusosata>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Tiedote 16.3.2021a]. Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanon tilasta kaksi raporttia. [viitattu 8.4.2026]. Saatavilla: <https://okm.fi/-/ammatillisen-koulutuksen-reformin-toimeenpanon-tilasta-kaksi-raporttia>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Verkkodokumentti 2021b]. Oppivelvollisuuden laajentaminen. [viitattu 8.4.2026]. Saatavilla: <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- Opetushallitus. [Uutinen 16.1.2026]. Oppimisen tuki ja erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa – uusi opas on julkaistu. [viitattu 26.4.2026]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2026/oppimisen-tuki-ja-erityinen-tuki-ammatillisessa-koulutuksessa-uusi-opas-julkaistu>
- Panitz, T. 1999. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. ERIC ED448443. 1–13.
- Pursiainen, S. 2016. Uudistuva opettajuus ja yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa. Teerähti: FACE training center.
- Sainio, M., Eskelinen, S., Aro, T. & Hämeenaho, P. 2025. Monialaista yhteistyötä edistävät ja vaikeuttavat tekijät oppilaitoksissa hyvinvointityön kontekstissa. *Kasvatus*, 2025–06, Vol. 56 (3), 271–287.
- Takala, T. & Tarkoma, E. 2014. Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa. Näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan. Helsinki: Finn Lectura.
- Tilastokeskus. [Maksuttomat tilastotietokannat]. Oppimisen tuki. 13nb – Erityistä tukea saaneet opiskelijat tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opetuksen toteutuspaikan mukaan, 2019–2024. [viitattu 7.4.2026]. Saatavilla: [https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_erop/statfin\\_erop\\_pxt\\_13nb.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13nb.px/)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 14.11.2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [viitattu 21.4.2026]. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 1.10.2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. [viitattu 23.4.2026]. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. [viitattu 21.4.2026]. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla myös verkossa Tampereen yliopiston verkkojulkaisut, 2013. Julkaisun pysyvä osoite <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9108-5>.
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämissuunnitelma opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yin, R. K. 2009. Case study research. Design and Methods. Fourth Edition. California: Sage Publications.

## Liitteet

### Liite 1. Haastatteluun valmistautuminen, oppilaitoksen asiantuntijat

#### TAUSTAKYSYMYKSET

- Toimenkuvani:
- Koulutusalat, joilla työskentelen:
- Kuinka kauan olen työskennellyt nykyisenkaltaisissa työtehtävissä nykyisellä työntajallani:
- Koulutukseni:
- Aiempi erityisopettajan työkokemus:

HUOM! Rajaa vastauksesi koskemaan alojen ammatillisia opintoja (ei ytoja) sekä TJK-jaksoja, sillä nämä kaksi osa-aluetta ovat tutkimuskohteena ja molempia käsitellään haastattelussa tasapuolisesti, kiitos!

#### 1. HYVÄ ERITYINEN TUKI

- **Millaista oman kokemuksesi mukaan on hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa / TJK-jaksoilla?** (Voit pohtia myös esim. yksilöllisten opintopolkujen vaikutusta hyvään erityiseen tukeen nykyisten kokemustesi mukaan.)
- **Miten hyvä erityinen tuki toteutuu kokemuksesi mukaan parhaillaan ammatillisissa opinnoissa / TJK-jaksoilla?** (Esim. erityiset vahvuudet kokemuksesi mukaan?)  
**Millaisia kehittämistarpeita?**

#### 2. HYVÄN ERITYISEN TUEN MENETELMÄT

- **Millaista erityistä tukea tarvitaan, että suoriudutaan / saavutetaan tavoiteltu osaaminen ammatillisissa opinnoissa? Ammatillisen tutkinnonosan näyttö TJK-jaksoilla?** (Vrt. esim. ammatillisen koulutuksen kehittämisohjelmaan ”Oikeus osata”- laatua ja tasa-arvoa parantava, kaikille vankka ammattiosaaminen ja hyvät perustaidot työhön, elämään ja elinikäiseen oppimiseen.) **Millaiset erityisen tuen toteuttamisen menetelmät ovat osoittautuneet toimiviksi?**
- **Saadaanko hyvää erityistä tukea tällä hetkellä aloilla ammatillisissa opinnoissa / TJK-jaksoilla riittävästi? Kuka antaa? Kenen pitäisi antaa? Kenen tulisi havaita tarve? Millaisia kehittämistarpeita?**

