

”Kärsivällisyyttä mun kanssa, oon ihan fiksu.”

Etnografinen tutkimus erityisellä tuella opiskelevien nuorten näkemyksistä itsestään, tulevaisuudestaan sekä opiskelustaan ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla.

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Piritta Gurung

20.1.2026
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Piritta Gurung

Otsikko: ”Kärsivällisyyttä mun kanssa, oon ihan fiksu.” Etnografinen tutkimus erityisellä tuella opiskelevien nuorten näkemyksistä itsestään, tulevaisuudestaan sekä opiskelustaan ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla.

Ohjaaja: yliopistonlehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 136 sivua

Päivämäärä: 20.1.2026

Tämä tutkielma tarkastelee erityistä tukea tarvitsevien nuorten kokemuksia ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla sekä heidän käsityksiään itsestään ja tulevaisuudestaan. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, miten nämä nuoret kokevat opiskelun arjen, oppimisen ja tuen ammatillisessa koulutuksessa sekä miten he rakentavat minäkuvaansa ja tulevaisuudenuskoa muuttuvien koulutusrakenteiden keskellä. Tutkielma ei ainoastaan nostaa esiin nuorten omat kokemukset ja tekee näkyväksi, miten tuki, vuorovaikutus ja oppimisympäristö muovaavat heidän mahdollisuuksiaan ja toimijuuttaan.

Teoreettinen viitekehys rakentuu ammatillisen koulutuksen rakenteellisista muutoksista, erityisen tuen järjestelmästä ja nuoruuden kehitysvaiheista sekä opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen lainsäädäntömuutokset ovat lisänneet opiskelijoiden vastuuta. Uusliberalismi on muokannut koulutusta talouslähtöiseksi järjestelmäksi, jossa vastuu ja riski siirtyvät yksilölle rakenteiden ja yhteisöllisyyden kustannuksella, mikä lisää eriarvoisuutta ja kaventaa nuorten toimijuutta. Viitekehystä täydentävät elämänsuunnittelun interventiomalli, huolenpitopedagogiikka sekä positiivisen psykologian ja vahvuuslähtöisyyden näkökulmat, jotka korostavat nuorten toimijuutta, voimavaroja ja myönteisen minäkuvan rakentumista.

Tutkielma toteutettiin laadullisena etnografisena tutkimuksena pääkaupunkiseudulla sijaitsevan ammattioppilaitoksen pienryhmässä. Aineisto koostuu osallistuvasta havainnoinnista ja neljästä puolistrukturoidusta haastattelusta, ja tutkimus nojaa kokemukselliseen ja konstruktionistiseen tietokäsitykseen sekä refleksiiviseen etnografiseen otteeseen.

Tutkimustulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevien nuorten opiskelu rakentuu joustavuuden, turvallisen oppimisympäristön ja välittävän vuorovaikutuksen varaan. Opiskelua haastavat neuropsykiatriset piirteet, sosiaalisten tilanteiden pelko, kuormittavat elämäntilanteet, kielelliset haasteet ja rakenteelliset järjestelyt, mutta pienryhmän tuki, yksilöllinen ohjaus ja rauhallinen oppimisympäristö vahvistavat minäpystyvyyttä ja kiinnittymistä opintoihin. Opiskelijat tunnistavat itsessään haavoittuvuuksien ohella ennen kaikkea vahvuuksia, ja myönteinen palaute tukee heidän identiteettinsä ja toimijuutensa rakentumista. Tulevaisuuskuva on pääosin toiveikas: nuoret hahmottavat realistisia polkuja ja kokevat, että tuki ja luottamuksellinen vuorovaikutus vahvistavat heidän mahdollisuuksiaan.

Oppimisen tuen rakenteelliset uudistukset eivät yksin riitä, ellei arjen pedagogiikka tue opiskelijoiden hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tutkimus tuo esiin pienryhmässä annettavan tuen, yhteisöllisyyden sekä vuorovaikutuksen merkityksen syrjäytymisen ehkäisyssä ja nuorten tulevaisuususkon vahvistamisessa. Inklusio toteutuu käytännössä vain silloin, kun rakenteet ovat riittävän vahvat ja tuki aidosti kaikkien saavutettavissa. Pelkkä fyysinen sijoittaminen yhteiseen ryhmään ei riitä, vaan osallisuus syntyy vasta, kun oppimisympäristö tarjoaa selkeyttä, ennakoitavuutta ja turvallista vuorovaikutusta. Inklusio ei ole yksittäinen toimenpide, vaan kokonaisuus, joka edellyttää pedagogista sensitiivisyyttä ja nuorten kehityksellisten tarpeiden tunnistamista.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, erityinen tuki, yksilölliset opintopolut, pienryhmäopetus, inklusio, nuoruus, ohjaus, vuorovaikutus, minäpystyvyyys, toimijuus, tulevaisuususko, positiivinen psykologia, vahvuuslähtöisyys, etnografia

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Ammatillinen koulutus ja erityinen tuki	10
2.1	Ammatillisen koulutuksen tavoitteet ja visio	11
2.2	Ammatillisen koulutuksen uudistus eli reformi	12
2.3	Yksilölliset opintopolut	16
2.4	Uusliberalismi koulutuksessa	16
2.5	Inklusiivisuus ammatillisessa koulutuksessa	17
2.6	Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa	20
2.7	Ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen uusimmat muutokset	27
3	Nuori, tukea tarvitseva ammattikoululaisena	30
3.1	Nuoruus elämänvaiheena	30
3.2	Opiskelijoiden tuen tarpeet ammatillisessa koulutuksessa	32
3.3	Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus	35
3.4	Elämänsuunnittelun interventiomalli	37
3.5	Huolenpitopedagogiikka	38
3.6	Tulevaisuususkko	39
4	Positiivinen psykologia	41
4.1	Positiivinen psykologia tieteenalana	41
4.2	Hyveet ja luontevahvuudet	44
4.3	Vahvuuslähtöisyys	45
4.4	Vahvuuksien tutkimus	46
5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	48
6	Tutkimuksen toteutus	49
6.1	Laadullinen tutkimus	49
6.2	Epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat	50
6.3	Metodologiana etnografia	51
6.4	Etnografina kentällä	54

6.5	Etnografinen tutkimusaineisto	57
6.5.1	Osallistuva havainnointi	59
6.5.2	Haastattelu	60
6.6	Aineiston analysointi	62
7	Tutkimuksen tulokset	65
7.1	Myönteinen minäkuva	65
7.2	Opiskelua haastavat tekijät	69
7.3	Opiskelua tukevat tekijät	75
7.4	Tulevaisuus	85
7.5	Vuorovaikutus	90
7.6	Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset	96
7.6.1	Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla?	97
7.6.2	Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä?	99
7.6.3	Millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuuskuva?	101
8	Pohdinta	103
8.1	Erytinen tuki pedagogisten suhteiden ja vuorovaikutuksen ilmiönä	103
8.2	Identiteetin, minäpystyvyyden ja toimijuuden rakentuminen	105
8.3	Tulevaisuuskuvat	108
8.4	Erytisen tuen ympäristö- ja rakennetekijöiden merkitys oppimiselle	110
8.5	Inklusion haasteet	113
8.6	Tutkimuksen merkitys ja koulutuspoliittiset johtopäätökset	115
8.7	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	116
8.8	Jatkotutkimusaiheet	121
	Lähteet	123
	Liitteet	134
	Liite 1. Haastattelurunko	134
	Liite 2. Suostumus haastattelututkimukseen osallistumisesta	135
	Liite 3. Tutkimustiedote tutkimukseen osallistuville	136

1 Johdanto

Ammatillinen koulutus on ollut viime vuosikymmeninä jatkuvien ja laaja-alaisten uudistusten kohteena. Vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen reformi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) merkitsi suurinta muutosta kahteen vuosikymmeneen, ja sen tavoitteena oli vahvistaa osaamisperusteisuutta, yksilöllisiä opintopolkuja sekä työelämäyhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Lahtinen & Lankinen, 2022). Reformi kokosi yhteen aiemmin erilliset nuoriso- ja aikuiskoulutuksen järjestelmät ja loi kaikille opiskelijoille yhteisen ammatillisen koulutusjärjestelmän (Björk-Åman & Ström, 2022, 261). Uudistuksen taustalla oli tarve lisätä koulutuksen joustavuutta ja vaikuttavuutta sekä vastata työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin tilanteessa, jossa koulutuksen resurssit samanaikaisesti vähenivät (Björk-Åman & Ström, 2022; Meriläinen & Rökköläinen, 2016).

Reformin tavoitteet ovat olleet kunnianhimoisia, mutta käytännön toteutuksessa on ilmennyt merkittäviä jännitteitä. Tutkimukset osoittavat, että itseohjautuvuuden korostuminen, lähiopetuksen väheneminen ja ohjauksen epätasainen toteutuminen kuormittavat erityisesti niitä opiskelijoita, jotka tarvitsevat vahvaa pedagogista ja rakenteellista tukea (Karvi, 2024; Niemi & Jahnukainen, 2018, 9–23; Tapani, Raudasoja & Nokelainen, 2019, 5). Liiallinen yksilöllisyys aiheuttaa yksinäisyyttä ja ahdistusta (Keltinkangas-Järvinen, 2026). Yksilöllisten opintopolkujen toteutuminen vaihtelee koulutuksen järjestäjien välillä, mikä heikentää opiskelijoiden yhdenvertaisuutta (Karvi, 2024).

Ammatillisessa koulutuksessa erityisen tuen tarve on kasvanut ja monimuotoistunut viime vuosikymmeninä, kun tuki ei enää kohdistu vain vammaisiin opiskelijoihin, vaan laajasti erilaisiin oppimisen ja toimintakyvyn haasteisiin (Björk-Åman, Holmgren, Pettersson & Ström, 2021). Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) takaa opiskelijalle oikeuden erityiseen tukeen, mutta tutkimukset osoittavat, että tuen toteutuminen on epätasaista ja riippuu koulutuksen järjestäjän tulkinnoista, resursseista ja toimintakulttuurista (Björk-Åman ym., 2022; Sandberg, 2021).

Inklusion tavoitteena on tuoda tuki opiskelijan luo, mutta käytännössä moniammatillinen yhteistyö, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja pedagoginen tuki eivät yleisopetuksen ryhmissä aina toteudu riittävästi, mikä voi johtaa sekä ulkopuolisuuden kokemuksiin että leimautumiseen (Niemi, 2021; Maryanti ym., 2021). Samalla ohjauksen merkitys korostuu:

laadukas, arkeen integroitunut ohjaus tukee opiskelijoiden hyvinvointia, kiinnittymistä ja opintojen etenemistä (Hämäläinen & Nurkka, 2022; Myllykoski-Laine ym., 2024).

Inklusiivisuuden edistämiseen ammatillisessa koulutuksessa on sitouduttu ammatillisessa koulutuksessa jo pitkään (Honkanen & Kosonen, 2025). Inklusiivisuus tarkoittaa kaikkien opiskelijoiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia opiskella, tuoda potentiaalinsa esiin ja saada tukea tarpeidensa mukaan. Sitoutumisesta huolimatta inklusiivisen koulutuksen toteutuksessa esiintyy edelleen haasteita. Inklusiivisuuden toteutumisesta, sen hyödyistä ja haitoista käydään vilkasta keskustelua, mutta äänessä ovat ennemminkin muut kuin opiskelijat itse. Inklusion perusajatuksena on, että tuki tuodaan opiskelijan luo, eikä hän joudu siirtymään tuen luo pienryhmään (Talonen, 2025). Sopiiko perusopetuksen ryhmissä opiskelu kaikille? Haluan selvittää opiskelijoiden itsensä näkemyksiä siitä, minkälainen oppimisen tuki heitä auttaa.

Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö on jälleen murroksessa. Hallituksen esityksen (HE 161/2024) pohjalta vuosina 2025–2026 voimaan tulleet sekä tulevat uudistukset muuttavat sekä rahoitusmallia että oppimisen tuen rakenteita. Uudistusten tavoitteena on vahvistaa matalan kynnyksen tukea ja ehkäistä opintojen keskeytymistä, mutta samalla erityisen tuen saamisen ehtoja tiukennetaan: jatkossa oikeus erityiseen tukeen perustuu todennettuihin oppimisvaikeuksiin, sairauteen tai vammaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025). Nykyinen oikeus erityiseen tukeen “muun syyn vuoksi” poistuu, mikä herättää kysymyksiä siitä, miten rakenteellista ja pitkäkestoista tukea tarvitsevien opiskelijoiden oikeudet toteutuvat tilanteissa, joissa tuen tarvetta ei voida osoittaa diagnoosilla (Janakka, 2025). Uudistusten onnistuminen riippuu koulutuksen järjestäjien resursseista, toiminnanohjauksesta ja kyvystä toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa arjen oppimisympäristöissä (Opetushallitus, 2024).

Nuorten hyvinvointi, osallisuus ja koulutukseen kiinnittyminen ovat keskeisiä kysymyksiä suomalaisessa koulutuskeskustelussa. Tutkimukset osoittavat, että kaikki nuoret eivät hyödy itseohjautuvuuden ja yksilöllisten opintopolkujen korostumisesta, vaan tarvitsevat vahvaa vuorovaikutusta, ohjausta ja yhteisöllisyyttä oppiakseen ja voidakseen hyvin (Niemi & Jahnukainen, 2018; Myllykoski-Laine ym., 2024; Jokio, 2025). Myös Keltinkangas-Järvinen (2026) kritisoi itseohjautuvuuden ihannetta, valinnanvapauden liiallista määrää ja nuoren kykyä säädellä toimintaansa ilman aikuisen tukea.

Erityisen tuen pienryhmät muodostavat yhden vastauksen tähän tarpeeseen, mutta niiden merkitystä nuorten kokemana on tutkittu vähän. Aiempi tutkimus on tarkastellut ammatillisen koulutuksen rakenteellisia muutoksia ja koulutuspolitiikan markkinaistumista (esim. Lindberg, 2013; Björk-Åman & Ström, 2022), mutta vähemmälle huomiolle on jäänyt se, miten nämä muutokset näkyvät nuorten arjessa ja millaisia kokemuksia heillä on tuen, kuulumisen ja tulevaisuudenuskon rakentumisesta pienryhmässä.

Tutkielmani sijoittuu nuorisotutkimuksen kentälle, jossa nuorten oman äänen esiin nostaminen on keskeinen tutkimuksellinen ja eettinen periaate (Honkatukia & Keskinen, 2018). Vaikka oppimisen tuki on ollut ammatillisen koulutuksen keskusteluissa pitkään näkyvä teema, nuorten omat tulkinnat ja arjen kokemukset jäävät usein hallinnollisen ja rakenteellisen puheen varjoon (Björk-Åman ym., 2022; Niemi, 2021). Tämän tutkielman tavoitteena on tuoda esiin erityisellä tuella opiskelevien nuorten omat kokemukset pienryhmäopetuksesta, oppimisen tuesta ja hyvinvoinnista ammatillisessa koulutuksessa. Haluan tuoda esiin opiskelijoiden oman äänen ja heidän elämänpiiriinsä liittyvät teemat tavalla, joka tekee näkyväksi heidän kokemustietonsa arvon.

Minulle on tärkeää, että tutkielma ei ainoastaan kuvaa oppimisen tuen käytäntöjä, vaan myös avaa tilaa nuorten omille näkemyksille siitä, mikä heitä tukee, mikä heitä haastaa ja millaisena he näkevät oman paikkansa koulutuksen rakenteissa. Näin tutkimus osallistuu laajempaan julkiseen keskusteluun nuorten hyvinvoinnista, osallisuudesta ja koulutuksellisesta yhdenvertaisuudesta – ei vain nuorista puhuen, vaan nuoria kuunnellen.

Tarkastelen, millaisena nuoret kuvaavat pienryhmän merkityksen oppimiselleen, osallisuudelleen ja tulevaisuudenuskolleen, ja miten nämä kokemukset suhteutuvat koulutuksen rakenteellisiin muutoksiin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla?
2. Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä?
3. Millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuususkko?

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkielmani toteutuksen huolellisesti, jotta etnografisen tutkimusprosessin johdonmukaisuus ja tehdyt valinnat tulevat näkyviksi.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat vähitellen aineistonkeruun ja teoreettisen viitekehysten rakentumisen rinnalla, mikä on luontevaa etnografiselle ja aineistolähtöiselle tutkimusotteelle. Olen pyrkinyt myös käsittelemään tutkimusaiheittani monista lähtökohdista, monipuolisesti sekä kiinnittänyt huomiota ilmiöiden huolelliseen taustoittamiseen Teoreettinen kirjallisuus kulkee mukana läpi koko tutkimusprosessin.

Tutkielman aineisto kerättiin pääkaupunkiseudulla sijaitsevan ammattioppilaitoksen pienryhmässä, jossa opiskelevat nuoret tarvitsevat opintojensa tueksi erityistä tukea. Etnografinen aineisto koostuu osallistuvasta havainnoinnista ja haastatteluista. Tutkielma pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, millaisissa olosuhteissa nämä nuoret oppivat, miten he voivat ja kuinka he rakentavat myönteistä tulevaisuususkoa ammatillisen koulutuksen muutosten keskellä.

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu ammatillisen koulutuksen toimintaympäristön, reformin ja inklusiivisen koulutuksen tarkastelulle sekä erityisen tuen rakenteiden ja nuoruuden kehitysvaiheen ymmärtämiselle. Lisäksi hyödynnän positiivisen psykologian ja luontevahvuuksien näkökulmia, jotka tarjoavat välineitä tarkastella nuorten toimijuutta ja hyvinvoinnin rakentumista. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus muodostaa keskeisen osan tätä kokonaisuutta.

Positiivinen psykologia ja vahvuuslähtöisyyden näkökulma toimivat tutkielmani teoreettisen taustan lisäksi aineistonkeruuvaiheessa tukenani. Ne toimivat vastapainona ammatillisen koulutuksen haasteita korostavalle keskustelulle. Positiivinen psykologia tarkastelee yksilöiden voimavaroja, myönteisiä tunteita ja vahvuuksia ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Avola & Pentikäinen, 2022). Tutkimus osoittaa, että vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen voivat lisätä nuorten toimijuutta, koulumotivaatiota ja myönteistä minäkuvaa, erityisesti silloin kun he tarvitsevat oppimiseensa tukea (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Palosaari, 2019; Sointu ym., 2024). Vahvuuslähtöiset menetelmät ovat osoittautuneet lupaaviksi myös nuorten hyvinvoinnin ja resilienssin vahvistamisessa (Tejada-Gallardo ym., 2020; Uusitalo, 2023). Näiden näkökulmien hyödyntäminen auttaa tarkastelemaan, millaisia voimavaroja erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat tunnistavat itsessään ja miten nämä vahvuudet voivat tukea heidän oppimistaan ja tulevaisuudenuskoa.

Aineistolähtöisen ja etnografisen tutkimusotteen vuoksi teoriaosuudessa avaan myös tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet ja lakiperusteiset seikat (Palmu, 2007). Aineiston

analyysin edetessä teoreettiseksi viitekehyyksi jäsentyivät erityisesti huolenpitopedagogiikka (Mikkonen, 2025) sekä elämänsuunnittelun interventiomalli (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009), joiden avulla tarkastelen nuorten kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä.

2 Ammatillinen koulutus ja erityinen tuki

Luvut 2–4 muodostavat tutkielmani teoreettisen viitekehyksen ja esittelen niissä tutkielmani käsitteellisiä lähtökohtia sekä teorioita, joihin aineistoni avulla päädyin. Luku kaksi koostuu seitsemästä alaluvusta, joista ensimmäisessä luon katsauksen ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin ja visioon. Toisessa alaluvussa käyn läpi ammatillisen koulutuksen uudistamista eli reformia. Kolmannessa alaluvussa avaan yksilöllisten opintopolkujen käsitettä. Neljännessä alaluvussa keskityn uusliberalismiin koulutuksessa. Viidennessä alaluvussa perehdyn inklusiivisuuden käsitteeseen ammatillisessa koulutuksessa. Kuudennessa alaluvussa esittelen erityistä tukea ammatillisessa koulutuksessa ja viimeisessä alaluvussa kerron viimeisimmistä lainsäädännöllisistä oppimisen tukeen vaikuttavista uudistuksista ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Suomessa oppivelvollisuusikä alkaa sinä vuonna, kun lapsi aloittaa peruskoulun ja päättyy siihen, kun nuori täyttää 18 vuotta tai valmistuu toisen asteen koulutuksesta. Jokaisella perusopetuksen päättävällä on velvollisuus hakea toisen asteen tai nivelvaiheen koulutukseen. (Opetushallitus, 2024.) Oppivelvollisuus korotettiin 18 vuoteen vuonna 2021 ja samalla laajennettiin opetuksen maksuttomuutta perusopetuksen jälkeisessä opetuksessa sekä vahvistettiin oppivelvollisten tukea ja ohjausta (Lahtinen & Lankinen, 2022).

Ammatillisen koulutuksen tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot sekä erikoisammattitutkinnot. Ammatillisissa perustutkinnoissa opiskeleva saa ammatissa vaadittavat perustaidot. Opintojen aluksi laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa sovitaan opintojen sisällöstä sekä aikataulu ja opiskelutavat. Eri tavoin hankittua osaamista tunnustetaan mahdollisuuksien mukaan osaksi ammatillista koulutusta ja koulutusta voidaan järjestää esimerkiksi myös työpaikoilla oppi- ja koulutussopimuksella. Ammatilliseen koulutukseen voivat hakeutua sekä nuoret että aikuiset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024.)

Ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan sekä jatkuvan haun että yhteishaun kautta. Jatkuvassa haussa ammatilliseen koulutukseen voi hakeutua ympäri vuoden. Yhteishaku taas järjestetään helmi-maaliskuussa ja se on tarkoitettu ensisijaisesti peruskoulun tai valmentavan koulutuksen päättävälle nuorille. (Opetushallitus, 2024.)

2.1 Ammatillisen koulutuksen tavoitteet ja visio

Toisen asteen ammatillisella koulutuksella on niin Suomessa kuin muissakin Pohjoismaissa pitkät perinteet ja vankka asema. Myös ammatillisen koulutuksen tavoitteet ovat Pohjoismaissa pitkälti samat: valmistaa opiskelijoita työmarkkinoille osallistumiseen, edistää elinikäistä oppimista, luovuutta, innovatiivisuutta ja yrittäjyyttä. (Björk-Åman, 2021, 97–98.) Ammatillisesta koulutuksesta Suomessa säädetään niin sanotussa ammattikoululaissa eli laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Ammattikoululaissa (531/2017) säädetään opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnanalaan kuuluvista ammatillisista tutkinnoista, ammatillisen osaamisen hankkimiseksi tarvittavasta koulutuksesta sekä ammatillisen osaamisen osoittamisesta ja todentamisesta.

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan ammatillista osaamista sekä kasvua sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Koulutus kehittää työelämää, vastaa työelämän osaamistarpeisiin ja edistää yrittäjyyttä. Ammatillisella koulutuksella tuetaan myös elinikäistä oppimista (Opetushallitus, 2024). Ammattikoululain (531/2017) mukaan lapsen etu on ensisijaisesti huomioitava, kun suunnitellaan koulutusta alle 18-vuotiaalle opiskelijalle.

Visio ammatillisesta koulutuksesta vuoteen 2030 kuvailee ammatillisen koulutuksen olevan vaikuttavaa, arvostettua ja uudistumiskykyistä. Ammatillinen koulutus vastaa työelämän ja yksilöiden muuttuviin osaamistarpeisiin joustavasti, vaikuttavasti ja tehokkaasti sekä ottaa huomioon yksilöiden tarpeet, elämäntilanteet ja lähtökohdat ja tarjoaa toimivia ratkaisuja ja mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen sekä sitä kautta vahvistaa osallisuutta ja luoda perustaa merkitykselliselle elämälle. Ammatillinen koulutus myös tukee aktiivisesti uusien innovaatioiden nopeaa käyttöönottoa sekä työelämän uudistamista. Lisäksi ammatillista koulutusta uudistetaan ennakkoluulottomasti ja pitkäjänteisesti vastaamaan uusia osaamistarpeita ja toimintaympäristön muutoksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.)

Ammatillisen koulutuksen ja ammatillisten tutkintojen yleisenä tarkoituksena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen riippumatta sen hankkimistavasta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, sekä tukea ammatillista kasvua ja elinikäistä oppimista (Opetushallitus, 2024). Kaikki ammatilliset tutkinnot voidaan suorittaa osoittamalla osaaminen, vaikka se olisi koulutusjärjestelmän ulkopuoleltakin (Opetushallitus, 2024).

Ammatillisen koulutuksen keskeisimpiä tehtäviä on osaamistarpeisiin vastaaminen, koska osaava ja ammattitaitoinen työvoima on julkishallinnon organisaatioiden ja yritysten kehittymisen ja menestymisen edellytys. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on myös tukea opiskelijoiden kasvua ja kehitystä hyväksi, sivistyneiksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, persoonallisuuden sekä harrastusten kannalta tarpeellisia taitoja ja tietoja. (Lahtinen & Lankinen, 2022.)

2.2 Ammatillisen koulutuksen uudistus eli reformi

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) eli ammattikoululaki tuli voimaan 1.1.2018 alkaen. Laki uudisti ammatillisen koulutuksen ja sitä kutsutaan yleisesti ammatillisen koulutuksen reformiksi. Reformin keskeisinä lähtökohtina olivat osaamisperusteisuus sekä asiakas- ja työelämälähtöisyys (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Tavoitteena oli lisäksi yksilöllisten opintopolkujen sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen. Ammattikoululakiin koottiin yhteen kaikki ammatillista koulutusta koskevat säännökset ja siinä säädetään opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle kuuluvista ammatillisista tutkinnoista sekä ammatillisen osaamisen hankkimiseksi tarvittavasta koulutuksesta, ammatillisen osaamisen osoittamisesta ja todentamisesta (Lahtinen & Lankinen, 2022).

Ammatillisen koulutuksen reformi oli suurin koulutusuudistus kahteen vuosikymmeneen. Uudistuksen tarkoitus oli vastata entistä joustavammin työelämän muuttuviin koulutustarpeisiin. Yksilölliset opintopolkujen ja tiiviimmän yhteistyön työelämän kanssa oli tarkoitus lisätä koulutuksen vaikuttavuutta ja vahvistaa opiskelijoiden työllistymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.)

Uudistus syntyi tarpeesta lisätä ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja hallita samanaikaista taloudellisten resurssien vähenemistä ja uudistus toi mukanaan perustavanlaatuisia muutoksia suomalaiseen ammatilliseen koulutuskenttään. Aiemman opetussuunnitelmaan perustuvan nuorisokoulutuksen ja itsenäisen aikuiskoulutuksen kaksiosaisen järjestelmän tilalle tuli kaikille opiskelijoille tarkoitettu yhtenäinen ammatillisen koulutuksen järjestelmä. (Björk-Åman & Ström, 2022, 261.)

Suomalainen ammatillinen koulutus on reformin jälkeen osaamisperusteinen ja asiakaslähtöinen koulutusohjelma, jolla on kaksi tavoitetta: osaavan työvoiman kehittäminen ja sosiaalisen osallisuuden edistäminen. Viime vuosikymmeninä tuen ja ohjauksen merkitys

suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut. (Björk-Åman & Ström 2022, 260.) Tarkasteltaessa reformin vaikutuksista ammatillisessa koulutuksen opiskelijoihin, voidaan todeta, että opintojen henkilökohtaistaminen sekä yksilölliset opintopolut -termi ovat vakiintuneet, ohjaus- ja tukitarpeita kyllä tunnustetaan, mutta ne toteutuvat epätasaisesti (Karvi, 2024). Toisaalta erityistä tukea voivat reformin myötä saada kaikki sitä tarvitsevat opiskelijat.

Sosiaali- ja terveydenhuollon uudistukset vuonna 2023 toivat edelleen uudistuksia myös ammatillisen koulutuksen määräykseen. Sosiaali- ja terveystieteiden järjestämismallin siirtyä kunnilta hyvinvointialueille. Merkittävin muutos oli, että koulutuksen järjestäjien tuli alkaa laatia itse omat opiskeluhuoltosuunnitelmansa. (Opetushallitus, 2023.)

Hyvinvointialueiden perustamisen jälkeen opiskeluhuollon palveluiden muutosten myötä moniammatillinen yhteistyö ei ammatillisessa koulutuksessa toimi riittävän hyvin.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin turvaamiseksi tarvitaan vahvoja toimia niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla. (Karvi, 2024.)

Koulussa tapahtuvalla opiskelulla näyttäisi tutkimuksen perusteella olevan edelleen tärkeä paikkansa niin oppimisen kuin muun sosiaalisen toiminnan kannalta. Opiskelijat kokevat tarvitsevänsä ryhmää, johon kiinnittyä sekä opettajaa, joka ohjaa opiskelijaa opintojen alusta loppuun saakka. Yhtenä haasteena ammatillisen koulutuksen reformin onnistumiselle voidaan nähdä opiskelujen eteneminen etenkin niillä nuorilla, jotka vaativat intensiivisempää ohjausta oppimiseen liittyvien tukitarpeiden vuoksi. (Niemi & Jahnukainen, 2018, 9–23.)