#### 3. ERITYISEN TUEN RESURSSI

- **Miten erityisen tuen resurssi saataisiin kohdistettua parhaiten / toimivammin kokemuksesi mukaan erityisen tuen piirissä olevan opiskelijan tarpeisiin ammatillisissa opinnoissa / TJK-jaksoilla?** (Tässä voi pohtia esimerkiksi erityisen tuen saatavuuden oikea-aikaisuutta, riittävyttä ja keinoja.)
- **Millainen erityisen tuen resurssi kokemuksesi mukaan tällä hetkellä on? Millaisia kehittämistarpeita?**

### Liite 2. Haastatteluun valmistautuminen, työpaikkaohjaaja

#### TAUSTAKYSYMYKSET

- Toimenkuvani:
- Koulutusalat ja tutkinnonosat, joiden opiskelijoita olen ohjannut työelämässä järjestetävään koulutukseen (TJK) jaksolla:
- Kuinka monta vuotta olen ohjannut opiskelijoita TJK-jaksoilla:
- Koulutukseni:
- Työkokemusvuoteni:

#### 1. HYVÄ ERITYINEN TUKI

- Miten hyvä erityinen tuki toteutuu kokemuksesi mukaan parhaillaan TJK-jaksoilla?
- Miten hyvä valmius teidän työpaikassanne on kokemuksesi mukaan ohjata erityisen tuen tarpeen opiskelijaa?
- Onko työpaikkaohjaajillanne riittävät valmiudet kohdata erityisen tuen tarpeita?
- Kehitättkö näitä valmiuksia jotenkin työyhteisössänne säännöllisesti? Miten?
- Millaista perehdytystä olette kokemuksesi mukaan saaneet opiskelijan erityisen tuen tarpeista ennen TJK-jaksoa ja/tai sen aikana?
- Keneltä olette tätä ohjausta ja tukea saaneet? Onko se ollut riittävää?
- Onko oppilaitoksen henkilökuntaa osallistunut enemmän TJK-jaksolle, jos opiskelijalla on ollut erityisen tuen haasteita?
- Millaiseksi itse kokisit sen, että oppilaitoksen henkilökunta osallistuisi enemmän TJK-jaksoon, jos opiskelijalla on erityisen tuen haasteita?
- Miten työpaikan ja oppilaitoksen tiiviimpi yhteistyö voisi käytännössä toimia?
- Millaisia erityisiä vahvuuksia teidän työyhteisössänne kokemuksesi mukaan on kohdata erityisen tuen tarpeita?
- Millaisia erityisiä vahvuuksia Ammattioppilaitoksessa kokemuksesi mukaan on ohjata TJK-jakson aikana erityisen tuen tarpeissa? Esim. Ohjaajan perehdyttäminen, yhteydenotot jne.
- Millaisia kehittämistarpeita koet erityisen tuen järjestämisessä olevan?
- Millaista on hyvä erityinen tuki TJK-jaksoilla oman kokemuksesi mukaan? Voit esimerkiksi kuvailla parhaan mahdollisen tilanteen erityisen tuen tarpeen opiskelijan TJK-jaksolle. (Voit pohtia myös esim. yksilöllisten opintopolkujen vaikutusta hyvään erityiseen tukeen nykyisten kokemustesi mukaan.)

## 2. HYVÄN ERITYISEN TUEN MENETELMÄT

- Millaista erityistä tukea erityisen tuen piirissä opiskelijat tarvitsevat kokemuksesi mukaan TJK-jaksoilla? (Vrt. esim. ammatillisen koulutuksen kehittämissuunnitelmaan ”Oikeus osata”- laatua ja tasa-arvoa parantava, kaikille vankka ammattiosaaminen ja hyvät perustaidot työhön, elämään ja elinikäiseen oppimiseen.)
- Millaisia erityisen tuen menetelmiä teillä käytetään erityisen tuen piirissä olevan opiskelijan ohjauksessa?
- Millaiset erityisen tuen toteuttamisen menetelmät ovat osoittautuneet teillä toimiviksi?
- Saadaanko hyvää erityistä tukea tällä hetkellä TJK-jaksoilla riittävästi?
- Kuka tukea antaa? Kenen pitäisi antaa?
- Millä tavalla, ja kenen kanssa erityisen tuen tarpeista tulisi keskustella?
- Millaisia kehittämistarpeita?