Oppimisen työelämäpainotteisuus koetaan haastavaksi ja vaatimukset suuriksi (Niemi & Jahnukainen, 2018, 23). Pärjäämisen edellytykset ovat erilaiset kuin oppilaitoksissa. Osa opiskelijoista tarvitsee enemmän tukea ja ohjausta työelämässä tapahtuvan oppimisen varmistamiseksi. Työpaikkaohjaajien osaamisessa ja arviointikäytänteissä esiintyy vaihtelua sekä työssä oppimisen paikkojen saatavuus vaihtelee (Karvi, 2024). Työpaikalla ja koulussa tapahtuvan ohjauksen ja opetuksen välistä yhteistyötä tulisi vahvistaa sekä huomioida opiskelijoiden erilaiset tuen tarpeet ja elämäntilanne (Niemi & Jahnukainen, 2018, 23).

Itsenäisyyden vaatimus oman opintopolun suunnittelussa ja hallinnassa näyttäytyy tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkökulmasta kohtuuttomana (Niemi & Jahnukainen, 2018, 23). Yksilöllisen vastuun ja itsehallinnon korostaminen ei tarjoa kaikille opiskelijoille vakaata oppimisympäristöä. Erityisen haavoittuvassa asemassa ne opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksien tai muiden haasteiden vuoksi. (Björk-Åmanin ym. 2022.) Reformin

kantava ajatus on jokaiselle opiskelijalle räätälöitävä, yksilöllinen koulutuspolku.

Onnistukseen tämä tarkoittaisi myös tuen ja ohjauksen räätälöimistä yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Niemi & Jahnukainen, 2018, 23).

Opiskelijat ovat nostaneet esiin toimintatapojen epäyhtenäisyyden ja sen, että joustavat ja yksilölliset opintopolut antavat kyllä opiskelijoille mahdollisuuksia edetä opinnoissaan omien valmiuksien ja tavoitteiden mukaisesti, mutta tähän tarvittaisiin enemmän ohjausta ja tukea (Tapani, Raudasoja & Nokelainen, 2019, 5). Reformin kantava ajatus on jokaiselle opiskelijalle räätälöitävä, yksilöllinen koulutuspolku. Onnistukseen tämä tarkoittaisi myös tuen ja ohjauksen räätälöimistä yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Niemi & Jahnukainen, 2018, 23).

Opiskelijoiden huoli liittyy opiskelijoilta vaadittavaan liialliseen itseohjautuvuuteen, lähiopetuksen vähenemiseen sekä ammatillisen koulutuksen laatuun. (Tapani, Raudasoja & Nokelainen, 2019, 5.) Opiskelijoiden valinnan mahdollisuudet opintojen sisällöissä, oppimisympäristöissä ja aikatauluissa toteutuvat heikosti. Yksilöllisissä opintopoluissa esiintyy vaihtelua koulutuksen järjestäjien ja tutkintojen välillä, mikä heikentää opiskelijoiden yhdenvertaisuutta. (Karvi, 2024.)

Ammatillinen koulutus luo vahvat perusosaamisen, työturvallisuustaidot sekä työelämätaidot, mutta kehittämistarpeita nähdään teorian tiedon soveltamisessa sekä matematiikan, viestinnän ja opiskelemisen taidoissa. Kielivaatimuksista luopuminen on helpottanut maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden opiskelemaan pääsemistä, mutta kaikilla opiskelijoilla kielitaito ei kehity riittävästi ja heitä uhkaa riski jäädä työelämän ulkopuolelle. Työelämävalmiuksien ja kielitaidon kehittämiseksi tarvitaan kohdennettuja tukitoimia. (Karvi, 2024)

Meriläinen ja Rökköläinen (2016, 89) nostavat esiin keskeisten sidosryhmien näkemyksiä ammatillisen koulutuksen reformista. Vaikuttajajärjestöjen, kuten esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ja Suomen Kuntaliitto, aiemmat näkemyserot ammatillisesta koulutuksesta ovat olleet pienet ja niitä yhdistää vahva koulutususkko, joka ikään kuin velvoittaa kehittämään ammatillista koulutusta edelleen (Meriläinen & Rökköläinen, 2016, 103). Näiden keskeisten sidosryhmien rooli koulutuksen kehittämiseen ja tulevaisuuteen on merkittävä.

Suomen Yrittäjät sekä esimerkiksi Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK suhtautuvat reformin tuoneisiin muutoksiin erityisen myönteisesti. Suomen Yrittäjät kuvailevat reformia koulutusjärjestelmän toiseksi mahdollisuudeksi oikaista huono kehitys. He näkevät, että reformi tarkoittaa koulutuksen keskusjohtoisuudesta siirtymistä paikallisuuteen, yritysکوhtaisuuteen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. SAK kuvailee ammatillisen koulutuksen reformia megaluokan uudistukseksi, jossa muuttuu kokonaisvaltaisesti koko ammatillisen koulutuksen järjestäminen ja sen ohjaus, lainsäädäntö ja rahoitusjärjestelmä sekä järjestäjäverkko. SAK pitää olennaisena, että uudistuksessa otetaan huolehdittavaksi koko väestön kouluttaminen, myös esimerkiksi vaikeasti työllistyvien ja vaikeuksissa olevien nuorten ammattiosaamisesta. (Meriläinen & Rökköläinen, 2016, 94.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ puolestaan suhtautuu kriittisemmin reformin merkitykseen. OAJ ei pidä tilannetta aitona kehittämisenä, koska uudistukseen ei suunnata lainkaan resursseja, vaan ainoastaan rajuja rahoituksen leikkauksia ammatillisesta koulutuksesta. OAJ:n mukaan reformissa tulee huolehtia siitä, että jatkossa suurempia resursseja käytetään ammatillisen koulutuksen päätehtävään eli ammatillisen osaamisen kartuttamiseen, opetukseen ja ohjaamiseen. OAJ painottaa, että samat osaamistavoitteet tulee saavuttaa niin työelämässä kuin oppilaitosympäristössä tapahtuvassa opetuksessa. (Meriläinen & Rökköläinen, 2016, 96.)

Erityispedagogista tutkimusta ammatillisesta koulutuksesta on niukasti saatavilla. Aiempaa tutkimusta reformin tuomien muutoksien kokemuksista ammatillisessa koulutuksessa löytyy kyllä, mutta se keskittyy enemmän opettajien ja opiskeluhuoltoryhmän näkökulmiin. Opettajat ovat olleet huolissaan muun muassa resursseista tarjota yksilöllisten polkujen edellyttämää yksilöllistä ohjausta (Niemi & Jahnukainen, 2018, 15). Opiskeluhuollon ammattilaiset taas peräänkuuluttavat nuorten oikeutta yksilölliseen kasvuun ja omatahtiseen oppimiseen ilman vaatimusta suoriutua opinnoista ja työllistyä tietyssä aikataulussa (Niemi & Jahnukainen, 2018, 15)

Reformin myötä alkanut valtava uudistus ammatillisessa koulutuksessa jatkuu yhä (Sandberg, 2021). Ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen viimeisimpiä muutoksia käsittelen alaluvussa 2.7.

2.3 Yksilölliset opintopolut

Yksi reformin tavoitteista oli mahdollistaa yksilölliset opintopolut ammatillisessa koulutuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Reformi on tuonut mahdollisuuden myös ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen, jonka myötä oppimisen ja opiskelun tuki voidaan nähdä osana opintopolun henkilökohtaistamista (Räty & Selkivuori, 2017).

Yksilöllisillä opintopoluilla tarkoitetaan opiskelua, joka on kokonaan yksilöllistetty niin, että opiskelija suorittaa opintojaan omaan, yksilöllisiin tarpeisiin ja kykyihinsä sopivaan tahtiinsa. Tämän kaltaisella menetelmällä pystytään tehokkaasti huomioimaan myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeet, koska oppimista on helppo eriyttää ja henkilökohtaista ohjausta voidaan tarjota riittävästi (Ohvo & Immonen, 2015). Joustavassa ryhmässä pyritään edistämään oppimista kaikin tavoin ja opetuksesta on siirrytty opiskelijakeskeiseen valmentamiseen, jossa tärkeätä on auttaa jokaista tunnistamaan omat vahvuutensa ja käyttämään niitä opiskelussa hyväkseen (Ohvo & Immonen, 2015). Opintojen henkilökohtaistamisen, itsenäisyyden ja yksilöllisten opintopolkujen huonona puolena on pidetty yhteisön katoamista ja osallisuuden heikentymistä (Niemi & Jahnukainen, 2018, 9).

Life designing -mallin (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009) avulla tarkastellaan yksilöllisiä opintopolkuja. Käytän mallista tutkielmassani vapaasti kääntämäni nimitystä elämänsuunnittelun interventiomalli. Tämä malli tarjoaa puitteet, joissa opiskelijan toiveet, haasteet ja elämäntilanne otetaan huomioon kokonaisvaltaisesti ja jossa opiskelijan ohjaus perustuu dialogiin tukien hänen toimijuuttaan ja osallisuuttaan (Savickas, ym., 2009). Elämänsuunnittelun interventiomalli tarjoaa joustavan ja yksilöllisen lähestymistavan opiskeluun erityisesti tukea tarvitsevalle opiskelijalle. Tukeudun tähän malliin tarkastellessani tutkielmani tuloksia ja tehdessäni niistä johtopäätöksiä. Elämänsuunnittelun interventiomallia esittelen tarkemmin alaluvussa 3.4.

2.4 Uusliberalismi koulutuksessa

Koulutuspoliittiset arvot ovat siirtyneet viime vuosikymmeninä kohti uusliberalismia, jonka ydinarvoja ovat tehokkuus, kilpailukyky, taloudellinen hyöty, mitattavuus sekä yksilön vastuu. Koulutuspolitiikka on aina sidoksissa arvoihin ja ideologioihin. Koulutuspolitiikan arvoperustan muuttuessa, muuttuvat myös koulutuksen tavoitteet, rakenteet ja käytännöt. Uusliberalististen arvojen myötä koulutuksen tavoitteet määrittyvät taloudellisten tavoitteiden mukaan – ei enää kasvatuksellisten, sivistyksellisten tai hyvinvointiin liittyvien arvojen

kautta. Uusliberalismi tulee koulutukseen kielen ja käsitteiden kautta. Uusliberalismin kielessä puhutaan tuloksellisuudesta, osaamispisteistä, korostetaan työelämälähtöisyyttä ja nopeaa siirtymää työmarkkinoille. Yksilö taas nähdään investointina ja oman osaamisensa yrittäjänä. Arvojen muutos siirtää koulutuksessa painopistettä muun muassa rakenteellisesta tuesta yksilön vastuuseen ja hyvinvoinnista tuloksiin. (Rontu, 2024; Lindberg, 2013.)

Brunila (2024) esittää, että uusliberalismi on muokannut koulutusta syvällisesti ja ongelmallisesti. Sen myötä opiskelija nähdään oman osaamisensa yrittäjänä ja itseohjautuvana projektina, joka on itse vastuullinen omasta menestyksestään. Tämä heikentää rakenteellisen tuen ja yhteisöllisyyden merkitystä. Uusliberalismi tuottaa eriarvoisuutta. Se lisää sosiaalisia eroja ja vahvistaa erontekoja, kuten sukupuolta, etnisyyttä, erityisen tuen tarvetta. Se kaventaa nuorten toimijuuden mahdollisuuksia. Tämä näkyy erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Korostuu tarve kuvitella toisenlaisia koulutuksen tulevaisuuksia, purkaa uusliberalismin “väistämättömyyden” mielikuva sekä palauttaa koulutukseen tavoitteiksi hyvinvointi, yhteisöllisyys ja tasa-arvo. (Brunila, 2024.)

2.5 Inklusiivisuus ammatillisessa koulutuksessa

Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus määrittelee inklusiivisuuden oppimisena, joka varmistaa kaikille kansalaisille – mukaan lukien heikommassa asemassa olevat ryhmät – tasa-arvoiset mahdollisuudet päästä koulutukseen mukaan ja edistää sekä sosiaalista että ammatillista osallisuutta. Inklusiivinen koulutus- ja koulutusjärjestelmä tarvitsee inklusiivisuuden tavoitteissa onnistuakseen asianmukaisia rakenteita ja toimintoja. Näitä ovat monipuoliset oppimismahdollisuudet (korvaava oppiminen, erityisopetus, toisen mahdollisuuden koulutus), kannustimet, ihmiset ja taloudelliset resurssit sekä tuki (elinikäinen ohjaus, yksilöllinen oppiminen). (European Centre for the Development of Vocational Training, 2024, 194.)

Ammatillinen koulutus perustuu Suomessa inklusiivisuuteen ja sen edistämiseen on sitouduttu jo pitkään. Silti edelleen inklusiivisen koulutuksen toteutuksessa esiintyy kehittämistarpeita. Inklusion taustalla on ajatus yhdenvertaisuudesta ja opiskelijoiden moninaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen sekä sosiaalisesti kestävä kehitys (Honkanen & Kosonen, 2025). Inklusiivisuuden periaatteen mukaan kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua yhdenvertaisesti, saada oma potentiaalinsa näkyviin sekä myös saada tarvitsemansa tuki oppimiseen (Honkanen & Kosonen, 2025). Inklusiivisuuden perusajatuksena on, että opiskelijalle tarjottaisiin kohdistettu tuki opiskeluun ilman, että hän siirtyy tuen luokse

pienryhmään (Talonen, 2025). Opetuksen inklusiivisessa toteutuksessa opiskelijaryhmät muodostuvat moninaisista opiskelijoista yksilöllisine opiskelusuunnitelmineen (Honkanen & Kosonen, 2025).

Göransson ja Nilholm (2014) ovat tutkineet inklusiivisuutta edistäviä tekijöitä luokkahuoneissa ja kouluissa ja tunnistavat neljä käsitteellistä lähtökohtaa inklusioon. Näitä ovat opiskelijoiden fyysinen sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin, erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden akateemisten ja sosiaalisten tarpeiden huomioiminen, kaikkien opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen sekä sellaisten yhteisöjen rakentaminen, joissa korostuvat oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja huolenpito (Göransson & Nilholm, 2014, 268).

Sosiaalisen inklusion mittaaminen on inklusion tutkimuksessa hyvin heikosti edustettuna. Inklusio on koulutuksellinen ideaali, joka heijastelee yhteiskunnallisia arvoja. Inklusion tutkimuksessa tarvitaan lisää metodologisesti vahvaa tutkimusta, joka osoittaa, kuinka inklusiivisuutta voidaan käytännössä edistää. Ilman empiiristä näyttöä, inklusiivisuuden ihanteet uhkaavat jäädä lähinnä teoreettisiksi. (Göransson & Nilholm, 2014, 275–277.)

Jobir (2024) on tutkinut inklusiivisuuden toteutumista ammatillisissa oppilaitoksissa eri maissa. Jobir (2024) toteaa inklusiivisen koulutuksen olevan tärkeää laadukkaan ja tasa-arvoisen koulutuksen edistämisessä. Poikola (2025) puolestaan toteaa väitöstutkimuksessaan, että inklusio on onnistunut, kun opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioidaan ja hän tuntee olevansa osa kouluyhteisöä. Inklusio ei ole yksinomaan erityisopetuksen kysymys, vaan se koskee koko koulun toimintakulttuuria (Poikola, 2025). Jokaiselle opiskelijalle tulee taata yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, saada laadukasta opetusta sekä oppimisen tukea. Keskeistä on ymmärtää, että akateemisen (=yksilöllisten tarpeiden ja vahvuuksien huomioiminen opetuksessa) ja sosiaalisen inklusion (=yhteisöllisyyden ja kuulumisen tunne) vahvistaminen eivät ole erillisiä tavoitteita, vaan ne kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa muodostaen perustan inklusiiviselle koulutukselle (Poikola, 2025). Tämä vaatii johdon sitoutumista, päätöksiä sekä rakenteita takaamaan jokaisen opiskelijan oppiminen ja osallisuus.

Raudasoja (2021) tuo esiin, että inklusion kehittymistä on hidastanut osittain kapea mielikuva siitä, että se liittyy vain erityisen tuen toteuttamiseen, vaikka tavoitteena on kaikkien toimintojen inklusiivisuus. Ammatillisten opettajien omat arvot, asenteet ja ammattietiikka suhteessa erilaisuuteen ovat avainasemassa vaikuttamassa myönteisen toimintakulttuurin luomiseen sekä kaikkien yksilöiden huomioimiseen tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti heidän lähtökohdistaan riippumatta (Raudasoja, 2021).

Toimintakulttuuri konkretisoituu opiskelijalle heidän kohtaamansa toiminnan laadukkuutena, kuten turvallisuuden tunteen ja yksilöllisyyden vahvistumisena, selkeänä strukturina ja myönteisenä vuorovaikutuksena sekä vertaisten että opetushenkilöstön kanssa. Henkilöillä, jotka vastaavat pedagogisesta johtamisesta ja resurssien kohdistamisesta taas on suuri merkitys siinä, miten opetusympäristö rakennetaan moninaisuutta ja inklusiivisia arvoja kunnioittavaksi. Yhä inklusiivisemmaksi kehitettävän koulujärjestelmämme on mahdollistettava jokaisen nuoren osallisuus ja opinnot omana itsenään, kaikkine ominaisuuksineen. (Äärelä, 2024.)

Jobirin (2024) mukaan inklusiivisen koulutuksen toteutuksessa ollaan joillakin osa-alueilla edistytty, mutta merkittäviä systeemisiä uudistuksia sekä resurssien kohdentamista tarvitaan inklusiivisuuden saavuttamiseksi. Inklusiivisuuden eteen on kyllä tehty poliittisia päätöksiä, mutta käytännön taso ei vielä vastaa tavoitteita. Inklusiivisten päätösten heikon toimeenpanon ohella myös yhteiskunnallinen leima heikentää inklusion toteutumista. (Jobir, 2024.)

Inklusiivisessa ammatillisessa koulutuksessa muutosta vaativissa tilanteissa haetaan parempaa ratkaisua vallitsevaan tilanteeseen yhteistyössä opiskelijan ja muiden tarpeellisten toimijoiden kanssa. Tässä prosessissa opettajalla on avainrooli asioiden mahdollistajana. (Raudasoja, 2021.)

Marhuenda-Fluixán ja Bonoli (2025) tarkastelevat inklusiivisuuden toteutumista ammatillisessa koulutuksessa Sveitsissä ja Espanjassa koulutuspolitiikan näkökulmasta. Heidän mukaansa inklusio ei ole peruskoulun jälkeisissä koulutuksissa itseäänselvyys, sillä ammatillisen koulutuksen standardoidut pätevyysvaatimukset haastavat sen toteutumista. Inklusiivisuutta tulisi arvioida koulutuksen saavutettavuuden, tutkintojen suorittamisen mahdollisuuksien ja työmarkkinoille sijoittumisen perusteella. Siirtymä perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen on erityisen haasteellinen, minkä vuoksi tutkijat korostavat tarvetta parantaa haavoittuvassa asemassa olevien nuorten – kuten maahanmuuttajataustaisten ja heikommin koulussa menestyneiden – pääsyä ammatilliseen koulutukseen (Marhuenda-Fluixán ja Bonoli, 2025).

Suomalainen INKLU-hanke on keskittynyt yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden parantamiseen ammatillisessa koulutuksessa ja sitä toteutetaan yhteensä viiden ammattikorkeakoulun yhteistyönä, joista mukana ovat erityisen tuen asiantuntijat. INKLU-hankkeessa tunnistetaan ja kehitetään konkreettisia keinoja, joilla inklusiota voidaan ammatillisessa koulutuksessa parantaa. Hyviä, esiin nousseita käytäntöjä ovat esimerkiksi

nivelvaiheen tiedonsiirtolomake, jonka avulla opiskelijoiden tuen tarpeet voidaan huomioida jo koulutuspolun siirtymävaiheissa sekä ennakointilomake, jolla kartoitetaan opiskelijan tarvitsemia tukitoimia työelämässä oppimisen aikana. (Talonen, 2025.)

Lisäksi INKLU-hankkeen mitä on kehitetty esimerkiksi kohtaamo-toiminta, jonka avulla tuetaan opiskelijoiden ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä. Keskeisiksi tunnistettuja muita toimintamalleja ovat erityisopettajien osallistaminen opiskelijoiden HOKS-prosessiin sekä digilukiseulat, joiden avulla kartoitetaan opiskelijoiden oppimisen haasteita sekä tarjotaan tarvittaessa tukea jo varhaisessa vaiheessa. (Talonen, 2025.)

Niemi (2015, 66) esittää, etteivät itseohjautuvuus ja opintojen valinnaisuus tue aina opetuksen inklusiivisuutta. Osallisuutta oppimiseen ja opiskelukulttuuriin mahdollistavat sellaiset pedagogiset käytännöt, joissa tuki tuodaan osaksi opiskeluryhmän tavallista työskentelyä, esimerkiksi samanaikaisopetuksella tai ammatillisen ohjaajan osallistumisella työskentelyyn luokissa (Niemi, 2015, 66). Jobir (2024) suosittaa inklusiivisuuden parantamiseksi ammatillisessa koulutuksessa yhteistyötä eri sidosryhmien välille inklusiivisuuden lisäämiseksi, opettajien kouluttamista, inklusiivisuuden varmistamista siirtämällä kaikki opiskelijat yleisopetuksen ryhmiin sekä lisäämällä tutkimusta inklusiivisen koulutuksen vaikutuksista ammatillisessa koulutuksessa. Marhuenda-Fluixá ja Bonoli (2025) esittävät, että ammatilliselta koulutukselta vaaditaan suurempaa inklusiivisuutta kuin pakollisen koulutuksen jälkeen tuleviin akateemisilta koulutuksilta, joissa elitismi ja valinta eivät ole kyseenalaisia.

2.6 Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Erityisen tuen käsite on laajentunut viime vuosikymmeninä. Björk-Åman ym. (2021, 98) tuovat esiin, että kun aiemmin erityinen tuki koski lähinnä vammaisten opiskelijoiden oppimisen tukea, nyt puhutaan laajasti opiskelijoiden monimuotoisuudesta ja esimerkiksi erilaisista koulutustarpeista. Björk-Åman ym. (2021, 98) kuvaavat erityisopetuskäytäntöjä ja tukitoimenpiteitä järjestelmäksi, jotka edistävät oppimista, sosiaalista osaamista ja elämänlaatua niille opiskelijoille, jotka eri syistä kohtaavat tai ovat vaarassa kohdata toimintakyvyttömyyttä, vaikeuksia tai esteitä omissa opinnoissaan.

Erityisestä tuesta ammatillisessa koulutuksessa säädetään laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Tämän lain mukaan opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, mikäli hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn takia tarvitsee pitkäaikaista tai

säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittää, että erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä.

Björk-Åman ym. (2022) huomauttavat, että erityisen tuen saajien määrä on laaja, eikä asiantuntija-arvioita tai diagnooseja tarvita. Tukipäätöstä edellyttää joka tapauksessa säännelty prosessi, joka sisältää tuen tarpeen alustavan arvioinnin, sekä opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan huoltajan kuulemisen (Björk-Åman ym., 2022).

Tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista erityisellä tuella opiskelevien määrä on kasvanut vuodesta 2004 lähtien, jolloin Tilastokeskus aloitti erityisopiskelijoiden määrän tilastoinnin. Näistä opiskelijoista 99 prosenttia perustutkintoon johtavassa koulutuksessa ja vain yksi prosentti ammatti- tai erikoisammattitutkintoon johtavassa koulutuksessa. (Tilastokeskus, 2020). Kasvua voidaan selittää esimerkiksi tuen tarpeiden paremmalla tunnistamisella sekä koulutuksen saavutettavuuden parantumisella.

Vuosina 2017-2018 erityisellä tuella opiskelevien määrä väheni, mikä johtuu ensinnäkin uudistuneesta lainsäädännöstä (reformi), kun uudistuksen jälkeen erityisen tuen kirjaaminen edellytti tarkempia perusteluita ja dokumentointia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019) Osa erityisellä tuella ennen opiskelevista siirrettiin yleisen tuen piiriin ja lisäksi koulutuksen järjestäjien tulkinnat reformin alkuvaiheessa vaihtelivat, mikä näkyi tilastollisena laskuna erityisellä tuella opiskelevien määrässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).

Vertailussa muihin maihin, esimerkiksi Norjassa 8,1 % ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista sai vuonna 2024 erityisopetusta (Norwegian Directorate for Education and Training, 2024). Erityisopetusta annetaan Norjassa opiskelijoille, jotka eivät saavuta opinnoissaan tyydyttäviä osaamistavoitteita mukautetun yleisen koulutuksen avulla, eivätkä erityisopetuspalvelut sellaisenaan perustu diagnooseihin (Norwegian Directorate for Education and Training, 2017). Norjassa uudessa laissa kouluopetuksesta (2024) on poistettu käytöstä termi erityisopetus ja otettu käyttöön termit henkilökohtainen apu, fyysinen tuki, tekninen apu ja yksilöllisesti räätälöity koulutus (Næss, Hokstad, Furnes, Hesjedal, & Østvik, 2024). Uusi kouluopetuslaki määrittelee myös, että opiskelijalla on oikeus osallistua kaikkeen koulutukseensa liittyvään ja lisäksi opiskelijoita on kuultava ja heidän mielipiteilleen on annettava asianmukainen painoarvo (Næss ym., 2024).

Suomessa erityisen tuen antamisen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen osaamisen ja ammattitaidon. Osaamisen arvioinnin mukauttaminen on mahdollista, mutta vain siinä määrin, kuin se on välttämätöntä, opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja valmiudet huomioiden. Lisäksi erityisen tuen antamisen tavoitteena on edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalveluita tuottavien tahojen kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että erityisen tuen järjestelyt lähtevät opiskelijoiden tarpeista ja ovat aina yksilöllisiä. Tuen tulee olla pedagogisesti suunniteltua. Ammatillisessa koulutuksessa tulee myös huomioida ympäristön ratkaisut oppimiseen sekä opettajan tarjoamat suunnitelmalliset pedagogiset ratkaisut, jotka on mainittu pedagogisessa suunnitelmassa, ja jotka myös jokainen opiskelijaa opettava ammattilainen ammatillisessa koulutuksessa toteuttaa. (Sandberg, 2021.)

Tuen tarpeisiin vastaaminen ei ole vain yksilöllistä ohjausta, vaan myös oppimisympäristöjen muokkaamista. Materiaalisen ja teknisen perustan vahvistaminen nähdään välttämättömänä, jotta erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat voivat osallistua täysipainoisesti (Kovalchuk, Maslich, Tkachenko, Shevchuk, & Shchypska, 2022). Esimerkiksi käytännönläheiset ja visuaaliset menetelmät tukevat erityistä tukea tarvitsevien nuorten oppimista paremmin kuin perinteinen luento-opetus (Maryanti, Hufad, Sunardi, Nandiyanto & Kurniawan, 2021). Fyysiset ja sosiaaliset oppimisympäristöt tulee rakentaa niin, että ne tukevat osallistumista ja vähentävät ulkopuolisuuden kokemuksia (Maryanti, ym., 2021).

Tärkeää erityisopetuksen järjestämisessä ammatillisessa koulutuksessa on myös moniammatillinen yhteistyö ja kokonaiskuntouksellinen ote yhteistyössä kuntoutuksen ammattilaisten kanssa. Päämääränä on opiskelijan kokonaisvaltainen eli fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen ammatillisten opintojen aikana. (Sandberg, 2021.)

Erityisen tuen tarve voi perustua pedagogisiin asiakirjoihin, kuten perusopetuksen aikana laadittuun henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) tai lääkärin, psykologin tai erityisopettajan lausuntoon, josta erityisen tuen tarve voidaan havaita. Erityisen tuen tarvetta voidaan arvioida opintojen alkaessa esimerkiksi oppimisvaikeusseuloilla. Erityisen tuen tarve voi ilmentyä missä tahansa opintojen vaiheessa. Mikäli opinnoissa ilmenee pulmakohtia, esimerkiksi opinnot eivät etene, tai ne ovat vaarassa keskeytyä, tulee opiskelijan tuen tarvetta arvioida uudelleen. Tärkeää on opettajien välinen yhteistyö moniammatillisella yhteistyöllä täydennettynä, jotta voidaan

tunnistaa kaikki erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat. (Sandberg, 2021.) Erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen edellyttää opettajien osaamisen vahvistamista, oppimisympäristöjen kehittämistä ja inklusiivisia käytäntöjä, joissa tuki on osa koulutuksen arkea (Kovalchuk, ym., 2022). Opettajilta edellytetään kykyä tunnistaa nuorten yksilölliset tarpeet ja soveltaa inklusiivisia käytäntöjä, jotta kaikki opiskelijat voivat edetä opinnoissaan (Maryanti ym., 2021).

Erityistä opetusta voi Suomessa antaa erityisluokanopettaja, joka opettaa päätoimisia erityisopetuksen opiskelijoita tai laaja-alainen erityisopettaja, joka antaa pääsääntöisesti osaaikaista erityisopetusta yleisopetuksen opiskelijoille joihinkin tiettyihin oppiaineisiin liittyen. Molempiin tarvitaan maisterin tutkinto. Erityisopettajakoulutuksen ytimessä ovat oppimisvaikeudet, käyttäytymis- ja tunnevaikeudet sekä muut opiskelua haittaavat vaikeudet. Lisäksi tarvitaan opettajien jatkuvaa täydennyskoulutusta ja pedagogisten taitojen kehittämistä, jotta he voivat vastata opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Kovalchuk, ym. 2022.) Sekä Suomessa että Ruotsissa erityispedagogiikan ammatin asema on pysynyt vahvana, kun taas esimerkiksi Norjassa ja Tanskassa erityisopetuksen pätevyyskriteeri ei samalla tavalla ole, vaan erityispedagogiikka on lähinnä kursseja tai asiasisältöjä, joka mahdutetaan opettajankoulutukseen. (Cameron, Herlofsen, Jensen, Lindqvist, Molbæk, Ström, ja Sundqvist, 2024.)

Tukitoimista annetaan esimerkkejä toimintapoliittisissa asiakirjoissa, mutta niissä ei säännellä ohjeistuksen täytäntöönpanoa ja sisältöä, vaan ammatillisen koulutuksen järjestäjän tehtäväksi jää tarvittavien rakenteiden luominen (Björk-Åman, 2022). Erityinen tuki tulee suunnitella hyvässä yhteistyössä opiskelijan kanssa sekä myös alaikäisen opiskelijan huoltajien kanssa. Käytännön tuen muotoja voivat esimerkiksi olla äänikirjat, selkeä oppimateriaali, opintojen jakaminen pienempiin tavoitteisiin, opiskeltavan asian osittaminen, opiskelijan omiin tavoitteisiin perustuva etenemistahti ja rauhallinen oppimisympäristö. Björk-Åman ym., (2022) listaavat, että mahdollisin tukitoimina mainitaan esimerkiksi oppimisympäristön mukauttaminen, oppimistaitojen harjoittelu ja erilaiset oppimisen apuvälineet. Oppimisen haasteisiin ja oppiaineisiin kohdennettujen tukitoimien tulee järjestelmällisesti olla käytössä ammatillisen opetuksen arjessa. (Sandberg, 2021.)

Ohjaamisen käsite ammatillisessa koulutuksessa on laaja ja yleinen kattaen ohjaamisen koulussa koulutusohjauksen avulla, työssäoppimisen työpaikkaohjauksen avulla ja ammatillisen valinnan sekä ammatillisen kasvun edistämisen uraohjauksen avulla.

Pedagogisena käytäntönä ohjaus on enemmän vuorovaikutteinen, yhteistyöhön perustuva prosessi kuin opetus sekä kokonaisvaltainen ilmiö, jossa huomioon otetaan kaikki ammatilliset työhön liittyvät ja henkilökohtaiset kehitystavoitteet (Björk-Åman ym., 2022).

Laadukas ohjaus tukee opiskelijoiden etenemistä opinnoissaan, vähentää opintojen keskeyttämisä sekä nopeuttaa työelämään siirtymistä (Hämäläinen & Nurkka, 2022).

Ohjaus tukee nuorten kiinnittymistä kouluyhteisöön. Kun nuori kokee kuuluvansa ryhmään, hänen motivaationsa ja sitoutumisensa opintoihin vahvistuvat (Myllykoski-Laine, Jokio, Kalalahti & Kiilakoski, 2024). Suurin osa nuorista kokee opettajilta saadun ohjauksen, tuen ja muun avun tärkeänä (Niemi, 2015, 63). Opettajien, ohjaajien sekä myös perheen antama tuki on ratkaisevaa. Ilman sitä nuorten koulutuspolut voivat katketa, mutta tuen avulla he löytävät voimavaroja jatkaa ja rakentaa tulevaisuutta (Jokio, 2025).

Nuoret tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta ja tukea oppimisprosessin eri vaiheissa, jotta he voivat rakentaa luottamusta omiin kykyihinsä ja kiinnittyä opintoihin (Maryanti, ym., 2021). Opettajat ovat nuorille arjen tukijoita, jotka auttavat selviytymään opinnoista ja vahvistavat uskoa omiin kykyihin. Kun opettaja kohtelee nuoria yksilöinä ja tarjoaa tukea osana tavallista koulutyötä, nuoret eivät koe itseään poikkeaviksi. Tämä madaltaa kynnystä pyytää apua. Opettajan läsnäolo ja välittävä asenne auttavat nuoria luottamaan siihen, että heidän koulutuspolkunsa voi jatkua eteenpäin, vaikka haasteita olisi. Opettajat voivat rohkaista nuoria tekemään omia valintoja ja näkemään itsensä aktiivisina toimijoina, eivät vain tuen kohteina. Mikäli taas opettajan tarjoama tuki jää irralliseksi tai erilliseksi käytännöksi, se voi vahvistaa nuorten kokemusta toiseudesta ja leimautumisesta. (Jokio, 2025.)

Pohjimmiltaan ohjauksen tavoitteena on varmistaa, että opiskelijat saavat riittävän tuen edetäkseen opinnoissaan ja valmistuakseen (Hämäläinen & Nurkka, 2022). Opetushenkilöstö tarjoaa ohjauksen avulla erilaisia vaihtoehtoja opiskelijoille, toimii normien, toimintavapautensa ja lainsäädännön välimaastossa tarjoten mahdollisuuksia, mutta myös käyttäen valtaa (Björk-Åman & Ström, 2023). Ohjaus, jota voidaan antaa yksilölle tai ryhmälle, on koko opiskelijoiden oppimiseen ja hyvinvointiin osallistuvan ammatillisen koulutuksen henkilöstön vastuulla (Björk-Åman ym., 2022). Ohjaus auttaa nuoria löytämään paikkansa koulussa, tukee heidän hyvinvointiaan ja ehkäisee keskeyttämistä. Kun ohjaus on osa arkea ja koko yhteisön vastuulla, nuorten on helpompi pyytää ja vastaanottaa tukea ilman leimautumisen pelkoa (Myllykoski-Laine, ym., 2024.)

Opiskelijalla on oikeus saada erityistä tukea kaikissa oppimisympäristöissä ja tämän vuoksi on tärkeää sopia yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa tukitoimista työssäoppimispaikoissa. Tukitoimia, niiden soveltuvuutta ja vaikutusta arvioidaan järjestelmällisesti ja suunnitelmallisesti säännöllisissä HOKS-tapaamisissa. Tarjotut tukitoimet toimivat aina pohjana opintojen edetessä. (Sandberg, 2021.)

Niemi ja Jahnukainen (2018, 9) esittävät, että työelämän vaatimusten, oppimisen tavoitteiden, koulun sosiaalisen toiminnan ja nuorten monenlaisten tuen tarpeiden välillä on jännitteitä. Mikäli oppimista viedään enemmän työpaikoille, tulee ohjausresursseja lisätä ja monipuolistaa (Niemi & Jahnukainen, 2018, 9). Opetushallitus (2024) korostaa ohjauksen sekä opetuksen järjestäjän vastuuta oppimisympäristön laadusta. Ohjaus ei ole vain yksittäisiä tapaamisia, vaan se rakentuu arjen käytännöissä: oppitunneilla, ryhmäohjauksessa ja henkilökohtaisessa tuessa (Myllykoski-Laine, ym., 2024).

Niemen & Jahnukaisen (2018, 9) mukaan tulisi lisäksi tarkastella enemmän työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tarkoituksenmukaisuutta ja mielekkyyttä. Opetus tulee työympäristöissä toteuttaa tavoitteellisesti ja ohjatusti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.). Niemi & Jahnukainen (2018, 9–10) painottavat, että tutkimuksen valossa koulussa tapahtuvalle opiskelulle näyttäisi edelleen olevan paikkansa niin oppimisen kuin muun sosiaalisen toiminnan kannalta.

Erityisen tuen käytännöt voivat onnistuessaan olla tavallinen osa oppilaitoksen toimintakulttuuria, jossa yhteenkään opiskelijaan ei kiinnitetä poikkeavuuden leimaa. Toisaalta erityisen tuen käytännöt näyttävät silti edelleen ylläpitävän ja uusintavan käsitystä opiskelijoiden välisistä muuttumattomista eroista ja voivat näin ollen myös vahvistaa opiskelijakulttuurisia ennakkoluuloja, joita erityisen tuen tarpeeseen liitetään. (Niemi, 2021.) Niemi (2021) on tutkinut muun muassa sitä, kuinka nuoret aikuiset määrittelevät itseään suhteessa koulutusjärjestelmän tuottamiin määrityksiin ja minkälaisia merkityksiä erityisen tuen tarve ja erityisopetus ovat saaneet nuorten aikuisten koulutuspoluilla.

Opettajan rooli on ratkaiseva nuorten toimijuuden rakentumisessa. Kun tuki on osa arkea ja opettaja kohtelee nuoria tasavertaisina, se vähentää ulkopuolisuuden kokemusta ja vahvistaa nuorten uskoa siihen, että he voivat löytää oman paikkansa koulutuksessa ja elämässä. (Jokio, 2025). Ammatillisessa koulutuksessa erityisopetus on onnistuttu tuomaan osaksi arkea paremmin kuin lukiossa, mikä vähentää leimautumisen riskiä (Niemi, 2021).

Björk-Åman ym. (2022) ovat tutkineet, miten erityistä tukea tarvitsevien ammatillisten opiskelijoiden tuen ja ohjauksen kielelliset rakenteet rakentuvat institutionaalisten ajatusten ja ammatillisen koulutuksen henkilöstön kielenkäytön välisessä dynamiikassa. Näiden eri rakenteiden välillä havaittiin ristiriitoja ja jännitteitä. Björk-Åman ym. (2022) esittävät, että institutionaalisten rakenteiden ja opiskelijan kanssa päivittäin vuorovaikutuksessa olevan koulutushenkilöstön mahdollisuuksien välillä on oltava tasapaino kokonaisvaltaisen tuen tarjoamiseksi.

Hallintarakenteet saattavat luoda etäisyyttä ihmisiin. Käytännön työssä koulutuksen järjestäjät ja opetushenkilöstö tulkitsevat ja muokkaavat rakenteita käytäntöön. Tällöin voi käydä niin, että opetushenkilöstö joutuu varmistamaan, ettei yksittäinen opiskelija eksy jäykkään järjestelmään vaan saa mahdollisuuden vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Yhteistyö on välttämätöntä vuoropuhelukulttuurin toteuttamiseksi. Opetushenkilöstön ja opiskelijoiden väliset keskustelut ja ohjaustilaisuudet, joissa opiskelija on kokonaisvaltaisesti osallistuva, voivat toimia sillanrakentajina, jotka yhdistävät yksittäisten opiskelijoiden tarpeet ja oppilaitoksen tukirakenteet päätöksentekoprosesseissa. (Björk-Åman ym., 2022.)

Erityisen tuen päätöksellä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien määrä on lisääntynyt viime vuosien aikana merkittävästi. Erityisen tuen laadukas toteutus vaati Savikujan, Talosen, Hapon ja Virtasen (2024) mukaan vahvaa sitoutumista koko oppilaitoksen henkilökunnalta rehtorista opetus- ja ohjausalan henkilöstöön ja lisäksi opetusta tulee kehittää entisestään ohjauksellisempaan suuntaan. Savikuja ym. (2024) painottavat, että on tärkeää lisätä tietoisuutta ja ymmärtämistä opiskelijoiden ja oppimisen haasteista sekä tarjota ratkaisuja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ammatilliseen koulutukseen on tällä hetkellä valmisteilla merkittäviä muutoksia, joiden tavoitteena on oppimisen tuen vahvistaminen sekä tuen ketjun selkiyttäminen kaikilla koulutusasteilla (Savikuja ym., 2024).

Suomessa, kuten myös Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa on viime vuosikymmenien aikana toteutettu uudistuksia, joilla pyritään vähentämään erityisopetusta sekä erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden erottelua (Cameron ym., 2024). Selkeitä käytänteitä erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseen ei näyttäisi olevan lukuun ottamatta opiskelijan sijoittelua esimerkiksi erityis- tai tavalliseen oppilaitokseen. Pohjoismailla on kaikilla tavoitteita erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseksi, mutta samalla kaikki tunnistavat erityistä tukea saavien opiskelijoiden lisäresurssin ja suojelun

tarpeen. Kaikissa neljässä maissa säädellään laissa erityisopetuksen tarjoamisesta tuen tarpeen perusteella vammaisuuden diagnoosin sijaan ja kaikki myös tarjoavat erityisopetusta edelleen myös pienemmissä ryhmissä, vaikka ohjaava asiakirjat ohjaavat jatkuvasti siihen suuntaan, että erityisopetusta annettaisiin perusopetuksen yhteydessä, inklusiivisesti. Paine inklusiosta on lisännyt perusopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyötä muun muassa yhteisopettajuuden muodossa. (Cameron ym., 2024.)

Sekä opettajilla, että erityisopettajilla on merkittävä rooli koulutus uudistusten navigoinnissa ja toteuttamisessa sekä niiden onnistumisen määrittämisessä. Alana erityisopetuksen on varmistettava, että monimuotoinen asiantuntemus on merkityksellistä, ajantasaista ja käytettävissä hyödyttämään opiskelijoita, joita sen on tarkoitus palvella. (Cameron ym., 2024.) Niemi (2015, 70) alleviivaa kaikkien opiskelijoiden oikeutta tarvitsemaansa tukeen, laadukkaaseen opetukseen ja yhdessä opiskeluun. Tuen tarvitseminen voitaisiin nähdä laajemmin ihmisyyteen kuuluvana asiana, jolloin tulisi myös kyseenalaistetuksi tarvitsevuuden saamat kielteiset merkitykset (Niemi, 2015, 70).

2.7 Ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen uusimmat muutokset

Uusimmat ammatillista koulutusta koskevat oppimisen tuen muutokset sisältyivät hallituksen esitykseen (HE 161/2024), joka hyväksyttiin eduskunnassa joulukuussa 2024. Muutosten on tarkoitus tulla voimaan vuosina 2025–2026. Ammatillista koulutusta uudistetaan pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelmassa muun muassa uudistamalla ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli, oppimisen tuki sekä koulutuksen järjestäjien toiminnanohjaus. Lisäksi koulutustarjontaa suunnataan entisestään vastaamaan työelämän tarpeita, mahdollistetaan tilauskoulutus, suunnataan aikuisten tutkintokoulutusta koulutustasoa nostavaan tai työmarkkina-asemaa parantavaan koulutukseen sekä tutkintoja pienempien osaamiskokonaisuuksien suorittamiseen ja varmistetaan maahanmuuttajien kielikoulutus kielitaitovaatimusten saavuttamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025.)

Vuonna 2026 tulee voimaan ammatillisen koulutuksen uusi rahoitusmalli, jonka on tarkoitus vahvistaa rahoituksen kannustimia siten, että opiskelijat suorittaisivat opintoja, valmistuisivat ja tämän jälkeen työllistyisivät sekä siirtyisivät jatko-opintoihin. Uuden rahoitusmallin myötä tavoitteisiin pyritään pienentämällä opiskelijavuosiin perustuvaa rahoitusta ja vastaavasti kasvattamalla tutkinnoista ja tutkinnon osien osaamispisteistä saatavaa osuutta kuten myös valmistumisen jälkeisen työllistymisen ja korkeakouluihin jatko-opintoihin siirtymisen osuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025.)

Oppimisen tukeen liittyvän lakimuutoksen jälkeen opiskelijalla on oikeus saada erityisopettajan tarjoamaa erityisopetusta, jos hänellä on oppimisvaikeus, sairaus tai vamma, jonka takia hän tarvitsee säännöllistä ja pitkäaikaista tukea, eikä oppimisen tuki ole hänelle riittävää. Nyt voimassa olevassa laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) mainitaan, että 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. Poistumassa on siis oikeus erityiseen tukeen muun syyn vuoksi. Vaikeutuuko siis opiskelijoiden oikeus saada erityistä tukea ja tarvitaanko sen saamiseen tulevaisuudessa diagnoosi tai muu todiste vammasta?

Sekä oppimisen tukeen että erityiseen tukeen ammatillisissa opinnoissa on tulossa muutoksia, jotka astuvat voimaan 1.8.2026. Oppimisen tuki tulee vahvistumaan niin, että opiskelijalla on jatkossa mahdollisuus saada matalan kynnyksen tukea koko tutkintokoulutuksen ajan saavuttaakseen opiskelulle asetetut tavoitteet. Oppimisen tuki voi olla suunnattu yksilölle tai ryhmälle ja se voi olla tukiovetusta, tai muuta opiskelijan tarvitsemaa tukea. Ennalta ehkäisevällä tuella ja varhaisella puuttumisella pyritään estämään oppimisen vaikeuksien monimutkaistuminen ja kumuloituminen. Näin pyritään ennaltaehkäisemään myös suorittamattomien opintojen kertyminen ja opintojen keskeytyminen. Osa-aikaisen oppimisen tuen tarkoitus on osaltaan tukea opiskelijoiden osaamista ja osaamisen osoittamista näytöissä, hyvinvointia, valmistumista, työllistymistä sekä jatko-opintoihin siirtymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa painopiste tulee olemaan varhaisessa tunnistamisessa, joustavissa tukimuodoissa ja tuen integroimisessa osaksi arjen oppimisympäristöä. Uudistuksessa painotetaan joustavia ja yksilöllisiä ratkaisuja, huomioiden opiskelijoiden omat tarpeet ja elämäntilanne. Tavoitteena on, että tuki ei näyttäydy poikkeavana, vaan luonnollisena osana koulutusta, mikä madaltaa avun hakemisen kynnyksiä ja vähentää leimautumisen riskiä. Erityisen tuen käytännöt pyritään tuomaan osaksi oppilaitoksen tavallista toimintaa, niin, että tuki on saatavilla oppitunneilla ja arjen tilanteissa, ei vain erillisissä palveluissa. Tuen järjestämisessä painotetaan yhteistyötä opettajien, erityisopettajien, ohjaajien ja muiden ammattilaisten välillä. Näin varmistetaan tuen kokonaisvaltaisuus. (Opetushallitus, 2024.)

Ammatillisen koulutuksen uudistus siirtää ammatillisen koulutuksen tukijärjestelmän kohti yhtenäistä, inklusiivista ja arkeen integroitua mallia, jossa oppimisen tuki ja erityinen tuki nähdään opiskelijan oikeutena, ei poikkeuksena. Tavoitteena on vähentää keskeyttämisää, vahvistaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin ja tukea heidän siirtymistään työelämään. Uudistus korostaa, ettei tuki saa olla poikkeava käytäntö, vaan osa laadukasta peruspedagogiikkaa. Erityinen tuki ulotetaan myös työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen. Opiskelijalle turvataan yksilölliset ratkaisut ja yhteistyö työpaikkaohjaajien kanssa. Vastuu uudistuksen toteutuksesta on koulutuksen järjestäjillä. Opetushallitus tukee toimeenpanoa ja arvioi uudistuksen käytännön toteutusta vuonna 2029.

Jatkossa opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, mikäli hän tarvitsee todennettujen oppimisvaikeuksien, sairauden tai vamman vuoksi pitkäaikaista ja jatkuvaa erityisopetusta tutkinnon tai koulutuksen mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamiseksi eikä edellä kuvailtu oppimisen tuki ole riittävää opiskelijan tuen tarpeiden kannalta. Erityisellä tuella tarkoitetaan erityisopettajan antamaa erityisopetusta sekä erityisopettajan konsultaatioon perustuvaa muuta opetusta ja ohjausta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025.) Seuraan huolestuneena erityisesti sitä, kuinka vahvempaa ja kokoaikaista tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuki tulevaisuudessa toteutuu, mikäli tuen tarvetta ei syystä tai toisesta voida todentaa esimerkiksi diagnoosilla.

Ammatillisen koulutuksen tuen uudistus on välttämätön, mutta sen onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin tuki saadaan integroitua arkeen, ennaltaehkäiseväksi ja aidosti saavutettavaksi. Uudistus ei saa jäädä hallinnolliseksi rakenteeksi, vaan sen tulee näkyä opiskelijoiden arjessa konkreettisenä apuna ja mahdollisuutena edetä opinnoissa. Tuen laatu ja osuvuus eivät ole vielä kaikilta osin varmistettuja. On olemassa riski, että tuki jää liian riippuvaiseksi diagnooseista, vaikka tavoitteena onkin madaltaa avun hakemisen kynnystä. On muistettava, että rahoitusmallin ja toiminnanohjauksen uudistukset vaikuttavat siihen, miten tuki voidaan käytännössä järjestää. (Janakka, 2025.)

3 Nuori, tukea tarvitseva ammattikoululaisena

Kolmas luku sisältää kuusi alalukua. Ensimmäisessä alaluvussa luon katsauksen nuoruuteen elämänvaiheena. Esittelen nuoruusiän kehitysvaiheet fyysisine ja psyykkisine muutoksineen. Toisessa alaluvussa tuon esiin opiskelijoiden tuen tarpeita, joita yleisimmin esiintyy ammatillisissa opinnoissa. Kolmannessa alaluvussa käsittelen opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Neljännessä alaluvussa esittelen Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallin, johon peilaan tutkimustuloksiani. Viidennessä alaluvussa esittelen Mikkosen (2025) kehittämän huolenpitopedagogiikan käsitteen, josta löysin yhtymäkohtia omiin tutkimustuloksiini. Viimeinen alaluku käsittelee nuorten tulevaisuususkkoa.

3.1 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruudella käsitetään ajanjaksoa, jolloin ihminen siirtyy lapsuudesta aikuisuuteen. Nuoruuteen elämänvaiheena kuuluvat moninaiset kehitystehtävät, kuten oman identiteetin rakentaminen, vanhemmista irtaantuminen ja itsenäistyminen, eivätkä nämä tapahdu kivuitta ja suoraviivaisesti (Äärelä, 2024). Nuoruudessa kaikenlaiset tunteet koetaan voimakkaasti: sekä ihastumiset ja ilot että pettymykset ja surut (Mieli ry, 2023). Nuoren tuen tarpeet eivät katoa kasvun edetessä vaan muuttavat muotoaan ja vaativat vastuullisilta aikuisilta aiempaa herkempää silmää ja korvaa, jotta tukeminen onnistuisi nuorta kunnioittavalla tavalla. Nuoruutta elämänvaiheena kaikkine muutoksineen on kuvattu myllerryksenä. (Äärelä, 2024.)

Nuoruus tulisi itsessään elämänvaiheena arvokkaana, eikä vain välivaiheena matkalla aikuisuuteen. Kallinen ja Pirskanen (2022, 20) korostavat nuorten subjektiivista sekä heidän kuuntelemisensa ja osallisuutensa tärkeyttä. On olennaista tunnistaa ja tunnustaa nuorten elämän arvokkuus nykyhetkessä ilman tulevaisuusorientaatiota. Nuoruus nyt ja tässä ovat tärkeitä, eikä nuoria tulisi pelkistää ainoastaan tulevaisuuden aikuisiksi. (Kallinen & Pirskanen, 2022, 20.) Nuoruuteen kuuluu oman osaamisen tunnistamista, uusien taitojen oppimista, itseluottamuksen kehittämistä, oman identiteetin pohtimista sekä itsenäistymistä. Nuori tarvitsee vahvuuksien tunnistamista ja sanoittamista, arvostusta ja onnistumisen kokemuksia kehittääkseen myönteisen minäkuvan sekä vahvan itsetunnon. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 31–32.)

Nuoruusiän kehitys käynnistyy murrosiän biologisilla muutoksilla. Aivojen kehitys jatkuu voimakkaana läpi koko nuoruusiän ja etenkin korkeammat aivotoiminnot jatkavat kehitystään aina aikuisikään asti. Nuorelle, jonka aivot ovat vasta kehittymässä, on tyypillistä, ettei hän

vielä tunnista tunteitaan tai osaa säädellä käyttäytymistään. Nuoren aivot ovat aikuisten aivoja selvästi herkempiä erilaisten ulkoisten ärsykkeiden haitallisille vaikutuksille, kuten päihteet, voimakas stressi ja psyykkiset traumat. (Marttunen & Karlsson, 2013, 7.) Nuoruus on kaikille jollain tavoin haastavaa, mutta odotus itsenäisemmästä vastuun kantamisesta koettelee eniten heitä, joilla on hahmottamisen, tarkkaavuuden, tunnesäätelyn ja toiminnanohjauksen haasteita, puhumattakaan oppimisen haasteista (Äärelä, 2024).

Nuoruusikä koostuu kolmesta eri vaiheesta (varhais-, keski- ja myöhäisnuoruus), joilla jokaisella on omat kehitykselliset ominaispiirteensä. Keskinuoruudessa, ikävuodet 15–17, nuori kykenee jo paremmin hallitsemaan impulssejaan, ja tunnetilojen vaihtelutkin tasaantuvat jo hieman. Nuori käy tuolloin läpi omaa identiteettiään ja seurustelusuhteiden sekä ikätovereiden merkitykset korostuvat. Myöhäisnuoruudessa, ikävuodet 18–22, oma luonne ja käyttäytyminen vakiintuvat hiljalleen ja nuori pystyy jo suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan. (Marttunen & Karlsson, 2013, 8–9.)

Häiriökäyttäytyminen voi lisääntyä nuoruusvuosina, vaikkei se nuoruuden ikävaiheeseen kuulukaan. Monenlaiset tekijät, kuten synnynnäinen temperamentti, perimä, terveys, ja vanhempien kasvatustyyli, vertaiset, koulun ilmapiiri sekä aikuissuhteet vaikuttavat nuoren käytökseen. (Äärelä, 2024.) Nuori on kypsymätön, itsekeskeinen ja myös epävarma (Mieli ry, 2023). Kognitiivisessa kehityksessä, kuten oppimisessa ja ajattelemisessa nuori saattaa tuntua ottavansa harppauksia eteenpäin, mutta toisaalta sosiaalisemotionaaliseen kehitykselle, tunteiden ilmaisulle ja säätelylle sekä sosiaalisille taidoille ominaisia ovat merkittävätkin taantumukset (Äärelä, 2024).

Nuoren käyttäytyminen saattaa vaihdella huomattavastikin eri aikuisten seurassa ja olla toisten kanssa moitteetonta. Tahattomaksi tulkittavaa häiriökäyttäytymistä ylläpitävät ja ruokkivat ristiriidat ympäristön vaatimusten ja nuoren ominaisuuksien välillä (Äärelä, 2024). Terveesti kehittyvä nuori on kypsymätön, itsekeskeinen ja myös epävarma. Tähän nuoruuden vaiheeseen kuuluvat usein hetkelliset ahdistuksen tunteet sekä mielialojen vaihtelevuus laidasta laitaan. On tyypillistä, että nuoren on vaikeaa tunnistaa, sanoittaa ja säädellä tunteitaan ja tämän vuoksi väärinymmärrykset vuorovaikutustilanteissa ovat tavallisia. (Mieli ry, 2023) Tahattoman häiriökäyttäytymisen ehkäisy esimerkiksi asianmukaisilla opetusjärjestelyillä ja riittävällä tuella voi vähentää myös tahallista häiriökäyttäytymistä. Nuorelle on suotuisinta, mikäli hänen käyttäytymistään tarkastellaan erillään oppimisvalmiuksiin ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä. (Äärelä, 2024).

Aikuisikää lähestyvällä nuorella on Äärelän (2024) mukaan on takanaan vuosikausien kokemukset, jotka ovat muovanneet häntä nykyisenlaiseksi ja vaikuttavat hänen suhtautumiseensa niin itseensä kuin ympäristöön. Myös Kallinen ja Pirskanen (2022, 38–39) nostavat esiin nuoren tunnistamisen ja tunnustamisen oman elämänsä asiantuntijana; nuoren asiantuntijuutta on tärkeä lähestyä myönteisten tekijöiden kautta. Nuoruusajan kehityksen mukanaan tuomat uudet mahdollisuudet tulee valjastaa nuoren omaan käyttöön (Leskisenoja & Sandberg (2019, 33).

Osallisuus ja erityisesti mahdollisuus vaikuttaa ympäröivään maailmaan ja omaan elämään on nuoren perusoikeus. Nuoren osallisuus voi toteutua tai olla toteutumatta päivittäisissä kohtaamisissa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi koulun ammattilaisten kanssa. Nuorten osallisuus edellyttää sitä, että heillä on mahdollisuus välittää ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan sellaisten aikuisten kanssa, joilla on pyrkimys ja kiinnostus kuulla heidän ajatuksiaan. (Kallinen & Pirskanen, 2022, 25–26.)

Varhaisaikuisuuden (ikävuodet 17–22) ikävaihe on erityisen tärkeä aikuistuvan nuoren identiteetin muodostumiselle. Tuolloin nuoren elämässä keskeisiä ovat unelmat ja kuvitelmat aikuisena elämisestä. Nuoruuden erityisyys on ensisijaisen tärkeää pitää mielessä, etenkin kun erottelu aikuis- ja nuorisokoulutukseen on poistunut ja ryhmät ammatillisessa koulutuksessa voivat olla hyvinkin heterogeenisiä. Kehitystasonsa vuoksi nuoret tarvitsevat henkilökohtaista tukea ja ohjausta erityisesti heille uudenaikaisessa osaamisperusteisessä järjestelmässä, jossa on mahdollisuuksia yksilöllisiin opintopolkuihin ja henkilökohtaistamiseen. (Äärelä, 2024.)