## 3. ERITYISEN TUEN RESURSSI

- Miten erityisen tuen resurssi saataisiin kohdistettua parhaiten / toimivammin kokemuksesi mukaan erityisen tuen piirissä olevan opiskelijan tarpeisiin TJK-jaksoilla? (Tässä voi pohtia esimerkiksi erityisen tuen saatavuuden oikea-aikaisuutta, riittävyyttä ja keinoja.)

### Liite 3. Haastattelurunko

1. MILLAISTA ON HYVÄ ERITYINEN TUKI?
2. MILLAISIA OVAT HYVÄN ERITYISEN TUEN MENETELMÄT?
3. MILLAINEN ON ERITYISEN TUEN RESURSSI?

## Liite 4. Päiväkirjapohja

Vastaajan taustatiedot:

Toimenkuvani:

Koulutusalat, joilla työskentelen:

Kuinka kauan olen työskennellyt nykyisenkaltaisissa työtehtävissä nykyisellä työnantajallani:

Koulutukseni:

Päiväkirjan pohja, **HUOM!** Kyse on ammattillisista opinnoista (ei ytoista) ja TJK-jaksoista. Nämä osa-alueet ovat tutkimuksen kohteena. Samaan päivään voi sisältyä hyvin sekä ammatillisiin opintoihin että TJK-jaksoille sisältyviä kokemuksia. Ne tulee vain eritellä päiväkirjassa. Päiväkirjan palautus sähköpostiin.

Vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja vastaajalla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Kerättyä aineistoa säilytetään huolellisesti salasanasuojatussa tiedostossa. Varaan oikeuden käyttää kerättyä aineistoa myöhemminkin tieteellisessä tutkimustarkoituksessa. Mikäli sinulle herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, niin ota yhteyttä, kiitos!

### PÄIVÄ 1:

1. Mitä / millaista hyvää erityistä tukea annoin / kohtasin tänään? Kerro esimerkiksi, että miten valmistauduit kohtaamiseen, mitä tilanteessa tapahtui, ketkä olivat osallisina jne.

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Millaista erityistä tukea tänään kohtaamani erityisen tuen piirissä olevat opiskelijat tarvitsivat / olisivat tarvinneet? Millaisin menetelmin tukea olisi ollut mahdollista järjestää? Kuka / ketkä erityistä tukea olisivat kyenneet tarjoamaan? Järjestyikö tarvittava erityinen tuki toivotusti? Vai millä tavoin kohtaamani tilanteet päättyivät? Mikä / mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Mitä muita havaintoja / kokemuksia hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa, eri oppimisympäristöissä (esim. ammattityösalit ja työelämä, määrittele havaintosi / kokemuksesi oppimisympäristö):

### PÄIVÄ 2:

1. Mitä / millaista hyvää erityistä tukea annoin / kohtasin tänään? Kerro esimerkiksi, että miten valmistauduit kohtaamiseen, mitä tilanteessa tapahtui, ketkä olivat osallisina jne.

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Millaista erityistä tukea tänään kohtaamani erityisen tuen piirissä olevat opiskelijat tarvitsivat / olisivat tarvinneet? Millaisin menetelmin tukea olisi ollut mahdollista järjestää? Kuka / ketkä erityistä tukea

olisivat kyenneet tarjoamaan? Järjestyikö tarvittava erityinen tuki toivotusti? Vai millä tavoin kohtaamani tilanteet päättyivät? Mikä / mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Mitä muita havaintoja / kokemuksia hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa, eri oppimisympäristöissä (esim. ammattityösalit ja työelämä, määrittele havaintosi / kokemuksesi oppimisympäristö):

### **PÄIVÄ 3:**

1. Mitä / millaista hyvää erityistä tukea annoin / kohtasin tänään? Kerro esimerkiksi, että miten valmistauduit kohtaamiseen, mitä tilanteessa tapahtui, ketkä olivat osallisina jne.