Tämän tutkielman kohderyhmänä ovat ammattikoulua käyvät 16–19-vuotiaat nuoret. He elävät keski- ja myöhäisnuoruutta ja ovat jo ohittaneet varhaisnuoruuden myrskyisimmät murrosiän vaiheet ja suunnanneet ajatuksensa omaan tulevaisuuteensa.

3.2 Opiskelijoiden tuen tarpeet ammatillisessa koulutuksessa

Ammatilliseen koulutukseen liittyvää erityispedagoginen tutkimus keskittyy enimmäkseen oppimisvaikeuksiin (Räty & Selkivuori, 2017). Oppivelvollisuuden laajentuminen on tuonut myös toisella asteella yhä laajemmin näkyväksi opiskelijoiden kokonaisvaltaiset tuen tarpeet, ja asiasisältöihin keskittyvän tukiopetuksen lisäksi tuen tarpeita on myös opintojen aikataulutukseen, opiskelutaitoihin, stressinhallintaan ja motivaatioon liittyvissä asioissa (Äärelä, 2024). Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat tarvitsevat oppimisvaikeuksien lisäksi enenevässä määrin tukea opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttamiin vaikeuksiin sekä

opiskeluympäristössä koettuun ulkopuolisuuteen (Räty & Selkivuori, 2017). Nuorten tuen tarpeet ovat niin kognitiivisia, sosiaalisia kuin fyysisiäkin, ja tarvitsevat opetuksen mukauttamista (Maryanti ym., 2021). Myös poikkeukselliset olosuhteet, kuten pandemia (Covid 19) ja esimerkiksi sotatilanne tai epävakaa turvallisuustilanne voivat lisätä kuormitusta ja vaikeuttaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin (Kovalchuk ym., 2022).

Ammatillisessa koulutuksessa opiskeluvaikeuksien määrittely on ongelmallista ja joskus sopimuksenvaraista, koska varsinainen syy tuen tarpeeseen on usein peittyntynyt muiden tekijöiden alle (Hirvonen & Kotamäki, 2006). Nuorten tuen tarpeet liittyvät opetuksen saavutettavuuteen, yksilölliseen ohjaukseen ja oppimisympäristön muokkaamiseen. Tuki ei saa olla erillinen lisäpalvelu, vaan sen tulee olla osa opetussuunnitelmaa ja arjen käytäntöjä, jotta erityistä tukea tarvitsevat nuoret voivat kiinnittyä opintoihin ja rakentaa tulevaisuuttaan. (Maryanti ym., 2021.)

Motivoitumattomuus, käyttäytymisen alueen ongelmat ja yleinen elämän päämäärättömyys saattavat haitata opiskelua, sekä lisäksi kodista irtaantuminen, nuoruusiän kehityskriisit ja itsenäistyminen monimutkaistavat erityisen tuen määrittelyä (Hirvonen & Kotamäki, 2006.) Erityistä tukea vaativilla opiskelijoilla esiintyy erilaisia oppimisvaikeuksia, kuten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia sekä hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeuksia (Räty & Selkivuori, 2017). Opiskelijoilla on toki motivaationaalaisia eroja, mutta kaikille eivät riitä yhteisesti annetut ohjeet ja yhteinen opetus, jossa ei jo alkujaan eriytetä huomattavassa määrin (Äärelä 2024). Esiin nousee myös muita diagnooseja, jotka vaikuttavat erityisen tuen tarpeeseen, kuten mielenterveysongelmat, autismin kirjo, aistivammat sekä liikuntavammat (Räty & Selkivuori, 2017).

Lukutaidon tai kielitaidon ongelmat, voivat vaikuttaa merkittävästi nuoruudessa ja aikuisuudessa. Peruskoulu ei turvaa kaikille riittävää lukutaitoa, mikä voi heikentää minäkuvaa ja vaikeuttaa tuen tarpeen esiin nostamista. Koulutuksessa epäonnistuminen ja huono menestys paikantuvat helposti yksilöön, vaikka taustalla on rakenteellisia tekijöitä. Vaikeuksien tunnistaminen voi auttaa henkilökohtaista ymmärrystä, mutta yhteiskunnan tasolla se voi jäädä vaillinaiseksi ja eriarvoiseksi tavaksi edistää toimintavalmiuksia. (Korkeamäki, 2021.)

Yksi erityisryhmä ovat maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset, joiden erityisen tuen tarpeista on vasta vähän tutkimusperäistä tietoa (Räty & Selkivuori, 2017). Lisäksi myös heikko käsitys itsestä oppijana voi lisätä tarvetta erityiselle tuelle. Tukea tarvitsevat nuoret

voivat alisuoriutua päivittäisistä toiminnoista, vaikka heidän kognitiivinen suoriutumisensa ylittäisi ikätasolle (Äärelä, 2024).

Avun ja tuen pyytäminen voi olla nuorelle vaikeaa, koska ei haluta erottua joukosta. Mikäli tuen saaminen on kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta hakea tukea, osa opiskelijoista voi rajautua tuen ulkopuolelle (Niemi, 2021). Kun erityisopetuksen käytännöt ovat osa oppilaitosten tavallista arkea, madaltuu kynnyks pyytää apua ja ottaa sitä vastaan (Niemi, 2021). Erityisen tuen tarpeet tulee nähdä osana koulutuksen moninaisuutta, ei poikkeuksena (Kovalchuk ym., 2022). Opiskelijan haasteet voivat olla myös ilmentymää hänen lähiyhteisönsä sisäisestä ja ulkoisesta elämänhallinnasta (Äärelä, 2024).

Nuoruusvuodet voivat olla erityisen raskaita niille nuorille, joilla on heikot oppimisvalmiudet. Hankalilla asioilla on myös tapana kertaantua ja kasautua. Tuolloin korostuu ammattilaisten ja nuoren lähiaikuisten merkitys hänen kasvunsa, oppimisensa, kehityksen ja osallisuutensa tukemisessa. Jo yksikin turvallinen, myönteinen aikuissuhde voi ehkäistä nuoren syrjäytymisen. (Äärelä, 2024.)

Oppimisvaikeudet tunnistetaan usein liian myöhään, usein vasta peruskoulun jälkeen, mikä kaventaa nuorten mahdollisuuksia ja voi vaikuttaa kielteisesti heidän minäkuvaansa ja tulevaisuuteensa. Koulunkäynti on saattanut olla nuorelle haastavaa jo pitkään. Vaikeuksien nimeäminen tuo yksilölle ymmärrystä, mutta yhteiskunnallisesti se ei riitä poistamaan eriarvoisuutta. Heikko koulumenestys ja oppimisessa koetut ongelmat kaventavat nuorten valinnanmahdollisuuksia ja toimintavalmiuksia. (Korkeamäki, 2021.)

Oppimisvaikeuksien tai muiden haasteiden vaatimat ammatillisen koulutuksen erityisjärjestelyt tekevät nuorten oppimispoluista monimutkaisia ja altistavat heitä toiseuden kokemuksille. Tukea tarvitsevat nuoret kertovat, että heidät nähdään usein "toisina" – erilaisina ja marginaalissa – mikä voi heikentää heidän uskoaan omiin mahdollisuuksiinsa. Vaikka nuoret tarvitsevat tukea, he eivät ole pelkästään passiivisia tuen kohteita. He pyrkivät aktiivisesti muokkaamaan omaa polkuaan ja etsimään merkityksiä arjen haasteiden keskellä. (Jokio, 2025.) Oppimisvaikeudet ovat monin tavoin yhteydessä eriarvoisuuteen, mutta erimielisyyttä esiintyy kuitenkin siitä, kuinka vahvasti eriarvoisuutta tuottavat tekijät paikantuvat nimenomaan oppimisvaikeuksiin ja mikä rooli taas on koulutukseen ja yhteiskuntaan kytkeytyvillä rakenteellisilla tekijöillä (Korkeamäki, 2021).

3.3 Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus

Opettajan perusta on suhde toiseen ihmiseen. Vuorovaikutus on nopein käytössä oleva väline ja sen käyttöä olisi tärkeää harjoittaa jatkuvasti. Tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että ihmisen kokonaisvaltainen kehitys nojaa voimakkaasti ihmisen ja häntä ympäröivän sosiaaliseen todellisuuden väliseen vuorovaikutukseen (Fontaine, Torre, Grafwallner & Underhill, 2006; Ahonen, 2017, Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen, 2021). Opettajan työssä korostuu oman kokemuksen mukaan voimakkaasti myös ohjaustyön merkitys (esimerkiksi Ryökkynen 2020).

Aikuisuuden kynnyksellä oleva nuori tarvitsee kokemuksen mukaan kipeästi laadukasta, ymmärtävää ja huomaavaista vuorovaikutusta. Ei ole yhdentekevää, minkälaiseen vuorovaikutussuhteeseen häntä opettava aikuinen asettuu. Myönteinen vuorovaikutus tukee opiskelijan kiinnittymistä yhteiskuntaan (Ryökkynen, 2020). Näen, että tämän rakentavan vuorovaikutussuhteen luominen on lähdettävä aikuisesta ja sitä on rakennettava aktiivisesti ja määrätietoisesti ja johon kuuluu tiiviisti myös aktiivinen opiskelijan kuunteleminen. Vuorovaikutus määrittyy kasvatus- ja opetustyön tärkeimmäksi laatukriteeriksi, koska työtä tehdään niin tiiviisti omalla persoonalla ja näin ollen juuri vuorovaikutustaitoja kehittämällä pedagoginen toiminta muotoutuu laadukkaammaksi ja vuorovaikutussuhde voi kehittyä entisestään (Ahonen, 2017, 60). Opetustyön laadukkuus on näkemykseni mukaan aina suoraan verrattavissa vuorovaikutuksen laatuun.

Hofkens, Pianta ja Hamre (2023) esittävät, että opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on keskeinen tekijä opiskelijan oppimiselle ja sitoutumiselle. Ryökkynen, Pirttimaa ja Kontu (2019) ovat tutkineet ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien, erityistä tukea saavien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa välistä vuorovaikutusta ja keskittyneet nimenomaan opiskelijoiden kokemuksiin vuorovaikutuksesta sekä saamastaan ohjauksesta. Ryökkynen ym., (2019) nostavat esiin opettajien vuorovaikutuksen merkityksen opiskelijoiden ammatilliselle kehittämiselle sekä kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Keltinkangas-Järvisen (2026) mukaan länsimaissa korostunut yksilöllisyys on lisännyt nuorten ahdistusta, sillä vastuu valinnoista ja itsensä jatkuvasta tarkastelusta siirtyy yksilölle ennen kuin nuorella on siihen kehitykselliset valmiudet. Ihminen on kuitenkin pohjimmiltaan sosiaalinen olento, jonka hyvinvointi rakentuu yhteisöön kuulumisesta, kompromisseista ja turvallisesta vuorovaikutuksesta. Liiallinen itseohjautuvuuden vaatimus on nuorille kuormittavaa, joiden toiminnanohjaus ja itsesääteily ovat vielä kehittymässä. Nuoret

tarvitsevat aikuisen ohjausta, selkeitä rakenteita ja ennakoitavuutta, jotta he voivat rakentaa realistista käsitystä omista kyvyistään. (Keltinkangas-Järvinen, 2026.)

Kaukinen (2020) tunnistaa opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta useita eri ulottuvuuksia, joita ovat affektiivinen (tunteet ja merkitykset), behavioraalinen (konkreettiset taidot, eettinen (ihmisoikeuksien kunnioittaminen) ja kognitiivinen (tieto ja ymmärrys).

Kaukinen (2020) nostaa esiin, kuinka tukea antava vuorovaikutus edistää oppimista ja hyvinvointia sekä opettajan roolia merkittävänä tukijana. Tutkimustulokset useissa maissa, kuten esimerkiksi Kiinassa ja Ruotsissa, ovat osoittaneet, että opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on valtava resurssi opiskelijan kehitykselle (Hofkens, Pianta & Hamre, 2023). Tätä vuorovaikutussuhdetta voidaan Hofkensen ym. (2023) mukaan kehittää erityisesti vuorovaikutustilanteiden havainnointiin perustuen.

Ryökkynen (2020) esittää, että aktiivinen ja positiivinen vuorovaikutus opettajan kanssa auttaa opiskelijaa kokemaan ja näkemään itsensä tasavertaisena jäsenenä oppilaitoksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa. Myönteinen ja säännöllinen vuorovaikutus vahvistaa opiskelijan kykyä nähdä mahdollisuutensa ja arvonsa (Ryökkynen, 2020). Kaukisen (2020) mukaan tärkeimpiä asioita opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa on orientaatio vuorovaikutukseen eli opettajan asenteet, motivaatio ja suhteen merkitykset. Laçin (2015) mukaan mitä parempi opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde on, sitä korkeammat ovat myös opiskelijoiden arvosanat. Laçin (2015) tutkimus perustuu opettajien ja opiskelijoiden omiin käsityksiin keskinäisestä vuorovaikutuksesta.

Laçi (2015) painottaa, että opiskelijan hyvä vuorovaikutus opettajan kanssa parantaa merkittävästi akateemisia taitoja. Merkitys korostuu poikia enemmän tyttöjen kohdalla (Laçi, 2015). Kaukinen (2020) puolestaan nostaa vuorovaikutukseen orientoitumisen ohella emotionaalisen tuen eli kuuntelemisen, empaattisuuden sekä tunteiden tunnistamisen sekä tiedollisen tuen eli tiedon jakamisen ja yhteisen rakentamisen keskeiseksi opiskelijan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa.

Ryökkynen ym. (2019) mukaan opiskelijat puhuvat opettajistaan myönteisesti ja arvostavat erityisesti saamaansa tukea opintoihinsa. Vuorovaikutus on Ryökkynen ym. (2019) mukaan kuitenkin enimmäkseen opettajalähtöistä, jossa opettajat toimivat aloitteentekijöinä ja opiskelijat ovat mukautuneet. Kaukisen (2020) mukaan opiskelijat toivovat, että opettaja on myös kiinnostunut opiskelijoista ja haluaa tutustua heihin, sekä tarjoaa tukea, tietää

opiskelijoiden asioita ja on huolehtivainen. Ryökkynen ym. (2019) peräänkuuluttavat myös ohjauskäytänteiden uudistamistarpeita opiskelijoiden kokonaisvaltaisen tuen varmistamiseksi.

Opettajien ja opiskelijoiden väliset keskustelut keskittyvät pääasiassa opintojen käytännön suorittamiseen, kun taas opiskelijoiden vahvuudet, tavoitteet ja tulevaisuuden suunnitelmat jäävät vähälle huomiolle. Ryökkynen ym. (2019) kritisoivat ammatillisen koulutuksen painottumista opiskelijoiden sopeuttamiseen työelämän vaatimukseen sen sijaan, että tuettaisiin heidän potentiaaliaan ja omia tavoitteitaan. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on kuitenkin keskeinen yksilöllisten opintopolkujen ja osaamisen tunnistamisen edellytys. Aidosti toimiva uraohjaus rakentuu avoimelle vuorovaikutukselle, jossa opiskelijan vahvuudet tunnistetaan ja tunnustetaan, hänen omaa ääntään tuetaan ja osallisuutta vahvistetaan. (Ryökkynen, 2019.)

3.4 Elämänsuunnittelun interventiomalli

Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallia on sovellettu esimerkiksi työurien suunnitteluissa, mutta se antaa ainekset kokonaisvaltaisempaankin elämänsuunnitteluun. Työura näyttäytyy yhtenä osana laajempaa elämäntarinaa, jonka aktiivisena suunnittelijana yksiö toimii. Elämänsuunnittelun interventiomallilla on merkittävä rooli vastaamassa epävarmuuteen ja moninaisuuteen nyky-yhteiskunnassamme. Se tuo esiin muutoksen työurakäsityksissämme, joissa työura ei ole enää vakaa ja ennustettava polku, vaan alati muokkaantava prosessi, jossa yksilö itse rakentaa identiteettiä ja merkityksiä. (Savickas ym., 2009.)

Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallissa työurasuunnittelu ei rajoitu vain työelämään, vaan se liittyy laajemmin elämän eri osa-alueisiin, kuten perheeseen, vapaa-aikaan, identiteettiin ja perheeseen. Ohjaavien aikuisten tehtävä on tässä tukea nuoria ja aikuisia rakentamaan merkityksellisiä polkuja, eikä vaan esimerkiksi löytämään työpaikkoja. Tämä tarkoittaa aktiivista kuuntelemista, tarinoiden rakentamista yhdessä sekä vaihtoehtojen avaamista. Ihmiset jäsentävät elämäänsä kertomusten kautta, ja ohjauksen tehtävä on auttaa heitä muotoilemaan oma elämäntarinansa. Keskeistä on yksilön kyky sopeutua muutoksiin, tehdä valintoja ja nähdä itsensä aktiivisena toimijana. (Savickas ym., 2009.)

Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallissa esitetään viisi perusolettamusta, jotka ohjaavat elämänsuunnittelun interventioita. Näitä ovat 1) kontekstuaaliset mahdollisuudet, jonka mukaan mahdollisuudet ovat aina sidottuja aikaan ja

paikkaan, 2) dynaamiset prosessit, jonka mukaan ihmisen elämä ja työura ovat jatkuvasti muuttuvia prosesseja, 3) ei-lineaarinen eteneminen, joka kuvaa elämänkulkua katkoksineen, suunnanmuutoksineen sekä epäjatkuvuuksineen, 4) useat näkökulmat: narratiivinen lähestymistapa, yksilön omat kokemukset, yhteisön odotukset, kulttuuriset merkitykset ja globaalit muutokset sekä 5) henkilökohtainen merkityksellisyys, joka korostaa merkityksellisen elämän rakentamista, jossa tärkeintä on, että yksilö löytää oman tarinansa ja kokee sen mielekkääksi. Savickas ym., 2009.)

3.5 Huolenpitopedagogiikka

Huolenpitopedagogiikka on Mikkosen (2025) kehittämä teoria, jonka hän esitteli väitöskirjassaan "Huolenpitopedagogiikka ammatillisen koulutuksen toisella asteella – Etnografinen toimintatutkimus oppilaitoksen pedagogisen toimintakulttuurin kehittämistä". Huolenpitopedagogiikka on uusi käsite ammatillisessa koulutuksessa. Esittelen Mikkosen huolenpitopedagogiikan käsitteen tämän tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä, koska se on sovellettavissa hyvin tutkielmani tuloksiin. Esittelen näitä yhtymäkohtia tarkemmin tutkimustulosten yhteydessä, luvussa seitsemän ja kahdeksan.

Mikkosen (2025) mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa on tunnistettu tarve vahvistaa ammatillisen koulutuksen menetelmävalikoimaa sekä lisätä opetushenkilöstön huolenpidollisia valmiuksia osana opetusta ja pedagogista kehittämistoimintaa. Mikkosen (2025) esittelee huolenpitopedagogiikan neljä keskeistä kehitystehtävää, jotka tukevat opiskelijan pedagogista hyvinvointia. Näitä ovat kiinnittäminen, luottamuksellisuus, motivoiminen ja sitouttaminen.

Opiskelijan opintoihin kiinnittämisessä keskeistä on arvostava kohtaaminen ja hyväksytyksi tuleminen, opettajan vuorovaikutusosaaminen, jonka keskiössä on lämpimät, spontaanit arjen keskustelut, sekä myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Luottamuksellisuus saavutetaan turvallisen keskusteluilmapiirin avulla, jossa opiskelijan on mahdollisuus luottamuksellisesti elämäänsä ja opintoihinsa liittyviä asioita. Luottamuksellisuus syntyy myös onnistumisen kokemusten avulla, esimerkiksi päivän mittaan esiin tulevia pulmia ja tehtäviä voidaan luokassa ratkoa yhteistoiminnallisesti. Omien vahvuuksien ja kyvykkyyden löytyminen turvallisessa oppimisilmapiirissä kasvattavat luottamuksellisuutta. (Mikkonen, 2025, 158–164.)

Opiskelijan motivoimisessa keskeistä on opiskelijan omien kiinnostuksen kohteiden löytyminen sekä henkilökohtaisen urasuunnitelman tavoittelemineen (Mikkonen 2025, 164). Myönteisissä vuorovaikutustilanteissa syntyvät myönteiset tunteet voivat toimia helpottavina tekijöinä opintoihin kiinnittymiseen ja motivoitumiseen (Mikkonen, 2025, 161). Opiskelijan sitouttamisen keskiössä on opiskelijan itsensä luoman opiskelusuunnitelman toteuttaminen (Mikkonen, 2025, 164). Opiskelutapahtumaan kiinnittyminen nähdään huolenpitopedagogiikan käytännöissä sitoutumisena arjen toimintaan (Mikkonen, 2025, 162).

Huolenpitopedagogiikan tärkeimmät, pedagogista hyvinvointia tukevat kehitystehtävät ovat opettajan taito kohdata opiskelijat, turvallisen oppimisympäristön luominen, yksilöllinen kasvun tukeminen sekä yhteisöllisyyden vahvistaminen. Huolenpitopedagogiikka edistää opiskelijoiden hyvinvointia, oppimismotivaatiota ja osallisuutta. Lisäksi opettajien pedagoginen ajattelu syvenyy nostamalla huolenpito keskiöön. Huolenpitopedagogisilla toimilla voi olla merkitystä opintojen keskeyttämisen ehkäisyssä. (Mikkonen, 2025, 153–166.)

3.6 Tulevaisuususkko

Tulevaisuususkolla tarkoitetaan toiveikkuutta ja luottamusta omaa tulevaisuutta kohtaan. Opiskelijoiden tulevaisuususkoon vaikuttavat yksilöön itseensä, ihmissuhteisiin, elinympäristöön sekä yhteiskuntaan liittyvät tekijät (Kasurinen, 2019). Tulevaisuususkon keskeisiä osa-alueita ovat minäpystyvyys, hyvinvointi, itsesäätely, oma arvoperusta eli se, mikä elämässä mielletään merkitykselliseksi, merkittävät ihmissuhteet, tulevaisuuden tavoitteet sekä konteksti, jonka osalta yhteydessä ovat taloudellinen tilanne, työllistymismahdollisuudet sekä ilmastonmuutos (Kasurinen, 2019; Häkkinen & Salosuo, 2016). Tulevaisuususkko on tärkeää sekä yksilön elämäntyytyväisyyden että yhteiskunnan toimintakyvyn kannalta (Zacheus, Kalalahti, Kivirauma, Mäkelä, Saarinen, Varjo & Jahnukainen, 2018).

Tulevaisuususkko on myös yhteydessä toivoon, joka liittyy kykyyn asettaa päämääriä elämässä (Kasurinen, 2019). Nuorten käsitys hyvästä elämästä sekä arvot ovat muuttunut ja nämä muutokset ohjaavat nuoria suunnittelemaan elämäänsä ja tekemään valintoja siten, että he tavoittelevat enemmän henkisiä ja kokemuksellisia arvoja kuin taloudellista vaurautta (Häkkinen & Salasuo, 2016). Toivon perustan muodostaa yksilötasolla tunne, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä (Kasurinen. 2019). Usko koulutukseen ja luottamus

tulevaisuuteen kiinnittää nuoren yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja hierarkioihin sekä ovat mekanismeja, jotka pitävät yllä sosiaalista integraatiota (Zacheus ym., 2018).

Nuorten tulevaisuususkon näyttäisi olevan monisyinen. Nuoret hahmottavat tulevaisuuttaan avoimena ja epävarmana, jossa oma toimijuus kietoutuu yhteen erilaisten sattumien, perheen, koulun ja yhteiskunnan kanssa. Nuoret esimerkiksi kertovat omista urasuunnitelmistaan tarinoita, joissa esiintyy erilaisia esteitä ja toiveita. Tulevaisuususkon rakentuu näiden kertomusten kautta ja se myös elää ja muuttuu kokemusten myötä. (Kalalahti & Varjo, 2021.)

Vuosittain julkaistava nuorisobarometri kertoo suomalaisten 15–29-vuotiaiden nuorten arvoista ja asenteista. Nuorten tulevaisuususkon on laskenut merkittävästi ja enää 61 % nuorista suhtautuu tulevaisuuteensa optimistisesti, kun aiemmin luku oli 79–86 % (Nuorisobarometri 2024). Usko koulutukseen on kuitenkin pysynyt vahvana ja 70 % uskoo hyvän koulutuksen takaavan pysyvän työn (Nuorisobarometri 2024). Nuoren usko koulutukseen saattaa horjua, mikäli hän esimerkiksi pitää tulevaisuuttaan matalapalkkaisena ja vailla etenemismahdollisuuksia. Tämä saattaa heijastua koulunkäyntiin motivaation laskuna, poissaoloina sekä opintojen keskeyttämisinä. (Zacheus ym., 2018.)

Nuoret vaikuttavat etsivän omaa paikkaansa ja luottavat siihen, että erilaiset toimijat ja sattumat auttavat heitä löytämään polkunsaa. Vakaaseen ja ennustettavaan tulevaisuuteen uskotaan yhä harvemmin. (Kalalahti & Varjo, 2021.) Tukea tarvitsevien nuorten usko tulevaisuuteen rakentuu pienistä onnistumisista ja siitä, että joku uskoo heihin. Tämä vahvistaa heidän käsitystään siitä, että koulutus voi avata mahdollisuuksia. (Jokio, 2025.)

Syitä tulevaisuususkon romahdukseen voivat selittää pandemia, Ukrainan sota, epävarmuus taloudellisesta tilanteesta sekä mielenterveyden haasteet (Hyyryläinen, 2025). Nuorista 43 % on huolissaan jaksamisestaan työelämässä (Nuorisobarometri, 2024). Tarvitaan yhteisiä toimia nuorten luottamuksen vahvistamiseksi, kuten konkreettisia työhyvinvointia tukevia toimia, positiivista viestintää työelämästä ja mielenterveyden tukemista (Hyyryläinen, 2025).

Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten tulevaisuususkon voi heikentävästi vaikuttaa etninen tausta ja syrjintä. Pitkäaikainen syrjintä voi johtaa pessimistiseen käsitykseen tulevaisuudesta ja kielteiseen asenteeseen kouluttautumista kohtaan. Mikäli taas nuori kokee yhdenvertaista kohtelua, hänen koulumenestyksensä ja tulevaisuususkonsa ovat vahvempia. (Zacheus ym., 2018.)

4 Positiivinen psykologia

Luku neljä sisältää neljä alalukua. Ensimmäisessä alaluvussa kerron positiivisesta psykologiasta tieteenalana. Toisessa alaluvussa esittelen Seligmanin ja Petersonin (2004) luokittelemat hyveet ja luonteenvahvuudet. Kolmannessa alaluvussa käsittelen vahvuuslähtöisyyttä. Neljännessä alaluvussa teen nostoja vahvuuksien tutkimuksesta.

Positiivinen psykologia ja erityisesti luonteenvahvuudet toimivat kenttäjaksoni viitekehyksenä ja ovat tästä syystä esiteltyinä tutkielmani teoreettisessa osiossa. Positiivinen psykologia on minulle kasvatuksen ja koulutuksen kentällä toimiessani hyvin omaksuttu lähtökohta toiminnalleni, joten tuttu viitekehys toi itselleni varmuutta kenttäjaksolla toimiessani. Tämän viitekehyksen valinnan vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen pohdin tarkemmin luvussa kahdeksan.

4.1 Positiivinen psykologia tieteenalana

Positiivisen psykologian tavoitteena on siirtää psykologian painopistettä pelkästä patologisesta korjaamisesta kohti ihmisten vahvuuksien ja hyvinvoinnin rakentamista (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivinen psykologia oli aluksi vahvasti korjausliike, koska havaittiin, että positiivisia asioita, kuten anteeksianto, kiitollisuus, nöyryys, onnellisuus ja toiveikkuus, oli psykologiassa tutkittu vain vähän. Ehkäpä positiivisen psykologian koulukuntaa ei joidenkin vuosien jälkeen enää tarvita erillisenä psykologian osana, mikäli korjausliike onnistuu ja toiminnan määrittely positiivisuuden kautta käykin turhaksi. (Ojanen 2023, 32.)

Positiivinen psykologia on keskittynyt hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Positiivinen psykologia on tieteenala, joka tutkii positiivisia subjektiivisia kokemuksia, kuten toivoa ja onnellisuutta, yksilöllisiä vahvuuksia, kuten viisaus ja rohkeus sekä yhteisöllisiä vahvuuksia, kuten vastuullisuus ja yhteisöllisyys (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivisen psykologian tutkimus keskittyy ennen kaikkea yksilöiden myönteisiin ominaisuuksiin, voimavaroihin ja tunteisiin (Avola & Pentikäinen, 2022, 25). Positiivisen psykologian piirissä kehitetään jatkuvasti myös uusia menetelmiä, joilla ihmisten hyvinvointia voitaisiin parantaa. Viime vuosina tutkimuksen kohteena ovat olleet yksilöiden lisäksi myös organisaatiot ja ympäristöt. (Ojanen, 2023, 33.)

Yksi positiivisen psykologian keskeisimmistä hahmoista on Martin Seligman, jonka työ on muovannut koko positiivisen psykologian alan perustaa. Positiivisen psykologian keskeisiä periaatteita Seligmanin (2018) näkökulmasta ovat vahvuuksiin keskittyminen heikkouksien sijaan. Hyvinvointi rakentuu vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä. Hyvinvointi on aktiivista kukoistamista. Kukoistava ihminen kokee myönteisiä tunteita, on elämäänsä sitoutunut, löytää merkitystä, saavuttaa tavoitteitaan sekä rakentaa hyviä ihmissuhteita. (Seligman, 2018.)

Positiivisen psykologian löydökset ovat tieteellisesti tutkittuja keinoja hyvinvoinnin jatkuvaan vahvistamiseen sekä ennaltaehkäisevään mielenterveystyöhön. Positiivisen psykologian tutkimusten tavoitteina on erityisesti se, ettei mielenterveyden häiriöiden ja ongelmien korjaamiseen tarvittaisi tulevaisuudessa niin paljon resursseja kuin aikaisemmin. Kun perinteinen psykologia tutkii mielenterveyttä järkyttäviä tekijöitä, mielenterveyden ongelmia ja kuinka niitä voidaan korjata, keskittyy positiivinen psykologia tutkimaan sitä, mikä tekee ihmiselle hyvää. Positiivista psykologiaa käytetään yhä enemmän tukimuotona myös perinteisissä parantavissa psykologian ja terapian muodoissa. (Avola & Pentikäinen, 2022, 25–26.)

Uusitalo (2023,9) määrittelee positiivisen psykologian ideaksi diagnosoida hyvää ja löytää jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen vointi paranee. Ihmiset, jotka kokevat myönteisiä tunnetiloja luovat ja ylläpitävät helpommin sosiaalisia kontakteja (Uusitalo, 2023, 12).

Positiivinen psykologia keskittyy tutkimuksissaan ja interventioissaan pääasiassa aikuisten hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkimukseen, kun taas positiivinen pedagogiikka omassa tutkimushaarassaan kouluyhteisön ja oppilaiden hyvinvoinnin, kukoistuksen ja oppimistulosten edistämisen tutkimukseen (Avola & Pentikäinen, 2022, 25). Positiivista pedagogiikkaa voidaan kutsua myös positiiviseksi kasvatukseksi. Seligmanin (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) oma tytär sai isänsä aikanaan oivaltamaan, ettei kasvatuksessa ole kyse vain ongelmien korjaamisesta, vaan vahvuuksien tunnistamisesta ja tukemisesta.

Positiivisessa kasvatuksessa on kyse perinteisen koulutuksen ja onnellisuuden taidon yhdistämisestä (Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M., 2009). Akateemisten taitojen lisäksi, tavoitteena on opettaa positiivisia tunteita, sitoutumista, merkityksellisyyttä sekä resilienssiä (Seligman ym., 2009). On tutkimusnäyttöä siitä, että

näiden taitojen opettaminen lisää oppilaiden sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia (Seligman ym., 2009).

Oppimiseen liittyvässä keskustelussa keskitytään usein oppimisen haasteisiin ja vaikeuksiin sekä oppimista heikentäviin tekijöihin sekä näiden heikkouksien ja ongelmien korjaamisen keinoihin. Positiivinen pedagogiikka tutkii sitä, mikä saa oppilaat oppimaan hyvin ja keskittyy niihin voimavaroihin ja myönteisiin kokemuksiin, joita oppilailla on, sekä näiden voimavarojen hyödyntämiseen ja vahvistamiseen. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on opettaa näkemään ja sanoittamaan enemmän hyvää, vahvuuksia ja onnistumisia koulun arjessa kuin heikkouksia, virheitä ja ongelmia. (Avola & Pentikäinen, 2022, s. 32.)

Muun muassa Palosaaren (2019) tutkimuksessa on käytetty positiivisen psykologian näkökulmaa sekä luontevahvuuksiin perustuvaa opetusta. Palosaaren (2019) tutkimus on osoittanut, että vahvuuksia tunnistamalla voidaan lisätä nuoren itsearvostusta ja myönteistä kuvaa itsestä, ja etenkin tuen tarpeisia oppilaita on tärkeä tukea tarkastelemaan itseään vahvuusnäkökulmasta. Positiivisen psykologian käytänteitä tulisi sisällyttää koulujen opetussuunnitelmiin. Ne ovat helposti toteutettavia ja tutkimukset osoittavat, että niiden avulla voidaan parantaa lasten ja nuorten mielenterveyttä. (Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C. & Alsinet, C., 2020.) Positiiviset tunteet edistävät oppimista (Seligman ym., 2009). Opetuksessa ei tulisi keskittyä vain akateemisiin taitoihin, vaan lisäksi onnellisuuden ja hyvinvoinnin taitoihin, jotka tutkitusti tukevat niin oppimista kuin elämänhallintaakin (Seligman ym., 2009).

Positiivista psykologiaa on kritisoitu liian länsimaiseksi ja kritiikki on myös perusteltua, vaikkakin positiivisen psykologian piirissä on tehty myös kulttuureja vertailevaa tutkimusta. Individualistisissa kulttuureissa korostuu yksilön onni, kollektiivisissa taas painotetaan yhteisön jäsenten harmonisia suhteita. (Ojanen, 2023, 464.) Samoin positiivista psykologiaa on kritisoitu liiallisesta keskittymisestä positiivisiin ilmiöihin, ilman negatiivisten kokemusten integrointia (Ryff, 2022). Positiivisen psykologian vastata nyky-yhteiskunnan haasteisiin, ei vain yksilön, vaan yhteisön ja kulttuurin tasolla (Ryff, 2022). Tarvitaan lisää laadukasta tutkimusta positiivisen psykologian käytänteistä ja interventioista esimerkiksi nuorten hyvinvoinnin lisäämiseksi ja psyykkisen kuormittavuuden vähentämiseksi (Tejada-Gallardo, C. ym., 2020).

4.2 Hyveet ja luontevahvuudet

Peter Seligman ja Christopher Peterson (2004) aloittivat 2000-luvun alussa projektin, jonka tavoitteena oli tuottaa kuvaus siitä, mitä hyvä luonne tarkoittaa ja miten sitä mitataan. Tämän projektin tuloksena syntyi kuuden hyveen ja 24 vahvuuden luokitus, joka perustuu erittäin laajaan kirjalliseen aineistoon ja erilaisiin filosofisiin, uskonnollisiin, kulttuurisiin ja psykologisiin hyve- ja vahvuusnäkemysiin. Tämä Seligmanin ja Petersonin (2004) alulle panema Values in Action (VIA) eli hyveet toiminnassa -hanke toimii selkärankana monille positiivisen psykologian sovelluksille (taulukko 1), kuten esimerkiksi Kotilaisen, Uusitalon ja Vuorisen Huomaa hyvä! -oppilaskortit, joita käytin tämän tutkimuksen opiskelijahaastatteluissa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 24–25, Uusitalo, 2023, 113.)

Taulukko 1. VIA-luokittelun mukaiset hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan

Hyve	Luontevahvuus
Viisaus	Luovuus Uteliaisuus Arviointikyky Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky
Rohkeus	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus
Inhimillisyyt	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Ryhmätyötaidot Reiluus Johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus Vaatimattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

Luokittelun kattona toimivat kuusi päähyvettä: viisaus, rohkeus, inhimillisyyt, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Nämä ovat evoluution ihmisen selviytymisen

kannalta oleellisia ominaisuuksia. Luontevahvuudet taas ovat välineitä, joilla hyveitä ilmennetään käytännössä. Päämääränä VIA-hankkeessa oli löytää riittävän kattavia ja mahdollisimman universaaleja, mutta kuitenkin selvästi rajattuja ominaisuuksia, joita voi kutsua luontevahvuuksiksi, kriteereinä oli esimerkiksi seuraavia seikkoja: vahvuudella on merkitystä täyttymyksellisen ja hyvän elämän luomisessa yksilölle itselleen ja muille, jokaisella luontevahvuudella on itsessään moraalinen arvonsa ja luontevahvuuden näkyminen ei heikennä ketään muuta. (Uusitalo, 2023, 113–116.)

Luontevahvuuksien ovat ominaisuuksia, jotka tuntuvat ”omalta itseltämme” ja ovat osa identiteettimme syvintä olemusta sekä tulevat näkyviin ajatuksissa, tunteissa, toiminnassa ja tahdossa. Koulu on erinomainen pakka luonteen kasvattamiselle ja vahvuuslähtöistä opetusta voidaan toteuttaa kaikilla luokka-asteilla, sillä luontevahvuudet eivät ole muuttumattomia, vaan niitä voidaan harjoituttaa ja kehittää. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 26.)

4.3 Vahvuuslähtöisyys

Vahvuuksilla tarkoitan tässä ja seuraavassa alaluvussa edellä kuvattuja luontevahvuuksia. Vahvuuksien avulla edistetään (Ojanen, 2023, 118) omaa elämää. Vahvuuksien käyttö ei ole vain yksilön voimavara, vaan päivittäinen psykologinen strategia, joka tukee perustarpeiden täyttymistä ja erilaisissa tehtävissä onnistumista (Moore, Bakker, van Mierlo & van Woerkom, 2023). Vahvuuslähtöisyydessä on kyse positiivisten ominaisuuksien ja osaamisen tunnistamisesta, nimeämisestä ja monipuolisesta esiin tuomisesta elämän eri osa-alueilla. Vahvuuslähtöisyys lähtee perusajatukselta, jonka mukaan kaikilla on potentiaalia, resursseja, taitoa ja kykyjä. Näihin vahvuuksiin pohjaten yksilöt pääsevät parhaimpaansa voiden käyttäen vahvuuksiaan myös koko yhteisön hyväksi. Parhaimmillaan myös yhteisö toimii niin, että yksilöiden vahvuudet pääsevät esiin ja koko yhteisön hyvinvointia rakennetaan vahvuuksien pohjalta. (Sointu, Vuorinen & Uusitalo, 2024.)

Vahvuuslähtöisyydessä keskeistä on, että koko kouluyhteisö tunnistaa, sanoittaa ja hyödyntää nuorten vahvuuksia osana oppimista ja tukitoimia, arjen pedagogiikassa, eikä vain yksilöllisissä dokumenteissa. On tärkeää tiedostaa, että nuorten vahvuudet konkretisoituvat vasta, kun heille merkitykselliset aikuiset tunnistavat ja sanoittavat ne. Jokaisella nuorella on oikeus kokea osaamista ja saada vahvuksiensa hyödyntämisestä tunnustusta. Vahvuuksien tietoinen käyttö on opittavissa ja niiden kehittäminen voi jatkua läpi elämän. Suomessa vahvuuslähtöisyys on jo kirjattu moniin työtä ohjaaviin asiakirjoihin. Painopiste on siirtymässä vahvuuksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja resurssien tunnistamiseen tuen rinnalla.

Kuitenkin vahvuuksien kytkeytyminen pedagogiikkaan tukitoimien suunnittelussa on edelleen puutteellista, eivätkä käytännöt, ohjaus ja ymmärrys aina kohtaa systemaattisesti. (Sointu ym., 2024.)

Ihmisten läheiset, esimerkiksi työkaverit tai puoliset, tunnistavat toisen henkilön persoonallisuuden piirteet huomattavasti tarkemmin kuin henkilö itse. Se, mitä itse tiedämme itsestämme, on usein epäolennaista, emmekä osaa erottaa tärkeitä asioita ja piirteitä vähemmän tärkeitä, kun kyse on esimerkiksi työsuorituksista. Tämä osoittaa, kuinka tärkeää on sanallistaa muiden vahvuuksia ja myönteisiä piirteitä. Tällöin autamme heitä huomaamaan merkittävimmät vahvuutensa. Tässä aivan läheisimmät ihmisemme eivät ole objektiivisia arvioitsijoita, koska he yleensä haluavat ajatella meistä hyvää. Ehkäpä työkaverit ovat kaikkein tarkimpia arvioitsijoita. (Ojanen, 2023, 114.)

Vahvuuslähtöisyyden perusta luodaan laadukkaalla pedagogiikalla, erityispedagogisilla tukimuodoilla, ratkaisukeskeisyydellä ja positiivisella pedagogiikalla. Vahvuuslähtöisyys lähtee koko kouluyhteisön toimintakulttuurista. Työtavat siirtyvät yhteisöstä yksilöiden työotteeksi ja käytännön menetelmiksi vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Vuorovaikutus on vahvuuslähtöisyyden keskiössä ja aikuisella on vastuu rakentavan vuorovaikutuksen luomisesta. Aikuinen mallittaa toimivia vuorovaikutustaitoja nuorelle. Tuki alkaa siitä, kuinka aikuiset puhuvat nuoresta – sekä muille, että hänelle itselleen. Palautteen merkitys nuorelle on keskeistä. Se vaikuttaa nuoren toimintaan, käyttäytymiseen, motivaatioon, osallistumiseen sekä hyvinvointiin. Tukea tarvitsevat nuoret saavat usein negatiivista palautetta, mikä voi heikentää heidän minäkuvaansa. Kieltoja korostava ei-kieli ei kehitä nuoren puutteellisia taitoja, kun taas myönteinen ja ohjaava kieli auttaa nuorta ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan. (Sandberg, 2021.)

4.4 Vahvuuksien tutkimus

Lukuisat tutkimukset osoittavat luonteenvahvuuksiin perustuvien interventtioiden tehokkuuden hyvinvoinnin edistämässä (Ruch, Niemiec, McGrath, Gander & Proyer, 2020, 680). Luonteenvahvuuksiin perustuvien interventtioiden tarkoituksena on saada ihmiset tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja rohkaista heitä käyttämään niitä omien tavoitteidensa eteen sekä laajemmin yhteisön hyödyksi (Ruch ym., 2020, 680). Tutkimuksin osoitettu vahvuuslähtökohtainen näkökulma korostaa kaikilta löytyvän vahvuuksia. Vahvuuksilla vaikuttaisi olevan yhteyksiä esimerkiksi koulumotivaation edistämiseen, positiiviseen luokkahuonekäyttäytymiseen ja koulutytytyväisyyteen sekä koulumenestykseen.

Vahvuuslähtöisellä ohjauksella on osoitettu olevan yhteyttä voimavarojen sekä vahvuuksien tunnistamiseen. (Sointu ym., 2024.)

Tukikeinot, jotka ovat yksilöiden vahvuuksien kehittämisen ohella suunnattu rakentamaan positiivista oppimisympäristöä ja lämpimiä vuorovaikutussuhteita, ovat osoittaneet toimivuutensa yhteneväisyyden kasvun, sosiaalisten suhteiden tiivistymisen sekä luokkahuonetyöskentelyyn sitoutumisen myötä. Vahvuuksiin pohjautuvat toimivat mallit ovat yhteydessä myös vahvuuksien käyttöön ja hyvinvointiin, mutta samalla tarvitaan yhä enemmän tutkimustietoa esimerkiksi interventionäkökulmasta. (Sointu ym., 2024.)

Yleisesti oletetaan, että vahvuuksiin perustuvien interventioiden hyöty johtuu vahvuuksien lisääntyvästä käytöstä, mutta tästä ei vielä ole riittävää näyttöä. Suuri osa vahvuuksiin perustuvia interventioita käsittelevästä kirjallisuudesta tukeutuu otoksiin, jotka ovat jo aiemmin olleet kiinnostuneita vahvuuksista ja keskittyneet ennen kaikkea hyvinvointiin liittyviin näkökohtiin tärkeimpinä kiinnostuksen kohteina. (Ruch ym., 2020, 683.)

Eri kouluasteilla on havaittavissa selkeä trendi siinä, kuinka heikosti peruskoulussa menestyneet kokevat saaneensa vähemmän tukea vahvuksiensa tunnistamiseen kuin hyvin menestyneet. Toisaalta on tuloksia myös siitä, ettei heikko koulumenestys määritä välttämättä koko loppuelämää, vaan vahvuuksia ja voimavaroja tunnistamalla sekä niitä käyttämällä suojaavia tekijöitä voidaan nostaa esiin ja näin pienentää riskitekijöiden vaikutusta. Tärkeää on, että vahvuuksia ja voimavaroja tunnistetaan opiskelijasta sekä hänen ympäriltään kokonaisvaltaisesti. (Sointu ym., 2023, 184–186.)

Vahvuuksia hyödynnetään lisääntyvässä määrin myös työpaikoilla. Työntekijät ovat tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä, kun he kokevat voivansa käyttää vahvuuksiaan työssään (Ojanen, 2023, 119). Vahvuuksien käyttö lisää työn merkityksellisyyttä, osaamisen tunnetta ja edistää työntekijöiden sosiaalisia suhteita. Tämä kaikki parantaa työhyvinvointia ja työstä suoriutumista, minkä vuoksi organisaatioiden tulisi järjestelmällisesti tukea työntekijöidensä vahvuuksien käyttöä. (Moore ym., 2023.)

Useimmat tutkimukset ovat tähän mennessä keskittyneet vahvuuksiin perustuvien interventioiden vaikutusta hyvinvointiin, kun taas interventioiden vaikutus itse vahvuuksiin on jäänyt vähemmälle huomiolle. Harjoitukset lisäävät vahvuuden mukaista käyttäytymistä, mikä taas johtaa tietyn ominaisuuden lisääntymiseen ajan myötä ja samalla hyvinvointi lisääntyy. (Ruch ym., 2020, 682.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani aiheenvalintaa ohjasi kiinnostukseni ammatillisen koulutuksen lakiuudistusten vaikutuksiin. Halusin päästä tutustumaan erityistä tukea saavien opiskelijoiden kouluarkeen ja nähdä läheltä, minkälaista opiskelu reformin jälkeisillä yksilöllisillä opintopoluilla on.

Tämän tutkielman tehtävänä on selvittää, minkälaisena opiskelu näyttäytyy ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden arjessa. Millaista opiskelu yksilöllisillä opintopoluilla on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkökulmasta ja millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuuskuva?

Tutkimus toteutettiin etnografisin menetelmin osallistuvalla havainnoinnilla, jota täydennettiin neljällä puolistrukturoidulla haastattelulla.

Pro gradu -tutkielmani tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla?
2. Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä?
3. Millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuususkko?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvailen tutkielmani työvaiheita ja pyrin antamaan lukijalle kattavan selvityksen tutkielmani toteutuksesta. Esittelen ensin laadullisen tutkimuksen olemusta. Sitten luon katsauksen etnografiaan metodologiana ja pohdin etnografista tutkimusta kentällä suorittavan etnografian roolia ja positiota. Tämän jälkeen kuvailen etnografisen tutkimusaineistoni ja kerron yksityiskohtaisemmin käyttämistäni etnografisista tutkimusmenetelmistä.

Arvioin myös valitsemieni menetelmien luotettavuutta. Huomasin hyvin pian etnografisen tutkimusotteen valitsemisen jälkeen, että läpi tutkimusprosessin eri vaiheita pohdin menetelmieni luotettavuutta sekä omaa positiotani etnografina kentällä. Ehkä tässä juuri on etnografisen tutkimuksen vahvuus – sen aiheuttama jatkuva reflektointi, koska tutkija itse on niin vahvasti läsnä kentällä. On tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta tiedostaa, mihin etnografisella tutkimuksella ylletään ja mihin ei. Tarkastelen tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä tarkemmin luvussa kahdeksan. Tämän luvun viimeisessä alaluvussa esittelen tutkimusaineistoni analysointitapaa ja -prosessia.

6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus perustuu jonkin tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen sekä vastaa yleisimmin kysymyksiin mitä ja miten. Keskeinen laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre on lähestymistapa, joka korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta (Puusa & Juuti, 2020, 76). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään saamaan esille erilaisia näkökulmia, joista aihetta voidaan tarkastella (Juuti & Puusa, 2020, 11). Tutkielmani pyrkii nostamaan esiin nuorten opiskelijoiden näkökulmia opiskelustaan ja tulevaisuudesta sekä tuomaan yleisemmin tarkasteluun ammatillisen koulutuksen erityisen tuen ratkaisut käytännössä ja se miltä näyttää ammatillisessa oppilaitoksessa erityisellä tuella opiskelevan nuoren tulevaisuususkko.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tyypillisesti ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020, 9). Laadullinen tutkimus sopii hyvin tutkielmani menetelmäksi, jonka näkökulma on tutkimuksen kohteena olevien opiskelijoiden ja tarkasteltavana ilmiönä ammatillisen koulutuksen erityinen tuki ja arki yksilöllisillä opintopoluilla sekä opiskelijoiden tulevaisuususkko.

Laadullisella tutkimuksella ei ole täysin omia metodeja eikä teoriaa tai paradigmaa, jotka olisivat vain sen omaa (Denzin & Lincoln, 2005, 7). Paradigmalla tarkoitetaan peruskomuksia, joiden totuudellisuutta ei voida osoittaa, mutta jotka ovat hyvin perusteltuja (Metsämuuronen, 2008, 10). Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia, luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln, 2005, 3).

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan usein kokonaisvaltaisen ymmärryksen tuottamista tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tällöin tutkittavasta kohteesta esitetään tulkinta, joka sitten johtaa kohteen uudelleentarkasteluun ja täten ymmärryksen syvenemiseen ja uuteen tulkintaan.

Laadullinen tutkimusprosessi etenee hermeneuttisessa kehässä, eli tutkijan esiymmärrystä aiheesta syvennetään kirjallisuuskatsauksella, jonka jälkeen arvioidaan tarvittaessa alkuperäistä käsitystä. Samoin myös aineistonkeruuvaiheessa palataan alkuun ja tarkastellaan uusin silmin alustavasti asetettuja kysymyksiä. Täsmentyä voi tutkimuksen eri vaiheissa myös tutkimuksen rajaus. Laadullinen tutkimus on kontekstisidonnaista ja sen keskiössä on ihminen, sekä tutkimuksen kohteena, että tutkimuksen tekijänä. (Puusa & Juuti, 2020, 80–81.)

6.2 Epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat

Ontologisen ratkaisun myötä tutkijan on otettava kantaa siihen, miten jokin asia tai ilmiö on olemassa (Puusa & Juuti, 2020, 27). Guba & Lincoln (1998) kuvaavat ontologiaa todellisuuden luonteeksi ja epistemologiaa tiedon suhteeksi tutkijaan. Epistemologialla viitataan sekä tiedon käsitteeseen yleensä että tiedon saavuttamisen menetelmiin sekä siihen, minkälainen suhde tutkijalla on tutkittavien kanssa ja mitä ylipäätään on mahdollista tietää (Puusa & Juuti, 2020, 34). Opiskelijoiden kokemukset, havainnot ja kertomukset ovat yhtä merkityksellisiä kuin viralliset dokumentit. Tunnistan tutkielmani tuottavan arjen kokemuksellisen tiedon arvon ja ymmärrän, että tämä tieto ei ole vain kuvailevaa, vaan myös kyseenalaistavaa. Ymmärrän myös, että tutkijana en ole neutraali havainnoija, vaan läsnäoloni kentällä ja tulkintani muokkaavat syntyvää tietoa.

Tutkimuskohteeni on opiskelijoiden mielen konstruoima maailma, joka rakentuu ja välittyy merkityssisältöinä ja tarkastelemani ilmiöt ovat olemassa vain ihmisten kautta, rakentuen ja

ylläpidettyinä ihmisten vuorovaikutuksessa (Puusa & Juuti, 2020, 28). Määrittelen tutkielmani näkökulman kokemuskäsitteeksi, koska olen kiinnostunut tutkittavien yksilöllisistä kokemuksista ja niiden saamista subjektiivisista merkityksistä (Kallinen & Kinnunen, 2021). Kokemuskäsitteellä nojaa fenomenologiaan sekä hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jonka keskiössä on ymmärtäminen ja tulkinta (Guba & Lincoln, 1998). Haluan löytää tien tutkittavien kokemuksiin ja tunteisiin sekä myös ymmärtää niitä.

Tutkielmassani aineistosta syntyvät tieto, käsitteet ja merkitykset eivät ole objektiivisia faktoja, vaan syntyvät kielellisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, edustaen näin sosiaalisen konstruktionismin ajattelutapaa. Tarkastelen koulun arkea merkitysten rakentumisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin konstruktionistinen näkökulma auttaa näkemään esimerkiksi, miten opiskelijoiden ja opetushenkilöstön roolit, odotukset ja normit rakentuvat arjen tilanteissa. Sosiaalisessa konstruktionismissa korostuvat kriittisyys itsestäänselvyyksiä kohtaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Kokemuskäsitteeseen yhdistyy Kallisen ja Kinnusen (2021) mukaan myös emansipatorinen tiedonintressi, eli halutaan antaa ääni sellaisille ryhmille, joiden ääni ei yhteiskunnassamme usein kuulu. Guba ja Lincoln (1998) kuvaavat tutkittavan todellisuutta subjektiiviseksi ja moninaiseksi, jossa kieli on väline sanoittaa kokemusta sekä korostavat myös kokemuskäsitteiden luonnetta, jossa tulosten kannalta merkittävää on tutkittavien ymmärtäminen ja äänen antaminen.

6.3 Metodologiana etnografia

Etnografian avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään kunnioittavasti ja myötä eläytyen itsellemme vieraiden ihmisten elämää, kulttuuria ja kieltä (Vehmas & Mietola, 2022, 45). Etnografian juuret löytyvät vieraita kulttuureja tutkivassa antropologiassa (Eskola & Suoranta, 2014, 102). Etnografialla viitataan tutkimusprosessin induktiiviseen luonteeseen ja tapaan teoretisoida ja käsitteellistää arkitodellisuuden ilmiöitä havainnointiin perustuvan kenttätutkimuksen kautta saatujen aineistojen pohjalta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 7). Etnografiselle tutkimukselle reflektiivisyys sekä keskeiset eettiset kysymykset kulkevat mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja niiden kuvaamisessa (Laaksonen, 2024).

Tutkielmani tutkimusote on laadullinen etnografinen tutkimus. Metodologista lähdekirjallisuutta tutkiessani huomasin hyvin nopeasti, että etnografian teoreettista olemusta esiteltiin useimmiten jonkin kenttätutkimuksen yhteydessä (esimerkiksi Lappalainen 2007;

Marttila 2018). Aiheeseen syventyessäni ymmärsin, että etnografian olemus on sellainen, teoria ja empiria kietoutuvat toisiinsa ja niitä on vaikea irrottaa omiksi kokonaisuuksikseen. Metodologisen lähdekirjallisuuden esitystapa onkin siis täysin looginen. Teoreettista osiota ei myöskään voida tutkielmassa kirjoittaa ikään kuin valmiiksi ensin, palaamatta sitten siihen enää tutkielman eri vaiheissa. Tähän törmäsin tutkielmani kanssa konkreettisesti, kun huomasin palaavani yhä uudestaan teoriaosuuteen lisäämään kokonaan uuden luvun tai alaluvun.

Etnografinen otteeni on refleksiivinen. Tämä tarkoittaa sitä, että olen pyrkinyt huomioimaan tutkielmassani tiedon tuotantoprosessin vaikutukset tietoon (Gould, 2016). Olen pyrkinyt huomioimaan, miten omat ominaisuuteni, kuten esimerkiksi kulttuurinen tausta tai ikä, vaikuttavat tutkittaviin ja miten käsitteellistän omassa kenttätyössäni tekemäni havainnot (Gould, 2016). Näin ollen aineistonkeruuprosessini on ollut dialoginen, koska tietoa on ikään kuin tuotettu yhdessä.

Teorian ja empirian toisiinsa kietoutuminen käy vahvasti toteen etnografisessa tutkimuksessa. Tieteellisessä tiedonmuodostamisessa teoreettinen ja empiirinen näkökulma tuovat kaksi eri näkökulmaa samaan asiaan (Ikonen, 2001). Ne eivät näin ollen ole toisistaan erillisiä ilmiöitä. Ikonen (2001) mukaan empiirisen ja teoreettisen lähestymistavan erottaminen toisistaan on tarpeetonta, jopa vahingollista. Teoria ja empiria nivoutuvat toinen toisiinsa ja ovat välttämättömiä tutkimuksessa, jokaisesta tutkimuksesta löytyy niin teoreettinen kuin empiirinen ulottuvuutensa. Ikonen (2001) ja myös esimerkiksi Järveläinen (2010) kuvaavat teorian ja empirian olevan tutkimusprosessissa kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden. Tieteellistä tietoa ikään kuin koetellaan, testataan sen paikkansapitävyyttä empiirisen aineiston avulla (Järveläinen, 2010).