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Millaista erityistä tukea tänään kohtaamani erityisen tuen piirissä olevat opiskelijat tarvitsivat / olisivat tarvinneet? Millaisin menetelmin tukea olisi ollut mahdollista järjestää? Kuka / ketkä erityistä tukea olisivat kyenneet tarjoamaan? Järjestyikö tarvittava erityinen tuki toivotusti? Vai millä tavoin kohtaamani tilanteet päättyivät? Mikä / mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Mitä muita havaintoja / kokemuksia hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa, eri oppimisympäristöissä (esim. ammattityösalit ja työelämä, määrittele havaintosi / kokemuksesi oppimisympäristö):

### **PÄIVÄ 4:**

1. Mitä / millaista hyvää erityistä tukea annoin / kohtasin tänään? Kerro esimerkiksi, että miten valmistauduit kohtaamiseen, mitä tilanteessa tapahtui, ketkä olivat osallisina jne.

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Millaista erityistä tukea tänään kohtaamani erityisen tuen piirissä olevat opiskelijat tarvitsivat / olisivat tarvinneet? Millaisin menetelmin tukea olisi ollut mahdollista järjestää? Kuka / ketkä erityistä tukea olisivat kyenneet tarjoamaan? Järjestyikö tarvittava erityinen tuki toivotusti? Vai millä tavoin kohtaamani tilanteet päättyivät? Mikä / mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Mitä muita havaintoja / kokemuksia hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa, eri oppimisympäristöissä (esim. ammattityösalit ja työelämä, määrittele havaintosi / kokemuksesi oppimisympäristö):

#### PÄIVÄ 5:

1. Mitä / millaista hyvää erityistä tukea annoin / kohtasin tänään? Kerro esimerkiksi, että miten valmistauduit kohtaamiseen, mitä tilanteessa tapahtui, ketkä olivat osallisina jne.

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Millaista erityistä tukea tänään kohtaamani erityisen tuen piirissä olevat opiskelijat tarvitsivat / olisivat tarvinneet? Millaisin menetelmin tukea olisi ollut mahdollista järjestää? Kuka / ketkä erityistä tukea olisivat kysyneet tarjoamaan? Järjestykö tarvittava erityinen tuki toivotusti? Vai millä tavoin kohtaamani tilanteet päättyivät? Mikä / mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?

Ammatillisiin opintoihin liittyen:

TJK-jaksoon liittyen:

1. Mitä muita havaintoja / kokemuksia hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa, eri oppimisympäristöissä (esim. ammattityösalit ja työelämä, määrittele havaintosi / kokemuksesi oppimisympäristö):

#### KIITOS vastauksistasi!

#### Liite 5. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Hyvä erityinen tuki ammatillisissa opinnoissa
2. Rekisterinpitäjä	Krista Eskelinen, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Krista Eskelinen
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Krista Eskelinen
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään päiväkirjoja ja/tai haastatteluita, joissa kysytään erityisopettajien, opinto- ja työpaikkaohjaajien sekä erityisen tuen piirissä olevien opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hyvästä onnistuneesta erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa eri oppimisympäristöissä. Informanttien työ sähköpostiosoitteita (xxx) käytetään osallistumiskutsun ja päiväkirjapohjan lähettämiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja Sähköpostiosoite, oppilaitoksen nimi, toimenkuva, koulutusala, työkokemusvuodet nykyisestä tehtävästä, koulutustaso, kokemuksia ja käsityksiä hyvästä erityisestä tuesta ammatillisissa opinnoissa eri oppimisympäristöissä.
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta muille
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmannisiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Päiväkirjoista poistetaan palautuksen jälkeen suorat tunnistetiedot. Annettuja taustatietoja säilytetään erillään päiväkirjoista ja haastattelutiedostoista. Haastattelunauhoina kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tekstitietoja säilytetään huolellisesti salasanasuojatussa tiedostossa mahdollista myöhempää tieteellistä käyttötarkoitusta varten enintään 31.12.2027, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. : Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Osallistumiskutsujen, taustatietojen ja päiväkirjojen lähettämiseksi käytetään julkisia työsähköpostiosoitteita tai oppilaitoksen opiskelijasähköpostiosoitteita. Muut tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuvilta haastattelujen yhteydessä.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.