Bieler, Bister, Hauer, Klausner, Niewöhner, Schmid ja von Peter (2020) korostavat, että etnografiaa voidaan hyvinkin pitää tutkimustapana, jolle on ominaista jatkuva liikkuminen teorian ja empiirisen tutkimuksen välillä. Etnografisen tutkimuksen käytännön kannalta on olennaista, että käsitely ja kenttätyö ovat sekä erillisiä vaiheita että toisistaan riippuvaisia, joita refleksiivisyys samanaikaisesti pitää erillään ja koordinoi (Bieler ym., 2020). Mikäli tutkija antaa empiirisen aineistonsa puhua puolestaan pohtimatta sen käsitteellistä arvoa, hänestä tulee matkakirjailija, jos hän taas tekee käsitteellistä työtä ilman riittävää yhteyttä kenttään, hänestä tulee filosofi ja jos hän suorittaa molemmat vaiheet samanaikaisesti,

heikentää hän ammatillista auktoriteettiaan, koska hän ei käytä tarpeeksi aikaa kenttäkokemuksen pohtimiseen (Bieler ym., 2020).

Etnografisen kenttätöön ihmeisiin kuuluu se, että työprosessin edetessä tutkija ja tutkittavat yleensä löytävät tapoja kommunikoida keskenään merkityksellisistä asioista yhteiskunnallisista taustaeroistaan huolimatta (Gould, 2016). Näiden inhimillisten kohtaamisten kautta tutkija oppii näkemään tutkimuskentän ilmiöitä tutkittavien silmin. Etnografinen tutkimusaineisto syntyy sosiaalisen kommunikaation välillä (Gould, 2016).

Tutkielmassani toteutuu hyvin edellisessä alaluvussa esittelemäni, laadulliselle tutkimukselle tyypillinen hermeneuttinen kehä. Minulla oli tutkittavasta ilmiöstä esiyymmärrys, joka syventyi kirjallisuuskatsauksella. Lähdin kenttäjaksolle hyvin varhaisessa vaiheessa, mikä toi aineistonkeruun ohella itselleni lisääymmärrystä siitä, mihin teemoihin minun tulee edelleen paneutua teoriaosiossani sekä kuinka alustavia tutkimuskysymyksiä tulisi muokata ja tarkentaa.

Tutkielmani paikantuu kouluetnografioiden kentälle (Gordon, Holland & Lahelma, 2001). Kouluetnografialla on pitkät perinteet ja se on ollut suosittu menetelmä aina 70-luvulta asti, esimerkiksi Yhdysvalloissa etnografisista menetelmistä tuli suosittuja kasvatustieteen tutkimuksessa 1970-luvun lopulla (Gordon ym., 2001). Kouluetnografiaa on toteutettu kasvatustieteellisissä tutkimuksissa useissa eri maissa ja yleisimmin se on koskenut 7–16-vuotiaita oppilaita julkisissa kouluissa (Gordon ym., 2001).

Kouluetnografia vaatii suoraa havainnointia, uppoutumista kenttätilanteisiin ja perustuu osallistuvaan havainnointiin oppilaitoksien luonnollisissa ympäristöissä (Gordon ym., 2001). Kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkija on tavallaan samalla alalla, koska on yleensä itsekin kokenut koulunkäynnin osallistujana (Gordon ym., 2001). Coffey (2005) kuvailee tutkijan tehtävää hakeutumiseksi tutun ja vieraan väliselle rajamaalle ja yrittäen ymmärtää ympäristöjä, jotka eivät ole tuttuja ja samanaikaisesti analyyttisesti vieraannuttaa niitä sosiaalisia konteksteja, joita hän olettaa tuntevansa. Tämä kuvailu istuu mielestäni mainiosti kouluetnografiaan.

Tutkielmastani löytyy useita suomalaiselle kouluetnografialle tyypillisiä piirteitä, kuten kontekstualisoituminen koulutuspolitiikkaan ja laajemmin yhteiskuntapolitiikkaan. Lahelma & Gordon (2007, 31) tarkoittavat tällä sitä, kuinka prosesseja ja käytäntöjä koulun arjessa analysoidaan asettaen ne laajempiin sosiaalisiin ja historiallisiin yhteyksiin. Suomalaisille

kouluetnografeille on tyypillistä tutkimuksen alkuvaiheessa analysoida koulutuspoliittisia tekstejä (Lahelma & Gordon, 2007), kuten itsekin tutkielmani parissa työskennelleenä olen tehnyt.

Suomalaiselle kouluetnografialle tyypillisesti varustauduin kynin ja ruutuvihoin kentälle mennessäni. Tein kaikki muistiinpanot käsin havainnoistani kentällä. Pitkät hiljaiset hetket luokkahuoneessa soivat tähän mahdollisuuden ja ehdin kirjoittaa kaiken ylös. Kiinnostukseni kohteena oli erityisesti ihmisten toimijuus ja toimijuuden jännitteinen suhde rakenteellisiin rajoitteisiin, mikä sekin on tyypillistä suomalaiselle kouluetnografialle. Minua kiinnostivat opiskelijoiden kokemat haasteet opinnoissaan sekä se, kuinka niihin kyettiin vastaamaan. Oppivatko opiskelijat ja miltä heidän tulevaisuuskuvansa näytti heidän itsensä näkökulmasta? Tärkeän näkökulman koulutuspoliittisen muutoksen analyysiin antaa muutosten toteuttajien ohella muutosten kohteiden kokemusten, tunteiden ja tulkintojen kuunteleminen (Lahelma & Gordon, 2007).

Etnografinen tutkimusote tarjoaa empiirisen lähestymistavan refleksiivisyyden kysymyksiin. Etnografiseen tutkimukseen sisältyy yksityiskohtainen analyysi tutkijan tekemisistä, miten he tekevät tutkimusta ja minkä tyyppisiä tietoja ja analyyseja heidän tutkimuksensa tuottavat. Tämän empiirisen lähestymistavan avulla tutkijat voivat pohtia, kyseenalaistaa ja edistää vakiintuneita menetelmiä, sääntöjä ja ohjeita. (Ploder & Haman, 2021.) Myös Bieler ym. (2020) korostavat refleksiivisyyttä, nimeämällä sen elintärkeäksi etnografiselle tutkimukselle.

6.4 Etnografina kentällä

Kentällä etnografista aineistoa keräävää tutkijaa nimitetään etnografiksi. Etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu on sen luontoista, että etnografin on suorastaan antauduttava tutkimukseensa yksilöllisenä, ruumiillisena ja tunteellisena persoonana. Etnografin on onnistuttava luovimaan eri roolien ja positioiden välissä saadakseen tarvitsemansa aineiston ja onnistuminen vaatii paitsi tutkittavien lähestymistä tutkijan roolissa, että kanssaihminenä, myös tutkijana etäännyttäytymistä tutkittavista ja lähentymistä tiedeyhteisön suuntaan. (Marttila, 2018, 364.)

Hahmotin itselläni useamman roolin etnografina kentällä toimiessani. Ensisijaisesti toimin tutkijana, joka istui ja tarkkaili hiljaa luokassa kirjoittaen muistiinpanoja. Toiseksi olin opiskelijoiden näkökulmasta aikuinen, en siis yksi nuorista opiskelijoista. Opiskelijat olivat tottuneita siihen, että aikuinen luokassa auttaa ja niinpä minultakin pyydettiin apua ja neuvoja.

Tästä päästiinkin kolmanteen rooliini opettajana, joka minulle oli ennestään tuttu ja luonteva rooli. Luokan kasvatushenkilöstön silmissä olin tutkijan lisäksi opiskelija, joka on oppimassa ja tavallaan samalla alalla, mutta jolla tässä tilanteessa ei ollut koulutus- tai kasvatusvastuuta. Haastattelutilanteissa tarjosin haastateltavilleni aktiivisesti asiantuntijan roolia ja astuin näin ollen ainakin näennäisesti ulos opettajan roolistani. Nämä kaikki roolini kietoutuivat toisiinsa kenttäjaksoni aikana, samoin ne olivat osin päällekkäisiä ja ristiriidassakin keskenään, mutta toisaalta roolit myös tukivat toisiaan. Niemi (2015, 30–31) muistuttaa, että kenttätöön kuluessa muodostuvat suhteet opiskelijoiden kanssa vaikuttavat siihen, millä tavoin heidän kanssaan pääsee keskustelemaan.

Suomalaisen etnografian yksi vahvuus on kiinnostus metodologiseen keskusteluun, joita käydään jatkuvasti. (Lahelma & Gordon, 2007, 35). Etnografina jouduin itsekin jatkuvasti refleктоimaan omaa asemaani kentällä. Koulun arjessa rakentuu monenlaisia vuorovaikutustilanteita, joissa paikalla olevasta etnografista tulee osa sosiaalisia verkostoja. Etnografiseen tutkimukseen kuuluu aina yllätyksellisyys, ennakoimattomuus sekä tutkijalle tutkimuskohteesta olevien käsitysten ja ymmärryksen jatkuva muutos (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 8). Vaikka etnografi käsittelee sitä arkea, jossa hän on tutkimusaineistonsa kerännyt, on hänen kirjoittamansa kuitenkin aina suodattanut käsitteiden ja teorioiden kautta sekä muokkaantunut suhteessa siihen kontekstiin, jonka hän on tutkimukselle asettanut (Lahelma & Gordon, 2007, 36).

Omaan etnografian rooliini liittyi jatkuva hämmennys ja pohdinta omasta roolistani ja sisäänpääsystä kentälle. Koulu on monin tavoin kaikille tuttu ympäristö. Nyt tarkkailin sitä etnografina, en opiskelijana enkä opettajana – mitkä kumpikin olivat minulle ennestään tuttuja rooleja. Olin ikään kuin välitilassa. Tästä muistuttavat myös Gordon & Lahelma (2007, 43) todetessaan kouluetnografian haastavan tutkijaa näkemään ja kokemaan tutun kontekstin uusin silmin sekä tarvetta vieraannuttaa itsensä omista koulukokemuksista, kyseenalaistamaan ja refleктоimaan omia oletuksia aktiivisesti. Koin itselleni olleen hyötyä siitä, että olen nuorten urheilijoiden joukkue toiminnassa aktiivisesti mukana olevana aikuisena jatkuvasti tekemisissä nuorten kanssa. Näin pääsin luontevammin keskusteluihin mukaan opiskelijoiden kanssa omasta iästäni huolimatta, koska osaan olla heidän kanssaan luontevassa kanssakäymisessä.

Etnografinen tutkimus perustuu useimmiten pitkäaikaiseen fyysiseen läsnäoloon kentällä (Tolonen & Palmu, 2007, 89). Tutkija astuu erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joita kehystävät

niin viralliset suhteet kuin yhteiskunnalliset rakenteet ja sosiaaliset asemat (Tolonen & Palmu, 2007). Etnografin kiinteä suhde kenttään sekä vuorovaikutuksen kautta tapahtuva muutos niin tutkimuskysymyksissä kuin tulkinnoissakin edellyttää etnografilta kykyä sopeuttaa omaa toimintaansa ja tarttua rohkeasti kentällä syntyviin mahdollisuuksiin ja tilanteisiin uusien näkökulmien tavoittamiseksi (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 8).

Tiedostin viettäväni kentällä useita täysiä päiviä ja ymmärsin pian, että tutkijan sosiaalinen asema on usein kentällä vähintäänkin epävakaa, ja monet kuvaavatkin pääsyä kentälle kaoottisena toimintana, ja toiset taas kokevat pääsevänsä ovensuihin tai välitiloihin (Tolonen & Palmu, 2007). Koin, että minun oli tehtävä tiettyjä päätöksiä jo ennen etnografina kentälle menoa. Mitä tekisin tauoilla? Missä söisin, kenen kanssa seurustelisin, jos seurustelisin, mitä fyysisiä ja sosiaalisia tiloja muuten käyttäisin. Olisi ollut helppo valinta ajautua keskusteluihin opettajien ja muun koulutushenkilöstön kanssa ja viihtyä heille tarkoitetuissa tiloissa. Tein kuitenkin päätöksen, että koska tutkin opiskelijanäkökulmaa ja heidän kokemuksiaan, vietin myös päiväni heille tarkoitetuissa tiloissa. Söin heidän puolellaan oppilaitoksen ruokalassa, käytin opiskelija-wc:tä ja vältin opettajanhuonetta. Odotin opiskelijoiden kanssa käytävällä luokkaan pääsyä. En ollut yksi heistä, vaikka minut hyväksyttiin heidän joukkoonsa, mutta en ollut myöskään opettaja (vaikka jotkut opiskelijoista minua siksi satunnaisesti kutsuivatkin). Olin aistit valppaina havainnoimaan ja antautumaan vuorovaikutukseen, siinä välitilassa, joka minulle avautui.

Pyrin kenttäjaksolla kaikin tavoin pääsemään sisälle opiskelijoiden kokemuksiin ja ajatuksiin. Koin ja käsittelin asioita myös useamman roolini kautta, erilaisin silmin. Pohdin esimerkiksi luokkahuoneessa havaitsemiani asioita tutkijana, mutta myös opettajana, joka punnitsee tilanteita pedagogisin silmin. Toisaalta mietin tilanteita myös opiskelijana, joka voisi oppia ratkaisumalleista jotain omaan tulevaan opetustyöhön.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan oma asema, tausta ja tapa olla suhteessa tutkittaviin eivät ole sivuseikkoja, vaan olennainen osa tutkimusprosessia. Tutkijan on jatkuvasti tarkasteltava, miten hän asettuu tutkittavan kulttuurin sisä- ja ulkopuolelle sekä miten hänen omat kokemuksensa vaikuttavat havaintoihin. Etnografia edellyttää osallistumista tutkittavien arkeen, mutta samalla kykyä ottaa etäisyyttä ja reflektoida omia tulkintojaan. Tutkimuksen haasteena on tasapainoilla läheisyyden ja ulkopuolisuuden välillä: jos tutkija samaistuu liikaa tutkittavaan ryhmään, hän voi menettää analyttisen etäisyyden ja kyvyn havaita ilmiöitä kriittisesti. (Marttila, 2018, 376–382.)

Pyrin refleктоimaan kenttäjakson aikana ja sen jälkeenkin omia kokemuksiakin suhteessa tutkittavien kerrontaan ja havaintoihini, jotta säilytin herkkyyden tutkittavien kokemuksille ja olin niille avoin. Jo pelkästään minun ja opiskelijoiden ikäero auttoi minua pysymään ulkopuolisena.

Tutkijan rooli ja positio suhteessa tutkittaviin ja tutkimuskohteeseen on keskeinen tutkimusta määrittävä tekijä, jonka vaikutukset yltävät kysymyksenasettelusta tulkintoihin asti (Marttila, 2018, 388). Tässä tutkielmassani oma opettajuuteni ja reflektiivinen otteeni sekä vahvuuslähtöinen lähestymistapani ja suhtautumiseni opiskelijoihin auttoivat ymmärtämään tutkittavieni kokemuksia ja saavuttamaan luottamuksen, jotka kumpikin ovat etnografiselle tutkimukselle keskeisiä onnistumisen tekijöitä.

6.5 Etnografinen tutkimusaineisto

Tutkielmani kohderyhmänä ovat pääkaupunkiseudulla ammatillisessa oppilaitoksessa erityisellä tuella opiskelevat merkonomiopiskelijat sekä kaksoistutkinto-opiskelijat, jotka merkonomitutkinnon lisäksi suorittavat myös lukiota. Kohderyhmäni on selkeästi rajattu. Seurasin yhden luokan tapahtumia, jolla jokainen opiskelija suorittaa opintojaan omaan tahtiinsa. Kohderyhmäläiset käyvät koulua pienluokalla, jossa työskentelevät erityisluokanopettaja ja toimintaterapeutti. Luokassa on myös koulukoira.

Kenttäpäiviä osallistuvan havainnoinnin parissa minulle kertyi yhteensä 13 ja niiden lisäksi suoritin 4 opiskelijahaastattelua. Keräsin havaintoni kirjaamalla ne käsin vihkoon (86 sivua) ja kirjoittamalla ne sitten puhtaaksi tietokoneella (41 sivua). Nämä neljä tutkimushaastattelua olivat puolistrukturoituja haastatteluja, jolla tarkoitetaan haastattelua, jossa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltava saa vastata omin sanoin (esimerkiksi Eskola & Suoranta, 2014, 86). Puolistrukturoidulla haastattelulla on mahdollista saada esiin myös jotakin sellaista, mitä tutkija ei ehkä olisi osannut ottaa huomioon laatiessaan valmiita vastausvaihtoehtoja (vrt. strukturoitu haastattelu, esimerkiksi Puusa & Juuti, 2020, 111).

Kaikki haastateltavani ovat 17-vuotiaita naisoletettuja, joilla kaikilla äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Kaikki haastateltavat puhuvat kuitenkin suomea sujuvasti. Kenttäpäivät sijoittuivat maaliskuulta toukokuulle vuonna 2024, jona aikana keräsin etnografisen havainnointiaineiston ja suoritin myös opiskelijahaastattelut. Suoritin haastattelut vasta, kun olin viettänyt useampia täysiä päiviä kohderyhmän luokassa havainnoinnin parissa.

Toteutin opiskelijahaastattelut rauhallisessa luokkatilassa, haastateltavien kanssa ennalta sovittuna ajankohtana. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita. Ne toteutettiin koulupäivän aikana, ennalta yhdessä sovittuun aikaan. Olin jo etukäteen kertonut haastateltaville, että tarkoitus on keskustella heidän opiskelustaan ja he saavat itse päättää, mitä ja kuinka paljon haluavat siitä kertoa.

Haastattelujen aluksi haastateltavat täyttivät suostumuslomakkeen (liite 2) ja kerroin, että haastattelu tullaan nauhoittamaan puhelinsovelluksella. Pyrin tekemään suostumuslomakkeesta selkeän, mutta josta kävi ilmi kaikki tarvittavat tietoturva- sekä aineistohallintaan liittyvät seikat.

Pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman mukavan. Kerroin, että minua kiinnostavat haastateltavien omat kokemukset ja näkemykset opiskelustaan. He olisivat asiantuntijoita, minä kuuntelija. Tarjosin haastateltaville irtokarkkeja ja valitsemansa juoman (limu, pirtelö tai mehu). Kaikki haastattelut alkoivat tällä samalla kaavalla.

Olin etukäteen asetellut pöydälle Huomaa hyvä! -vahvuuskortit (Kotilainen, Uusitalo & Vuorinen, n.d.) ja pyysin opiskelijaa valitsemaan omia vahvuuksiaan kuvaavia kortteja. Minulla itselläni on hyviä kokemuksia Huomaa hyvä! -vahvuuskorttien käytöstä erityisvarhaiskasvatuksesta, esimerkiksi lapsen tuen keskusteluista vanhempien kanssa. Nämä kaikki käytänteeni ja sanavalintani haastattelujen aluksi olivat minun tapani saada haastateltavani motivoituneeksi, asettumaan tutkimuksen puolelle, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2004) kuvaavat.

Kuten muun muassa Palosaari (2019) toteaa, vahvuuksia tunnistamalla voidaan lisätä nuoren itsearvostusta ja myönteistä kuvaa itsestä, ja etenkin tuen tarpeisia oppilaita on tärkeä tukea tarkastelemaan itseään vahvuusnäkökulmasta. Tämä valitsemani menetelmä vahvuuksien poimimisesta ohjasi haastateltavia tarkastelemaan itseään myönteisessä valossa heti haastattelun aluksi. Haastateltavat nimesivät useita vahvuuksiaan. Pyysin heitä myös kertomaan, kuinka he hyödyntävät vahvuuksiaan opiskelussaan. Kaikille haastateltaville olivat vahvuuskortit ennalta tuttu menetelmä.

Haastattelut sujuivat hyvin myönteisessä ilmapiirissä. Luokassa vietetyn yhteisen ajan vuoksi olin haastateltavilleni jo hieman tuttu entuudestaan ja näin ollen heidän oli esimerkiksi helppo asettaa vastauksiaan meidän kummankin ennalta tuntemaan kontekstiin luokkahuoneessa.

Litteroin nauhoittamani haastattelut itse. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 26 sivua. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2004) toteavat, tämä tekstiksi muuntamisen vaihe on samalla jo lukemis- ja analyysivaiheen alku, jolloin tutkija pyrkii tavoittamaan haastatteluvastausten olennaisen sisällön. Työstin ja sisäistin tekstiä mielessäni jo litterointivaiheen aikana. Tätä vaihetta ei ole valmiin aineiston kohdalla ja koin, että kun aineisto oli itse hankittua, oli se huomattavasti työstetymppää ja tutumpaa jo ennen varsinaisen analyysivaiheen alkua.

6.5.1 Osallistuva havainnointi

Etnografiselle tutkimukselle keskeinen, osallistuva havainnointi toimi tärkeimpänä menetelmänä tutkielmani aineistonkeruussa. Emerson, Fretz, ja Shaw (2001) kuvailevat osallistuvaa havainnointia paikan vakiinnuttamiseksi johonkin luonnolliseen ympäristöön suhteellisen pitkäksi aikaa, sosiaalisen elämän ja sosiaalisten prosessien tutkimiseksi, kokemiseksi ja esittämiseksi. Osallistuva havainnointi on etnografisen kenttätöön ydintoiminta (Emerson ym., 2001). Eskola ja Suoranta (2014, 106) erottelevat osallistuvan havainnoinnin vielä erikseen etnografisesta havainnoinnista, kuvailemalla etnografista havainnointia kokemalla oppimiseksi; etnografiassa tutkija elää tutkimassaan yhteisössä sen arkipäivää määrätyn pituisen ajan tavoitteenaan oppia tuon yhteisön kulttuuri, ajattelu- ja toimintatavat sisältäpäin. Käytän tässä kuitenkin ilmaisua osallistuva havainnointi osana etnografista tutkimustani, kuten (esimerkiksi Emerson ym., 2001) monet muutkin ilmaisevat.

Osallistuva havainnointi poikkeaa arkipäiväisestä tarkkailusta niin, että havainnoija toimii itselleen vieraassa ympäristössä, yhteisön jäsenet joutuvat keskittymään tehtäviinsä yhteisössä, eivätkä siten voi tutkijan tavoin päätoimisesti keskittyä tarkkailuun, tutkija havainnoi ja tallentaa keräämänsä tiedot systemaattisesti ja tutkijalla on osaaminen havainnointiin ja analysointiin. Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti tutkittavien havainnoitavien henkilöiden ehdoilla ja tutkijan tulisi luonnollisesti vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkimansa yhteisön elämään ja tapahtumien kulkuun. Tutkijaan totutaan ajan mittaan yhteisössä, kuten tutkijakin ajan mittaan uppoutuu tutkimaansa yhteisöön. (Eskola & Suoranta, 2014, 100–102.) Näin kävi omalla kenttäjaksollakin. Vastasin kyllä opiskelijoiden keskustelualoitteisiin ja avunpyyntöihin, mutta ajan mittaan myös tulin unohdetuksi ja uppouduin havaintojeni ylös kirjaamiseen.

Lähtökohtana havainnoimiselle voidaan Niemen (2015, 29) mukaan pitää avointa asennetta: mitä kiinnostavaa kentällä tulee vastaan ja mikä näyttäytyy keskeiseltä tutkimustehtävän

kannalta missäkin ympäristössä? Tutkija voi havainnoidessaan antaa tutkimustilanteen ohjata kiinteästi havaintojaan, sekä mennä kysymyksineen mukaan tilanteisiin tai noudattaa tarkasti ja systemaattisesti etukäteen laadittua havainnointisuunnitelmaa (Eskola & Suoranta, 2014, 103). Itse toteutin osallistuvaa havainnointia sekoittaen näitä kumpaakin tyyppiä, mikä Eskolan ja Suorannan (2014, 103) mukaan onkin tyyppillistä.

Etnografisella tutkimuksella tarkoitus on kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä sisäisen ymmärtämisen näkökulmasta ja hahmottamaan toiminnallista kokonaisuutta kokonaisvaltaisemmin (Eskola & Suoranta, 2014, 106). Tämä hahmotus tapahtuu tutkijan osallistumalla tilanteisiin ja esittämällä niistä niin sanottuja tiheitä kuvauksia (Geertz, 1973). Tiheän kuvauksen avulla pyritään antamaan lukijalle mahdollisimman tarkkoja ja eläviä kuvauksia tutkitun kohteen eri puolista ja välttämään se ongelma, ettei kokonaisvaltaisuus käänny vaikutelmanvaraisuudeksi ja liialliseksi subjektiivisuudeksi (Eskola & Suoranta, 2014, 106). Geertz (1973) kuvailee, että tiheällä kuvauksella tutkija voi onnistua vangitsemaan yksityiskohtia, jotka herättävät kulttuuriset käytännöt henkiin ja tekevät niistä ulkopuolisille ymmärrettäviä. Geertzin (1973) mukaan sellaiseen analyttiseen kirjoittamiseen, jossa voi kuvata tiheästi esimerkiksi koulun arkisia käytäntöjä, pääsee vasta, kun on ollut läsnä arjessa suhteellisen pitkän aikaa. Pyrin käyttämään havaintoja kirjatessani tiheää kuvausta, enkä rajannut liian tarkkaan sitä, mitä havainnoin, saadakseni näin mahdollisimman kattavan kuvauksen tapahtumista.

Etnografiseen havainnointiin kuuluu Emersonin ym. (2001) mukaan myös olennaisesti kertomusten ja kuvausten tuottaminen. Kentältä versioita erilaisista maailmoista tuottava etnografi on sekä tuttujen että tuntemattomien sosiaalisten maailmojen kirjuri sekä tutkimusmatkailija ja näennäissäpiiriläinen (Emerson ym., 2001). Etnografisessa kenttätöössä tutkija on itse osallisena niissä tilanteissa, joista hän kirjoittaa ja näin ollen kenttämuistiinpanot sisältävät usein kuvauksia myös hänen omasta toiminnastaan sekä pohdintaa hänen kokemuksistaan ja suhteistaan kentällä (Vehmas & Mietola, 2022, 43). Etnografisen kenttätöön tarkoitus on Vehmaan ja Mietolan (2022, 43) mukaan tuottaa monikerroksista tietoa, jossa näkyväksi tehdään myös se, miten tietoa on tuotettu ja tulkittu.

6.5.2 Haastattelu

Haastattelu on ennalta suunniteltua, haastattelijan johtamaa, motivoitua ja luottamuksellista vuorovaikutusta, jossa haastattelijan on tunnettava roolinsa (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 39). Ainutlaatuisen tiedonkeruumenetelmän tekee haastattelusta se, että siinä ollaan suorassa

kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 204). Haastattelu soveltuu tutkimukseni metodiksi hyvin, koska aiheet saattavat olla tutkimuksen kohderyhmäläisille intiimejä tai emotionaalisia asioita, koska aiheeseen ei ole objektiivisia testejä, koska haluan tulkita kysymyksiä ja täsmentää vastauksia sekä siksi, että tutkimuksen luotettavuus voidaan tarkastaa osallistuvalla havainnoinnilla (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 39).

Kenttätyössä haastattelusuhde on aivan erityinen, koska se antaa mahdollisuuden kuulla toimijoiden itsensä tulkinnat sen sijaan, että tutkija luottaisi vain omiin huomioihinsa havainnoissaan. Tämä on Tolosen ja Palmun (2007) mukaan oleellista erityisesti aikuisten havainnoissa nuoria.

Haastattelukirjallisuudessa käsitellään pääosin aikuisten haastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2004) toteavat, että lasten haastattelu eroaa kuitenkin monissa suhteissa aikuisten haastattelusta. Nuorta haastateltaessa aikuinen on nuoreen nähden aina valta-asemassa määrittämällä tilanteen ja tehtävän luonteen (Hirsjärvi & Hurme 2004).

Nuoruuteen kuuluu länsimaisissa kulttuureissa etäännyminen aikuisten maailmasta (Hirsjärvi & Hurme, 2004). Nuori saattaa olla hyvin herkkä sille, että haastattelu edustaa koulua tai muuta instituutiota, joita vastaan hän kapinoi. Nuoria haastateltaessa on tärkeää välittää tunne siitä, että hänestä ja hänen mielipiteistään ollaan kiinnostuneita.

Etnografisen haastattelun yksi oleellinen piirre on läsnäolo ja konteksti (Tolonen & Palmu, 2007). Sillä on merkitystä, kuinka pitkäksi aikaa tutkija ilmaantuu tutkittavan elämään. Etnografista haastattelua voidaan luonnehtia etnografisen kenttätyön yhteydessä tehtynä haastattelun, jossa molemmat osapuolet tietävät jo ennestään jotakin toisistaan ja jossa haastateltava antaa tietoa kertoen paitsi omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan, myös tutkimuskentän tapahtumista (Tolonen & Palmu, 2007).

Etnografisessa haastattelussa esitetyt kysymykset eivät ole syntyneet vain tutkijan esiymmärryksen avulla suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen vaan suhteessa tutkimuskenttään. Tutkimusteemat prosessoituvat kenttätyön myötä, kun tutkija keskustelee tutkittavien kanssa ja hänen ymmärryksensä kentän suhteista ja tapahtumista muotoutuu joka haastattelussa hieman toisenlaiseksi. (Tolonen & Palmu, 2007.)

6.6 Aineiston analysointi

Sen lisäksi, että etnografian on tärkeää olla kentällä herkkänä kuuntelemaan tutkittavia, tulee hänen olla herkkänä myös kerätylle aineistolle. Sitä tulee lukea ja lukea yhä uudelleen ja sille tulee esittää monenlaisia kysymyksiä sekä alati pohtia sen syvempiä merkityksiä. Opin tutkimusprosessini aikana, että minun tulee uskaltaa tehdä rohkeasti johtopäätöksiä aineistostani, jonka niin hyvin tunnen. Aineiston analyysi käynnistyi etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan jo kentällä, havaintojani jäsentäviä, analyttisiä memoja (yhteensä 16 sivua) kirjoittaessani ja jatkui aineistoa litteroidessani.

Aineiston analysoinnissa lähdin liikkeelle kokemusnäkökulmalle tyypilliseen tapaan, mahdollisimman avoimin mielin, hyvinkin aineistolähtöisesti (Kallinen & Kinnunen, 2021). Pyrin tuomaan esiin tutkittavien äänen ja näkökulman, korostaen elämyksellisyyttä ja tulkitsevaa argumentaatiotapaa (Mason, 2002, 176).

Tutkielmani aineiston analyysi on muodoltaan aineistolähtöinen, eli lähestymistapa on induktiivinen. Induktiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus pyrkii tekemään johtopäätöksiä aineistosta käsin (Juuti & Puusa, 2020, 11). Aineiston analyysimenetelmänä käytin temaattista analyysia, niin sanottua Braunin & Clarcken (2006) mallia. Temaattisen analyysin avulla on tarkoitus lisätä tietämystä ja ymmärrystä tarkastelemalla aineistoa syvällisesti. Se soveltuu erityisesti yksilöiden tai ryhmien kokemusten ja näkemysten sekä merkitysten ymmärtämiseen, kun halutaan löytää rikkaita kuvauksia tietystä ilmiöstä.

Temaattisen analyysin vaiheita ovat:

1. Kiinnostavien seikkojen kerääminen yhteen.
2. Kerättyjen seikkojen pelkistäminen.
3. Aineiston järjestäminen mahdollisiin teemoihin.
4. Pelkistettyjen ilmausten keskinäisten suhteiden pohtiminen.
5. Teemojen määrittely ja nimeäminen.
6. Loppuraportin kirjoittaminen.

(Braun & Clarke, 2006.)

Mason (2002, 194–195) neuvoo temaattista analyysia suoritettaessa etsimään ensin toistuvia malleja tai teemoja aineistosta. Näiden teemojen tulee olla linjassa tutkimustavoitteiden kanssa. Tämän jälkeen löydetty teemat tulee kontekstualisoida eli miettiä aineiston kontekstia ymmärtääkseen tutkittavien sanojen syvempi merkitys (Mason, 2002, 194–195).

Temaattinen analyysi on joustava metodi, jonka tärkeimpiä tehtäviä on tutkimusaineiston tiivistäminen relevantteihin teemoihin (Braun & Clarke, 2006). Braunin & Clarken (2006) mukaan näiden teemojen avulla lukija muodostaa johdonmukaisen ja yhtenäisen kuvan ilmiöstä.

Etnografisen aineiston analyysissa tarkastellaan sen sisältämiä merkityksiä sekä ihmisten toiminnan mieltä tai tavoitteita. Tutkimustulokset raportoidaan pääasiassa kirjallisina kuvauksina ja selityksinä, eikä määrällistäminen ja taulukointi ole niin merkityksellisiä. (Suoranta & Eskola, 2014, 107.)

Etnografinen haastatteluaineiston analyysi on kulttuurien osien ja niiden suhteiden etsintää ja esiin tuomista siten kuin tutkittavat ne käsitteellistävät. Analyysissa tulisi välttää sitä, että aineistoa jäsenettäisiin ja luokitettaisiin tutkittavan yhteisön ulkopuolelta käsin, vaan luokittelua tulisi tehdä aineistosta käsin. (Hirsjärvi & Hurme, 2004.) Tämä mielessäni luin aineistoa läpi useaan kertaan ja pyrin löytämään tekstimassasta kiinnostavia seikkoja, jotka keräsin yhteen. Kirjoitin ylös myös huomioitani, jotka tulivat mieleeni lukuprosessin aikana. Kiinnitin huomioni tutkimusongelman kannalta olennaisiin teemoihin. Pyrin lukemaan tekstiä aktiivisesti ja esittämään sille kysymyksiä ja miettimään sen sisällöllisiä teemoja, kuten esimerkiksi: prosessit: jatkuvuudet, muutokset, siirtymät, käännekohdat, tai esimerkiksi strategiat: kuinka ihmiset tekevät asioita? Kuinka eri ihmiset näkevät asiat?

Keräsin kiinnostavat seikat yhteen ja pelkistin ne. Keräsin ja pelkistin ensin erikseen seikat havainnoinneista ja haastatteluista ja tämän jälkeen tutkin näitä aineistoja rinnakkain, tehden yhdistelyjä, johtopäätöksiä. Aineistot toimivat rinnakkain täydentäen toisiaan, vastaten toistensa jättämiin kysymyksiin. Ne kävivät teorian ohella vuoropuhelua myös keskenään. Kuvaan tutkimuskysymysten, aineistojen sekä analyysimenetelmien suhdetta taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineistojen analyysimenetelmät (Erkkilä & Valve, 2013).

Tutkimuskysymys	Aineisto	Analyysimenetelmä	Aineistojen yhdistämisen analyysimenetelmä
1. Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla?	Havainnointi	Temaattinen analyysi	Etnografinen analyysi
	Haastattelu	Temaattinen analyysi	
2. Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä?	Havainnointi	Temaattinen analyysi	Etnografinen analyysi
	Haastattelu	Temaattinen analyysi	
3. Millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuususkko?	Havainnointi	Temaattinen analyysi	Etnografinen analyysi
	Haastattelu	Temaattinen analyysi	

Järjestin aineiston Word-ohjelmassa värikoodeilla mahdollisiin teemoihin. Pohdiskelin värikoodattujen ilmausten keskinäisiä suhteita. Näistä pelkistetyistä ilmaisuista hahmottui vähitellen ensin viisi pääteemaa, niiden alle teemat ja edelleen alateemat. Joitakin ilmauksia yhdistelin, kun teemojen määrittelyn jälkeen kirkastui vielä selkeämmin ilmausten keskinäisiä suhteita pohtiessani, mitkä ilmaukset liittyivät minkäkin teeman alle. Etnografinen analyysi jatkui kaikkien tutkimuskysymysten osalta tutkimustulosten ja teorian vuoropuhelulla.

7 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tulokset tutkimusaineistosta löydettyjen viiden pääteeman kautta. Teemat ovat syntyneet Braunin & Clarken (2006) mallin avulla. Esittelen kunkin aineistosta löydetyn pääteeman teemoineen ja alateemoineen omassa alaluvussaan, vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin ja peilaan teemoja aiempaan tutkimukseen sekä muuhun teoreettiseen viitekehukseen. Viimeisessä alaluvussa teen yhteenvetoa esittelemistäni tuloksista sekä pyrin vielä kiteytetysti vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Muodostin temaattisen analyysin avulla viisi pääteemaa tekstistä. Näitä ovat myönteinen minäkuva, opiskelua haastavat tekijät, opiskelua tukevat tekijät, tulevaisuus sekä vuorovaikutus. Käsittelen näitä pääteemoja teemoineen ja alateemoineen kutakin omassa alaluvussaan. Braunin & Clarken (2006) mallin mukaisesti pyrin löytämään tekstistä myös piilevällä tasolla olevia teemoja, joiden taustalla voi olla ajatuksia, käsitteellistyksiä tai oletuksia. Nämä teemat nousivat tekstistä esiin ilman ohjaavaa teoriaa.

Oma tutkijan positioni ei tässä analyysissä ollut objektiivinen, vaikka pyrinkin kuvaamaan tekemäni valinnat läpinäkyvästi. Olen tietoinen siitä, että haastateltavani opiskelijat olivat minulle jo entuudestaan jonkin verran tuttuja – olinhan viettänyt jo monta viikkoa heidän luokassaan - ja minulla oli analyysia tehdessäni heistä jo runsaasti havainnoinnilla hankittua tietoa. Myös heillä haastateltavan roolissaan oli minusta jonkinlainen ennakkokäsitys ihmisenä. Tiesimme myös samoja asioita. Käytän haastateltavistani opiskelijoista sitaattien yhteydessä muutettuja nimiä heidän anonymiteetin säilyttämiseksi.

7.1 Myönteinen minäkuva

Kun käytämme aikaa huomataksemme asiat, jotka menevät oikein, se tarkoittaa, että saamme paljon pieniä palkintoja päivän aikana. ~ Martin Seligman

Myönteisen minäkuvan teema vastaa tutkimuskysymykseen 2: Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä? Tässä osassa tutkimustani voisin sanoa liikkuvani teoriasidonnaisen tutkimuksen puolella tarjotessani opiskelijoille haastatteluissa myönteisten piirteiden tunnistamiseen valmiita vaihtoehtoja Huomaa hyvä! -vahvuuskorteilla (Kotilainen, Uusitalo & Vuorinen, n.d.). Myönteisiä piirteitä löydettiin myös tarjottujen vaihtoehtojen ulkopuolelta.

Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, vaikka kytkenät siihen ovatkin havaittavissa (Eskola, 2001). Aineistosta tehdyille löydöksille etsitään Eskolan (2001) mukaan tulkintojen tueksi selityksiä tai vahvistusta teoriasta. Peilaan löydettyjä teemoja Petersonin ja Seligmanin (2004) luontevahvuuksiin.

Opiskelijoiden myönteinen minäkuva koostuu minäpystyvyydestä ja itsestä tunnistetuista myönteisistä piirteistä. Kuvaan nämä löydetyt teemat alateemoineen taulukossa 3.

Luontevahvuuksien tunnistaminen ja niille rakentaminen avaavat väylän saada itseluottamusta ja onnistumisen kokemuksia (Uusitalo & Vuorinen, 2023, 40). Tunnistin aineistosta seuraavat myönteiset piirteet: anteeksiantavuus, avoimuus, huumorintaju, hyvät ryhmätyötaidot, kiitollisuus, luotettavuus, luovuus, myötätunto, näkökulmanottokyky, oppimisen ilo, rakkaus, rehellisyys, reiluus, sosiaalisuus, uteliaisuus ja ystävällisyys.

Näistä myönteisistä piirteistä luovuus, oppimisen ilo ja näkökulmanottokyky lukeutuvat Petersonin ja Selgmanin (2004) mukaan viisauden ja tiedon hyveisiin eli niin sanottuihin kognitiivisiin vahvuuksiin, jotka liittyvät tiedon hankkimiseen ja käyttöön. Rehellisyys lukeutuu rohkeuteen, joka edustaa emotionaalista vahvuutta, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdattaessa. Rakkaus ja ystävällisyys lukeutuvat sen sijaan inhimillisyyteen eli sosiaalisiin vahvuuksiin, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen. Ryhmätyötaidot ja reiluus ovat oikeudenmukaisuuden vahvuuksia, joita tarvitaan yhteisössä elämisessä ja jotka toteutuvat etenkin yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa. Anteeksiantavuus taas lukeutuu kohtuullisuuden vahvuuksiin, joiden avulla suojaudutaan liioittelua ja ylettömyyttä, kuten vihaa ja ylimielisyyttä vastaan. Kiitollisuus ja huumorintaju taas lukeutuvat henkisyiden vahvuuksiin, jotka korostavat yhteyttä laajempaan, ihmisyyden ylittävään maailmankaikkeuteen. (Peterson & Seligman, 2004).

No mä oon rehellinen ja mä oon reilu ihmisille. Mä oon myöskin erittäin luova. Mul on myös ilo oppii erilaisii asioita ja mä osaan käyttää eri näkökulmii tosi hyvin. Mä sanoisin kyllä, et mä oon erittäin luova. Mä osaan myös niinku tulla toimeen. (Mai)

Mai listaa useita myönteisiä piirteitä itsestään. Näistä luovuus, näkökulmanottokyky ja oppimisen ilo lukeutuvat kognitiivisiin vahvuuksiin ja rehellisyys emotionaalisiin vahvuuksiin. Main kuvaileman toimeen tuleminen ymmärrän ryhmätyötaitoina, joka yhdessä reiluuden kanssa edustavat oikeudenmukaisuuden vahvuuksia. (Peterson & Seligman, 2004.)

”Ystävällisyyttä, huumorintajuuki tulee kyl aika isosti käytetty näit taitoja.” Iina kuvailee. Hän tunnistaa käyttävänsä omia vahvuuksiaan, jos ei aivan suoraan opiskelussa, niin ainakin ollessaan osana luokkayhteisöä. Ystävällisyys lukeutuu inhimillisyyteen eli sosiaalisiin vahvuuksiin (Peterson & Seligman, 2004). Huumorintaju kuuluu henkisyiden vahvuuksiin (Peterson & Seligman, 2004). Huumorintaju on sosiaalista älykkyyttä, oman ja toisen huumorintajun tiedostamista, kykyä arvostaa huumoria, nauramista sekä huumorin käyttöä myös selviytymiskeinona (Uusitalo & Vuorinen, 2023, 141–142). Huumorintaju vahvuutena tarkoittaa ihmisen suhtautumistapaa elämään ja sen eri ilmiöihin ja oikein käytettynä sitoo ihmisiä yhteen sekä parantaa fyysistä ja psyykkistä terveyttä (Uusitalo & Vuorinen, 2023, 140).

Minäpystyvyyttä kuvaavia tekijöitä ovat itsenäinen tehtävätyöskentely ja työskentelyn tauottaminen, kursseista suoriutuminen, onnistuminen kokeissa, onnistumisen kokemukset pienryhmässä, vahvuuksien hyödyntäminen sekä vähäiset poissaolot.

”Mä tein lukion puolelle äikän esitelmän ja mä sain tehdä siis aiheesta mikä mua kiinnosti, mä sain siit 10-.” Saara tuo avoimesti esiin omaa onnistumistaan, analysoiden motivaationsa vaikutusta. Onnistumiseen vaikuttaa se, että hän saa tehdä esitelmän itseään kiinnostavasta aiheesta.

”Pienryhmäs on sujunu tosi hyvin ja on opinnot tullu valmiiks ja et menee ihan hyvin. Poissaoloi on harvoin.” Iina kuvailee myönteisesti opiskeluaan ja onnistumisiaan pienryhmässä. Ilmaisusta käy ilmi hänen hyvä suhtautumisensa pienryhmässä opiskeluun sekä myönteinen kuva itsestään opiskelijana. Jokaisella nuorella tulee olla oikeus saada osaamisen kokemusta ja tunnustusta omien vahvuuksiensa hyödyntämisestä (Sointu, ym. 2024).

Erytisesti tämän aineistostani nousseen myönteisen minäkuvan ja siihen liittyvien itsestä tunnistettujen myönteisten piirteiden sekä minäpystyvyyden kohdalla mietin omaa vaikutustani opiskelijoihin tutkijana. Kokeakseen osallisuutta nuorilla tulee olla mahdollisuus välittää ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan sellaisten aikuisten kanssa, joilla on pyrkimys ja kiinnostus kuulla heidän ajatuksiaan (Kallinen & Pirskanen, 2022, 25–26). Etnografina kentällä minä olin tuo aikuinen, jolla oli pyrkimys ja kiinnostus kuulla opiskelijoiden ajatuksia. Kannustin opiskelijoita kuvaamaan omia myönteisiä piirteitään. Osoitin jo lähtökohtaisesti uskovani heistä löytyviin vahvuuksiin.

Nuori tarvitsee vahvuuksien tunnistamista ja sanoittamista, arvostusta ja onnistumisen kokemuksia kehittääkseen myönteisen minäkuvan sekä vahvan itsetunnon (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 31–32), ja tässä minä kannustin opiskelijoita löytämään itsestään myönteisiä piirteitä ja loin sillä maaperää keskustelulle, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus ja lupa tuoda itseään esille onnistumisien ja osaamisen kautta. Samalla loin maaperää opiskelijoiden osallisuudelle. Tarjosin vaihtoehdon oppimiseen liittyvässä keskustelussa, jossa usein keskitytään oppimisen haasteisiin ja vaikeuksiin sekä oppimista heikentäviin tekijöihin sekä näiden heikkouksien ja ongelmien korjaamisen keinoihin (Avola & Pentikäinen, 2022, s. 32).

Näitä myönteisen minäkuvan teemoja opiskelijat tuovat ylpeänä esiin niin luokkahuonetyöskentelyssä kuin haastatteluissa. Kaikki haastateltavat pystyvät tunnistamaan itsestään vähintään kaksi myönteistä piirrettä. Minäpystyvyyttä ilmentäviä teemoja tuodaan esiin erilaisissa konteksteissa ja haastattelun lisäksi esimerkiksi keskusteluissa luokkahuoneessa joko opetushenkilöstön tai muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat kokevat näistä onnistumista ja ylpeyttä itseään kohtaan ja monet haluavat jakaa tätä muillekin. Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun malli korostaa, että nuori rakentaa identiteettiään kertomalla omaa tarinaansa ja merkityksellisiä kokemuksiaan. Tutkielmani opiskelijat tuovat esiin myönteisiä piirteitään ja minäpystyvyyden kokemuksia, jotka ovat osa heidän tarinaansa oppijana.

Taulukko 3. Myönteinen minäkuva

Pääteema	Myönteinen minäkuva	
Teemat	Minäpystyvyys	Itsestä tunnistetut myönteiset piirteet
Alateemat	Itsenäinen tehtävätyöskentely ja työskentelyn tauottaminen Kursseista suoriutuminen Onnistuminen kokeissa Onnistumisen kokemukset pienryhmässä Vahvuuksien hyödyntäminen Vähäiset poissaolot	Anteeksiantavuus Avoimuus Huumorintaju Kiitollisuus Luotettavuus Luovuus Myötätunto Näkökulmanottokyky Oppimisen ilo Rakkaus Rehellisyys Reiluus Ryhmätyötaidot Sosiaalisuus Uteliaisuus Ystävällisyys

7.2 Opiskelua haastavat tekijät

Opiskelua haastavien tekijöiden teema vastaa myös tutkimuskysymykseen 2: Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä? Opiskelijat eivät suoraan määrittele itseään tämän teeman kautta, eikä tämä tullut esiin havainnoinneistakaan. Opiskelijat tuovat haasteitaan avoimesti esiin ja reflektoivat itse niiden vaikutuksia opiskeluunsa. Opiskelua haastavat tekijät ovat ne tosiseikat, joiden kanssa opiskelijat kamppailevat pyrkiessään suoriutumaan opiskelustaan ja elämästään muiltakin osin, joten nämä löydetty teemat vaikuttavat heidän identiteettiinsä joka tapauksessa tavalla tai toisella. Tuen tarpeet muodostavat kokonaisuuden, jossa oppimisen, psyykkisen hyvinvoinnin, identiteetin, kielitaidon ja elämäntilanteen tekijät kietoutuvat yhteen ja luovat moninaisia, yksilöllisiä tuen tarpeita.

Aineistosta nousee esiin seuraavanlaisia opiskelua haastavia tekijöitä: tuen tarpeet, ympäristötekijät sekä rakenteelliset tekijät. Kuvaan nämä teemat alateemoineen taulukossa 4. Näistä tuen tarpeet kuvaavat opiskelijoissa itsessään esiintyviä piirteitä, tuntemuksia, kokemuksia, vaikeuksia, diagnooseja, jotka haastavat heidän opiskeluaan. Ympäristötekijät koostuvat fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Rakenteellisilla tekijöillä

puolestaan viittaa opetukseen liittyviin rakenteellisiin seikkoihin, esimerkiksi opetuksen järjestämiseen liittyviin asioihin, joihin pienluokasta käsin ei voida vaikuttaa.

Löysin aineistostani viidenlaisia tuen tarpeiden alateemoja. Ensimmäinen niistä on neuropsykiatriset ja oppimisen haasteet, joita ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, oppimisen hitaus, toiminnanohjauksen haasteet ja hahmottamisen vaikeudet sekä ADHD- ja autismin kirjon piirteet. Nämä haasteet liittyvät oppimisen ja keskittymiseen ja vaativat yksilöllisiä tukiratkaisuja. Toinen löytämäni tuen tarpeiden alateema on mielenterveys ja psyykinen hyvinvointi, joihin aineistoni perusteella kuuluvat ahdistuneisuus, sosiaalisten tilanteiden pelko, univaikeudet, kuormittava elämäntilanne ja mielenterveyden haasteet. Näissä korostuvat psyykkiset tekijät, jotka vaikuttavat opiskeluun ja jaksamiseen.

”Mulle niinku työskentely on haastavaa sillee ku pitää istuu paikallaan koko ajan.” Saara kuvailee omaa motorista levottomuuttaan ja paikalla pysymisen vaikeutta. Saaralla oireet johtuvat hänen ADHD- ja autismin kirjon piirteistä. Hänelle tärkeää tuetussa opiskelussa on omaan tahtiin eteneminen, sekä tehtävätyöskentelyn jaksottaminen ja omaan tahtiin pidettävät tauot pienryhmässä.

Mä en hahmota tehtävänantoa. Sanalliset tehtävät ei oo mua varten. Mä en ymmärrä tota sun taulukkoa. Nään vaan numeroita. (Saara)

Monet tehtävät näyttävät joka tapauksessa Saaralla sujuvan miettimisen jälkeen tai kun opettaja avaa tehtävän hänelle hieman toisella tapaa, esittää lisäkysymyksiä tai pilkkoo monivaiheista tehtävää. Saara osaa sanallistaa haasteitaan hyvin ja tulee puheliaisuutensa myötä usein myös autetuksi. Kokeissa hänellä on oikeus pidempään suoritusajkaan, eli hänellä on käytössään yksilölliset opetusjärjestelmät.

Työjaksolla ekat kaks viikkoo oli niinku ihan raskaat, mut mä tiesin sen jo et ne tulee olee kaikist raskaimmat viikot, ku sillon tulee kaikki uus ikkunoista, ovista ja seinistä läpi. (Saara)

Saara kuvailee, kuinka neuropsykiatristen oireidensa takia hänelle kaikki uudet asiat ja ihmiset ovat kuormittavia.

”Mä saan taas uuden lääkkeen. Se buustaa tätä nykyistä ja auttaa mua nukkuu.” Iina tuo esiin univaikeutensa. Toisinaan hän on koulupäivien aikana silmin nähden väsynyt, käynnistyy koulupäivään hitaammin ja tarvitsee tiheämmin taukoja, toisinaan hän taas työskentelee tehokkaasti ja saa tehtäviä palautettua nopealla aikataululla.

Kolmas aineistosta löytämäni tuen tarpeiden alateema on itsekuva, johon kuuluvat heikko käsitys itsestä oppijana, toiseuden kokemukset, motivaatiotekijät sekä aiemmat kiusatuksi tulemisen kokemukset, joissa traumaattinen tausta vaikuttaa identiteettiin. Nämä tekijät kuvaavat opiskelijan käsitystä itsestään ja oppijaroolistaan, mikä vaikuttaa suoraan minäpystyvyyteen. Neljäs alateema on kielelliset haasteet, johon tässä lukeutuu heikko suomen kielen taito ja kokoaikainen tuen tarve tehtävätyöskentelyssä. Viides tuen tarpeiden alateema on fyysiset ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Näitä ovat aineiston perusteella fyysisen terveyden haasteet, huoli läheisistä ja vaikeus valita koulutuspolkua. Näissä tulevat esiin opiskelijan arjen ja elämäntilanteen vaikutus opintoihin.

He käyvät keskustelua (Henna ja Iina) eilisestä tapahtumasta, jossa Henna ja hänen kaverinsa olivat kaatuneet ja toinen heistä on nyt sairaalassa ja menossa leikkaukseen. Kyseessä oli sähköiskuuttionnettomuus. ”Mun isäpuoli vaan huus mulle ja syytti mua siitä. Se sano, että munki ois pitäny joutuu sairaalaan.”
(Henna)

Hennalla on tarve puhua tapahtuneesta jälkeen päin niin opiskelukavereiden kuin opetushenkilöstönkin kanssa. Hän saa osakseen muun muassa myötätuntoa ja muiden säikähtäneitä reaktioita. Aikuisen ajattelematon kommentointi Hennalle voisi aiheuttaa ainakin turvattomuutta, joka nuoren herkille aivoille voisi olla haitallinen (Marttunen & Karlsson, 2013). On tyypillistä, että nuori, jonka aivot ovat vasta kehittymässä, ei osaa säädellä käyttäytymistään (Marttunen & Karlsson, 2013).

”Mä oon siin niinku jääkalikka.” Mai kuvaa itseään pienryhmässä ja omaa suhdettaan muihin opiskelijoihin ja opetushenkilöstöön. Mai kokee sosiaalista epävarmuutta. Hänellä on tarve turvalliseen vuorovaikutukseen. Hän kertookin tarvitsevansa tukea sosiaalsiin taitoihinsa. Mai on pienryhmässä aina hiljaa ja puhuu vain, kun häntä puhutellaan, mutta vastauksensa sävy on aina ystävällinen.

Useammalla opiskelijalla syy tuen tarpeeseen tuntuu olevan aivan muussa kuin oppimisen vaikeuksissa. Ammatillisessa koulutuksessa opiskeluvaikeuksien määrittely on ongelmallista ja joskus sopimuksenvaraista, koska varsinaisen syy tuen tarpeeseen on usein peittynyt muiden tekijöiden alle (Hirvonen & Kotamäki, 2006). Ahdistuneisuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko ovat esimerkkejä näistä muista syistä ja tuntuvat olevan varsin yleisiä. Opiskelijat jännittävät ryhmätöiden tekemistä ja isossa ryhmässä opiskelua.

Mua ahdistaa se, et mä joudun olee erilaisten ihmisten kaa just, et mun mielest mä oon paljon erilaisempi ku toiset, et toiset saattaa olla sosiaalisii ja sit niil on paljon

kavereita. Alussa (pienryhmässä) se oli vähän vaikeeta, koska äää mä en oo oikeen tottunu olee ihmisten kaa ja mä olin siel (luokan) edes aika yksinäinen. No...mun mielest mä tartten ainaki apua mun sosiaalis taidoissa. (Mai)

Mai tuo haastattelussa esille ahdistuksen tunnettaan, joka ilmaantuu silloin, kun hänen pitää olla tekemisissä useiden ihmisten kanssa. Hänelle ryhmätyöt tuottavat ahdistusta. Mai kuvailee itseään muihin verrattuna erilaiseksi sosiaalisten ominaisuuksiensa kautta ja kertoo olevansa mieluummin yksin, kuin itseään hyvin erilaisten ihmisten kanssa. Hän kertoo kyllä, että hänellä on joitakin hyviä ystäviä elämässään.

”Mä huomaan usein ajattelevani eri tavalla kuin muut.” Saara pohtii omaa erilaisuuttaan ja kertoo saavansa toisinaan myös muilta palautetta erilaisten ajattelutapojensa takia. Nuoret, joilla on vaikeuksia solmia ystävyysuhteita tai osallistua ryhmiin, kuvaavat toiseuden tunnetta vahvimmin. Ujous ja vähäpuheisuus johtaa usein toiseuden tunteeseen, samoin kuin rauhallisuus ja hitaampi työskentelytahti. Erityistä tukea saavat opiskelijat kertovat tuntevansa itsensä erilaisiksi verrattuna muihin nuoriin. Tämä voi liittyä oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen tai siihen, että heidän koulutuspolkunsu ovat poikkeavat. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten kokema toiseus ei ole vain ulkopuolisuuden kokemus, vaan myös prosessi, jossa nuoret etsivät merkityksiä, selviytymiskeinoja ja mahdollisuuksia rakentaa omaa tulevaisuuttaan. Erityisen tuen tarve erottaa heidät muista ja voi synnyttää leimautumisen tunteita. Toiseus voi kaventaa käsitystä omista mahdollisuuksista, mutta samalla huolimatta toiseuden tunteista, näilläkin nuorilla on myös toiveita ja pyrkimyksiä löytää oma paikka yhteiskunnassa. (Jokio, 2025.)

”Kiusaaminen oli yläasteella tosi iso asia.” Iina kertoo. Kiusaamisen (aiemmat kiusatuksi tulemisen kokemukset) olen sijoittanut tässä analyysissä tuen tarpeisiin, enkä ympäristötekijöihin, mihin se muussa tapauksessa kuuluisi, koska Iina kertoo itseensä ja kavereihinsa kohdistuvasta kiusaamisesta yläkoulun vuosinaan. Nykyisessä koulussaan Iina ei koe tulevansa kiusatuksi. Tällöin kiusatuksi tulemisen kokemukset ovat hänen suoriutumiskykyään heikentävä traumaattinen kokemus, johon hän tarvitsee tukea, eikä näin ollen tähän hetkeen liittyvä ympäristötekijä.

No, mul on sillee, et mun suomen kieli on huono, niin mä tarviin esim kysymyksin (apua). Mä en ikinä älyy mitään niist. Mä oon niin hidas. Mä en älyy helposti niit tehtävii, siis et mitä pitää tehdä ja tälle. Ää...emmä tiiä, ehkä mä en...mun aivot ei oo tehty kouluun, kosk mä en osaa miettii ne tehtävät. Mä oon niin huono koulus, mä en tiiä miks. (Sini)

Sinillä heikko koulumenestys on vaikuttanut heikentävästi hänen käsitykseensä itsestä oppijana Heikko käsitys itsestä oppijana voi itsessään lisätä tarvetta erityiselle tuelle. Sini tarvitsee tehtävätyöskentelyynsä kokoaikaisen, yksilöllisen tuen. Luetun suomen kielen heikko ymmärtäminen jää askarruttamaan minua ja mietin, jääkö jokin toinen tuen tarve huomaamatta ja laitettua heikon suomen kielen osaamisen piikkiin.

Oppivelvollisuuden laajentuminen on tuonut myös toisella asteella yhä laajemmin näkyväksi opiskelijoiden kokonaisvaltaiset tuen tarpeet (Äärelä, 2024). Hankalilla asioilla on myös tapana kertaantua ja kasautua, Sinille erityisluokanopettajan ja toimintaterapeutin jatkuva ja kokoaikainen tuki tuntui olevan välttämätöntä hänen opiskelunsa sujumiselle. Hän myös arvosta saamaansa tukea todella korkealle.

Tuki tulisi tuoda osaksi opiskeluryhmän tavallista työskentelyä, esimerkiksi samanaikaisopetuksella tai ammatillisen ohjaajan osallistumisella työskentelyyn luokissa. Tämän tyyppiset pedagogiset käytännöt mahdollistaisivat oppimisen ja opiskelukulttuurin osallisuutta. (Niemi, 2015, 66.) Sinin kaltaisen opiskelijan kohdalla, joka tarvitsee kokoaikaisen tuen, mietin, olisiko tällainen perusopetuksen ryhmä sittenkään hänelle sopiva. Sini itse kokee kiitollisuutta pienryhmään pääsemisestä. Hän arvostaa korkealle saamaansa tukea ja ohjausta siellä, kuten kävi ilmi myös muiden pienryhmäläisten puheista.

Aineistosta löydetty ympäristötekijät jaottelin kahteen alateemaan, joita ovat fyysiset ja sosiaaliset ympäristötekijät. Fyysiset tekijät nostavat esiin fyysisen oppimisympäristön vaikutukset opiskelijan hyvinvointiin ja opintoihin keskittymiseen. Fyysisiä tekijöitä ovat ympäristön häiritsevät äänet sekä huonoksi koettu kouluruoka. Yksinäisyys, ympäristön häiritsevät äänet ja uudet ihmiset nousevat keskusteluissa esiin puhuttaessa yleisopetuksesta tai työjaksoista. Sosiaalisiin ympäristötekijöihin lukeutuvat huoli läheisten hyvinvoinnista, toisessa maassa asuvat vanhemmat, uudet ihmiset sekä yksinäisyys. Sosiaaliset ympäristötekijät korostavat opiskelijan sosiaalista ympäristöä ja ihmissuhteiden merkitystä sekä läheisten poissaolon tuomaa kuormitusta.

”Riippuu, et onko ollu edellisenä päivänä stressaava päivä tai aamulla ollu stressaavaa.” Iina pohtii tuodessaan esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, millaisella mielellä hän lähtee aamulla kouluun. Iinan eri elämänalueilla esiintyy erilaisia häntä kuormittavia tekijöitä. Hän esimerkiksi kantaa huolta nuoremman sisaruksensa hyvinvoinnista.

Mä aion kyl myöhemmin tehdä mun broidista lasu ilmon. Sit ku se on vanhempi (Iina) Miks sä odotat? (Opettaja) No ku mutsi on sen kans ollu viel kunnol, mut ykski virhe, ni mä teen. (Iina)

Huoli läheisten hyvinvoinnista vaikuttaa nuoren opiskeluun. Esimerkiksi Äärelä (2024) muistuttaa, että opiskelijan haasteet voivat olla ilmentymää hänen lähiyhteisönsä sisäisestä ja ulkoisesta elämänhallinnasta.

Mä meen aina näkee mun äitii. Meen Turkkiin. Pakko, ku ei oo mitään muuta vaihtoehtoo.” (Sini) ”Niin. Sun äitikö on siellä?” (minä) ”Joo, paitsi mun äiti on Irakissa, mut tulee sinne.” (Sini) ”Joo. Niin just” (minä) ”Sit joskus mä voin mennä Irakiin näkee sitä siellä.” (Sini) ”Ja sä oot täällä. Okei. Varmasti aika raskasta...olla ilman äitiä joka päivä.” (minä) ”Joo on. Niin tieksä ku pienest asti...(Sini)

Sini kertoo poikkeuksellisesta perhetilanteesta. Hän on tullut 10-vuotiaana Suomeen ja hänen perheestään asuu lisäksi vain veli Suomessa. Sini on ollut Suomessa jo 7 vuotta, mutta on joka tapauksessa maahanmuuttajataustainen. Maahanmuuttajataustaisten erityisen tuen tarpeista on vasta vähän tutkimusperäistä tietoa (Räty & Selkivuori, 2017).

Kouluruoka nousee esiin joissakin pienryhmän keskusteluissa ja haastatteluissa. Jokunen opiskelijoista valittaa, ettei se ollut mieluista. Toiset opiskelijat syövät pienryhmässä itse kaupasta ostamaansa ruokaa. Toisten en nähnyt koskaan syövän luokkatilassa. Toisaalta ketään pienryhmän opiskelijoista en koskaan nähnyt koulun ruokalassakaan.

Opiskelua haastavia rakenteellisia tekijöitä, joihin pienryhmästä käsin ei voida vaikuttaa, ovat tuen jatkumisen epävarmuus, iltakurssit ja kahden koulun välillä kulkeminen. Näistä iltakurssit ja kahden koulun välillä kulkeminen liittyvät molemmat kaksoistutkinto-opiskelijoiden opintojen käytännönjärjestelyihin. Esimerkiksi Saara kertoo, ettei hänen lukiossaan ole pitkän matematiikan suoritusmahdollisuutta, joten hän joutuu käymään matematiikan kursseilla kaupungin toisella puolella, toisessa lukiossa. Saara kertoo myös lukiokursseista, joita hänellä on ilta-aikaan ja jotka hän kokee kuormittaviksi jo ajankohdan takia. Saara nostaa keskusteluissa esiin myös huolensa vahvan ja ohjaavan tuen jatkumisen epävarmuudesta seuraavana vuonna. Hän kokee tuen itselleen erittäin tärkeäksi.

En mä oo saanu (tukea) keneltäkää muulta ku totelta. Tote on aino, joka auttaa mua. Niin sen takii mua harmittaa, et mä meen ens vuonna toiseen luokkaan. Tiäks mä meen tokalle, ni tote ei enää opeta. Se opettaa vaan ekal. (Sini)

Myös Sini tuo esiin huolen tuen jatkumisesta yhtä vahvana seuraavalla lukuvuodella. Hän kehuu vuolaasti toimintaterapeutilta saamaansa yksilöllistä tukea tehtävetyöskentelyssä.

Tutkielmani tuo esille sen, että useat opiskelua haastavat tekijät tuntuvat kasaantuvan yksittäisille opiskelijoille. Pienryhmässä harvemmin opiskellaan vain yhden syyn takia. Ongelmat usein kasaantuvat ja peruskoulu on saattanut olla vaikeaa pidemmän aikaa (Korkeamäki, 2021). Juurisyihin päästäänkin sitten käsiksi vasta peruskoulun jälkeen, esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa. Tämä tulee esiin omassakin tutkielmassani. Useammat opiskelijat kuvaavat vaikeaa aikaansa yläkoulussa ja sitä, kuinka ammatillisessa koulutuksessa ollessaan asiat ovat alkaneet vahvan tuen myötä sujua. Tuen tarpeet ovat hyvin moninaisia.

Taulukko 4. Opiskelua haastavat tekijät

Pääteema	Opiskelua haastavat tekijät		
Teemat	Tuen tarpeet	Ympäristötekijät	Rakenteelliset tekijät
Alateemat	Itsekuva Kielelliset haasteet Fyysiset ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät Mielenterveys ja psyykinen hyvinvointi Neuropsykiatriset ja oppimisen haasteet	Fyysiset ympäristötekijät Sosiaaliset ympäristötekijät	Iltakurssit Kahden koulun välillä kulkeminen Tuen jatkumisen epävarmuus

7.3 Opiskelua tukevat tekijät

Tämä teema vastaa tutkimuskysymykseen 1: Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla? Aineistosta erottuu kolmenlaisia opiskelua tukevia tekijöitä: sisäisiä tekijöitä, ympäristötekijöitä sekä rakenteellisia tekijöitä, jotka kaikki kuvaan alateemoineen taulukossa 5.

Opiskelua tukevia sisäisiä tekijöitä ovat mieluisaksi koettu kouluympäristö, motivaatio, selkeiksi koetut kurssirakenteet sekä luottamus koulun järjestelyihin. Opiskelijat kokevat koulun viihtyisänä ja mielekkäänä paikkana, mikä lisää halua tulla paikalle ja osallistua. Motivaatio kertoo omasta sisäisestä halusta oppia ja suorittaa kursseja. Motivaatio kumpuaa kiinnostuksesta ja kurssien mielekkäiksi koetuista sisällöistä. Selkeiksi koetut kurssirakenteet

tukevat opiskelijan orientoitumista ja vähentävät epävarmuutta, mikä puolestaan vahvistaa opiskeluintoa. Luottamus koulun järjestelyihin kuvaa opiskelijoiden tyytyväisyyttä koulun kykyyn järjestää opiskelukäytännöt. Sisäiset tekijät muodostavat kokonaisuuden, jossa opiskelijan oma kokemus, motivaatio ja luottamus koulun toimintaan tukevat opiskelijoita opintojensa etenemisessä.

Yleensä tuun ihan hyvällä mielellä kouluun. Tää meidän pienryhmä, tuntuu, et just ihan tarkotuksel on tehty semmoseks, että ihmiset tulee kouluun ja saa käydä ja just tykkää käydä kouluu. (Iina)

Sit niinku on niit kurssi joit niinku teen ihan sillee ilomielin esim terveystiedon kurssi. Mun mielest se oli vaan niin kivaa. Et sillee mul oli motivaatio siihen kurssiin, no mä pidin siit kurssist, et sekin niinku et miten se kurssi on tehty ni sekin vaikuttaa. (Saara)

Opiskelijat kertovat myönteiseen sävyyn omasta motivaatiostaan käydä koulua ja suorittaa kursseja, sekä myös saamansa tuen vaikutuksesta. Enimmäkseen pienryhmässä on sellainen tunnelma, että pystyy aistimaan opiskelijoiden tulleen sinne ihan hyvällä mielellä, tai ainakaan huonolla mielellä sinne tulevat eivät tuo omaa oloaan esille. Aistin pienryhmässä onnistumista ja helpottuneisuutta suoritetuista tehtävistä ja kokeista.

Opiskelua tukevat ympäristötekijät jakautuvat fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin ympäristötekijöihin. Fyysisiin ympäristötekijöihin lukeutuvat pienryhmätilassa oleva koulukoira ja muut fyysiset elementit, kuten akvaario ja erilaiset kalusteet, koulun viihtyisät tilat, kouluruoka ja vesiautomaatti sekä hyvä sisäilma. Nämä tekijät vaikuttavat oppimisympäristön fyysiseen viihtyisyyteen ja tukevat hyvinvointia.

Koulukoiran lisäksi luokassa on akvaario. Seinillä on eläinjulisteita, Euroopan kartta, henkisen väkivallan tunnistamiseen ohjaava juliste, 35 niksia oppimiseen, tarratikkataulu, osajapolut -julistetaulu, kannabiskasvijuliste. Luokassa on erilaisia pöytiä ja istuimia. On korkea, pyöreä pöytä jakkaroineen, tavanomaisemmat matalat työpöydät erilaisine tuoleineen sekä sohvapöytä ja sohva, jonka selkänoja muodostaa ääntä eristävän kaaren pään ympärille. Lisäksi luokassa on säkkituoli ja suuria tynnyjä. Pöydillä on joitakin apuvälineitä esimerkiksi laskemisen tueksi. Opiskelijoilla saa olla, syömisiä, juomisia sekä kännykät esillä. Luokassa on koulukoira, johon ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Myös kuulokkeet ovat sallittuja. Koira kiertelee ja on paikalla heti, jos pussi rapisee jollain. Luokassa tauotetaan tekemisiä erilaisin peleihin ja rakentelutehtäviin. Tehtävät tuntuvat pääosin sujuvan opiskelijoilta melko itsenäisesti ja luokassa on hyvä työrauha. (Ote havainnointipöytäkirjasta 14.3.2024.)

Ensimmäisen havainnointipäiväni kuvaus pienryhmätilasta antaa kuvan viihtyisästä tilasta, jonka luomiseen opiskelijat ovat luultavimmin itsekin vaikuttaneet. Nimettyjä istumapaikkoja

ei ole kellään opiskelijalla, vaan he saavat istua siellä, missä milloinkin tuntuu parhaimmalta. Opettajalla on oma pöytä, mutta sekä hän, että luokassa työskentelevä toimintaterapeutti istuvat hekin, milloin missäkin.

Koira auttaa mua keskittyä. Siis ku hän tulee tähän (lähelle) nii sit se auttaa mua keskittyä. Se on mun ilmanen terapia. Tääl on siis kivat tilat, hyvii ruokii, sit niinku äää noi vesiautomaatit, mitkä on ollu oikeesti tän koulun oikeesti elämäni pelastus, sit niinku hyvät ilmastoinnit. (Saara)

Saaralle, kuten monelle muullekin opiskelijalle pienryhmässä olevan koulukoiran lisäksi fyysiset ympäristötekijät tuntuivat olevan tärkeitä tekijöitä kouluarjessa. Kouluruoka jakoi opiskelijoiden mielipiteitä, mutta siistiä ja rauhallista kouluympäristöä tuntuivat kaikki arvostavan.

Sosiaaliset ympäristötekijät painottavat yhteisöllisyyttä, sosiaalista tukea ja turvallista ilmapiiriä. Sosiaalisia ympäristötekijöitä ovat kanssaopiskelijoiden hyvä käytös, viihtyisiä ja kannustava ilmapiiri, jossa ei esiinny kiusaamista, vuorovaikutus sekä kaverit. Psykkisiä ympäristötekijöitä ovat pienryhmän työrauha, mahdollisuus yksilölliseen työskentelyyn sekä syy- ja seuraussuhteiden selkeyttäminen. Psykkiset ympäristötekijät tukevat opiskelijoiden keskittymistä, työrauhaa sekä oppimisen ymmärrettävyyttä. Ympäristötekijöiden kokonaisuus, fyysisine, sosiaalisine ja psyykkisine ulottuvuuksineen, tukee opiskelijoiden hyvinvointia ja oppimista.

Mun mielest ei oo mitään unelmien kouluu, et mä en sanois, et se koulu itse muuttais mitenkään sitä vaan ne ihmiset ja ihmisille ei oikeestaan itse voi mitään, niin luulis, et tää on kyl ihan hyvä koulu ja tääl on hyvii ihmisii, et tääl on kiva olla ja tää on ainaki tähän mennessä varmaan lemppari. (Iina)

Koulun yhteisöllisyyden merkitys, hyvä ilmapiiri sekä hyvän näkeminen muissa korostuvat. Kun oppii näkemään itsessään hyvää, tunnistaa hyvän myös helpommin muissa ihmisissä. Tämä tuli esiin haastatteluissa, joissa itsestään myönteisiä piirteitä löytäneet haastateltavat tunnistivat myönteisiä piirteitä myös kanssaopiskelijoista ja opetushenkilöstöstä.

Alkaa keskustelu puoluekannoista, Kelan tuista ja maahanmuuttopolitiikasta, sekä lastensuojelun jälkihuollosta, johon minäkin pääsen osalliseksi. Iina kertoo, että Virossa ei ole Kelaa, jonka tuilla voisi elää. Kysyn, mistä ihmiset, jotka eivät pysty työskentelemään, saavat tukea. Iina selittää, että työttömät saavat jonkun aikaa tukea, joka sitten loppuu melko pian ja että hän ei ihan tarkkaan tiedä. Eevin kanssa keskustelen jälkihuollon muutoksista (ikärajan lasku, leikkaukset). Keskustelemme myös hallituksesta, vaalilupauksista, hallituksen luottamuksesta sekä ulkomaalaisten opiskelusta Suomessa. Lopulta Eevi itse sanoo, että tehdään nyt tää tehtävä loppuun. Iina on pakannut jo koneensa, mutta istuu vielä

paikallaan. ”Kauan sä teet sitä?” Iina kysyy. Hän kurkkii Eevin näyttöä. ”Mä voin venaa sua.” Iina lupaa. ”Tiättekö mitä? Kello on 14.20. Meidän työpäivä on loppunu. Kauan aiotte viel olla tääl?” Erityisopettaja kysyy. ”Et saan tän tehtyy. Mun valmistuminen riippuu tästä. Joustakaa ny vähän.” Eevi vastaa. Iinakin osallistuu tehtävään auttamalla prosenttilaskuissa. Sen tehtyään Iina käy tekemään pyramidimuotopalatehtävää. Käymme vielä vilkasta keskustelua LS:n jälkihuollosta ja puolueista. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 5.4.2024.)

Tärkeimmäksi yksittäiseksi opiskelua tukevaksi ympäristötekijäksi nostan vuorovaikutuksen. Tämän takia päädyin myös nostamaan sen aivan omaksi pääteemaksikin, jonka esittelen tämän luvun viidennessä alaluvussa teemoineen ja alateemoineen. Vuorovaikutus opiskelua tukevana tekijänä edustaa sekä psyykkistä että sosiaalista ympäristötekijää. Myönteinen vuorovaikutus tukee opiskelijan kiinnittymistä yhteiskuntaan (Ryökkyne, 2020). Pienryhmän keskusteluja seurattessani tulin ajatelleeksi, kuinka tärkeää keskustelut ja nuorten keskustelualoitteisiin vastaaminen olisivat ihan kaikille nuorille. Olisi tärkeää, että sellaiselle jäisi koulupäivissä aikaa. Paneudun vuorovaikutuksen eri ulottuvuuksiin ja merkitykseen tämän luvun viidennessä alaluvussa.

Aineistosta nousee kolmenlaisia opiskelua tukevia rakenteellisia tekijöitä. Näitä ovat opiskelun etenemisen järjestelyt, pedagoginen tuki ja ohjaus sekä resurssit ja oppimisen välineet. Opiskelun etenemisen järjestelyt korostavat joustavuutta ja opiskelijan mahdollisuutta edetä omien valmiuksiensa mukaisesti. Itsenäinen tahti opinnoissa, yksilölliset opetusjärjestelmät, lyhyemmät koulupäivät, kurssien saavutettavuus sekä kaksoistutkintojärjestelyt ovat kaikki näitä tekijöitä.

Toinen opiskelun rakenteellisen tuen alateema on pedagoginen tuki ja ohjaus. Tähän kuuluvat ennakointi, opettajan kohdennetut ohjeet, nopea apu ja palaute ja ohjaavat keskustelut, priorisointi, sekä riittävä ohjaus sekä luokkahuonetyöskentelyssä että työjaksoilla. Pedagogisen tuen ja ohjauksen alateema nostaa esiin ohjauksen merkityksen oppimisen etenemisessä ja opiskelijan sitouttamisessa.

Resurssit ja oppimisen välineet ovat opiskelun rakenteellisen tuen kolmas alateema, johon kuuluvat opetushenkilöstöresurssit, oppimateriaalit ja ohjeet sekä apuvälineet oppimisessa. Näissä painottuvat rakenteelliset edellytykset, jotka mahdollistavat yksilöllisen tuen ja oppimisen.

Sini, Iina ja toimintaterapeutti puivat yhdessä, missä Sini voisi käydä näöntarkastuksessa. ”Kato ei sun oo pakko ottaa silmälaseja. Voit ottaa

piilaritkin.” Iina ehdottaa. ”Katsotaan sit lopuks sulle se näöntarkastuspaikka, näiden tehtävien jälkeen.” Toimintaterapeutti lupaa.

Erityisopettajan ja toimintaterapeutin tarjoama tuki ja ohjaus pienryhmässä on hienotunteista ja huolehtivaa. Välillä he tarkastavat vaivihkaa, että tehtävätyöskentely sujuu, mutta muistavat myös päivän mittaan kysellä jokaiselta tietävätkö he, mitä tehdä. Kiinnitin huomiota siihen, kuinka ystävällisesti opiskelijat aina vastaavat opiskelijoille. Erityisopettaja ja toimintaterapeutti näyttävät opiskelijoille olevansa kiinnostuneita heidän koulunkäyntinsä lisäksi muutenkin heidän asioistaan. Opiskelijat toivovat, että opettaja on myös kiinnostunut opiskelijoista ja haluaa tutustua heihin, sekä tarjoaa tukea, tietää opiskelijoiden asioita ja on huolehtivainen (Kaukinen, 2020).

Osaisko kumpikaan auttaa mua muutamias tehtäväs? Eevi huikkaa ovelta minulle ja toimintaterapeutille. Tuu tänne, ni autetaan. Toimintaterapeutti vastaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 28.3.2024.)

Toimintaterapeutti ryhtyy heti neuvomaan Emmiä. He käyvät kohta kohdalta yhteiskunta-aiheista tehtävää. Tehtävässä lasketaan, mitä kaikkea on mahdollista hankkia milläkin palkkatasolla (esim oma asunto/siihen laina, auto jne). ”Sitten kun vielä perustelet, miksi susta ei oo kannattavaa ottaa tuon kokoista autolainaa, niin sit toi kurssi on suoritettu.” Toimintaterapeutti summaa. ”Entäs se mun fyssa ja kemia?” Emmi kysyy. ”No mä voin vähän kattoo sitä tilannetta.” Toimintaterapeutti vastaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 5.4.2024.)

Nämä otteet osoittavat, kuinka opiskelijoiden ohjaaminen ja tehtävätyöskentelyssä tukeminen toimii pienryhmässä tehokkaasti ja apua on saatavilla nopeasti. Opiskelijoiden aloitteisiin ja tukipyyntöihin vastataan ystävällisen tehokkaasti. Ohjauksesta ja tuesta välittyä aito välittäminen, halu auttaa ja kiinnostus opiskelijoiden asioita kohtaan – muitakin kuin opiskeluun liittyviä asioita. Opiskelijat pystyvät luottamaan siihen, että tullessaan kouluun heitä tuetaan ja tehtävät tulevat tehtyä ennemmin tai myöhemmin. Merkille pantavaa pienryhmässä on asenne, että jos jotakin asiaa voidaan edistää heti, niin sitten laitetaan toimeksi tosiaan saman tien ja tartutaan näin ollen opiskelijoiden aloitteisiin. Asioita ei hoideta opiskelijoiden puolesta, mutta rohkaistaan heitä toimimaan ja ottamaan vastuuta omien asioiden edistämisestä.

Nealla on tänään fysiikantehtäviä työn alla, joiden vaihtoehtoja toimintaterapeutti luettelee. Nea valitsee yhden aihepiirin. Toimintaterapeutti luettelee minkä tyyppisiä tehtäviä on tiedossa: ”Siinä on enimmäkseen monivalintatehtäviä ja sit vähän joutuu kirjottamaankin. Ihan näit kaikkii ei tartte tehdä, jollet halua viitosta. Toimintaterapeutti neuvoo.” (Ote havainnointipäiväkirjasta, 9.4.2024.)

Sä ootkin jo saanu sen terveystiedon arvioinnin. Toimintaterapeutti sanoo Sinille. No, paljonko? Ykkösen? Sini kysyy. Joo, mut se on suoritettu. Toimintaterapeutti lohduttaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 16.4.2024.)

Eetu keskustelee toimintaterapeutin kanssa jonkin kurssin korotuksesta. Tee mieluummin jotain, mikä sult puuttuu. Toimintaterapeutti ohjaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 21.5.2024.)

Opiskelijoille näyttää olevan tärkeää kuulla ennalta minkä tyyppisiä tehtäviä kurssissa tai kokeessa on tiedossa. Tämä ennakoitiin auttaa heitä orientoitumaan tulevaan. Yhdessä suunnitellaan, mitä kannattaa seuraavaksi tehdä ja mitä se vaatii. Jokaisen opintojen tilannetta summataan säännöllisesti, niin että kukin opiskelija on tietoinen opintojensa edistymisestä. Opiskelijoille myös kerrotaan reilusti, mitä minkäkin arvosanan saavuttaminen vaatii. Huomioni kiinnittyi priorisointiin. Hyväksytyille kurssisuorituksille annetaan ohjauksessa isompi paino kuin kiitettävälle arvosanalle.

”Tehdään tää eka.” Toimintaterapeutti kannustaa Siniä. Saadaan sovituksi, että seuraava tehtävä tehdään vielä ennen taukoa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 26.3.2024.)

”Päästiin puoleen väliin. Kyl me saadaan tää viel tehty.” Toimintaterapeutti luo Eetuun uskoa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 9.4.2024.)

”Kun sä saat sen tehtyä, niin voit lähteä kotiin.” Erityisopettaja lupaa Iinalle. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 28.3.2024.)

”Sit keskityt tehtäviin. Se vaatii lukemista, päättä, et teet sitä nyt puoli tuntii, sit voit pitää tauon.” Erityisopettaja kannustaa Siniä. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 9.4.2024.)

Opiskelijoiden motivoinnilla oli pienryhmässä tärkeä roolinsa. Pientä ja vähän isompaakin motivointia tehtiin myönteisessä hengessä, mutta määrätietoisen ohjaavaan sävyyn, erilaisissa arjen tilanteissa.

”Mites sun opinnot, onko kaikki hyvin vai lähellä katastrofia?” Erityisopettaja kysyy Maijulta. ”Lähellä katastrofia.” Maiju myöntää. ”Haluaisitko tulla tänne tekemään tehtäviä?” Erityisopettaja kysyy. ”Joo.” Maiju vastaa. ”Puhutaan tästä opettajasi kanssa huomenna.” Erityisopettaja lupaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 4.4.2024.)

He keskustelevat siitä, ettei Sini voi aloittaa jaksoa vielä, kun hänellä on niin paljon tehtäviä tekemättä. ”Sun pitäis ensin tulla joka päivä kouluun, et saat hommia tehtyä. Käyt nyt kuukauden kouluun ja teet tehtäviä, nii sit voit suorittaa työjakson vaik kesäl, ku etkö kuitenkin tee sen siel sun työpaikal” Erityisopettaja ohjaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 8.4.2024.)

Toimintaterapeutti tulee Main viereen ja toteaa: ”Suunnitellaas vähän. Ens viikolla sun ois hyvä saada tehty ne teht, mitkä vaatii opejen tarkastamista, et ehdit saada suoritetuks ne viel tän kevään aikana, ettei ne suoritukset mene sit syksyyn asti.” (Ote havainnointipäiväkirjasta, 16.4.2024.)

”Mul on koko ens vko merkattu rästivko, mut sit mul jää se taidekurssi rästiin.” Maiju huolehtii. ”Sä voit tehdä sen taidekurssin täällä. Me pelättiin, et jos et meekään sinne, ni sit sulla jää ne kaikki rästiin. Tää oli meidän päätös.” Erityisopettaja selittää. Maiju käy läpi kurseja, jotka on jo saanut valmiiksi. ”Ei mul oo sit ku se, fyke ja ruotsi, luuletko et saan tehty ne kaikki?” Hän kysyy erityisopettajalta. ”Toivon niin. Kyllä sä saat ku teet ahkerasti. Ja voit kyllä lähteä sen taidekurssin kans sinne taidemuseoon.” (Ote havainnointipäiväkirjasta, 9.4.2024.)

Opintojen etenemiseksi tehdään yhdessä ja opettajajohtoisesti ratkaisukeskeisellä otteella suunnitelmia sekä pienempiä ja isompia sopimuksia. Tavoitteena näissäkin on ensi sijassa kurssien suoritus hyväksytysti.

”Älä ala epäillä itsees. Luota.” Erityisopettaja kannustaa. Opetushenkilöstön kannustavat, itseluottamusta vahvistavat kommentit ovat yleisiä.

Sini käy erityisopettajan kanssa keskustelua jatko-opinnoista. ”Kyllä sä jossain vaihees sinne ammattikorkeeseen meet.” Erityisopettaja toteaa. ”Pitääks olla 18, et voi tehdä sen aloitteen?” Sini kysyy. ”No katsotaan.” Erityisopettaja vastaa. He käyvät sivustolla tutkimassa asiaa. Sini saa vastailtua tehtäviin. Erityisopettaja istuu vieressä ja auttaa eteenpäin ja selventää kärsivällisesti tehtävän kysymyksiä. ”Sun kannattaa painaa toi kansalaisaloite -sana mieleen, siitä voi olla hyötyä.” Keskustelu etenee presidentteihin ja hallituksen jäseniin. Sini oivaltaa vastauksen pitkän keskustelun päätteeksi. ”Kärsivällisyyttä mun kanssa, mä oon ihan fiksu.” Sini pyytää. ”Kärsivällisyyttä sulle itsellesi. Meillä kyllä riittää kärsivällisyyttä.” Erityisopettaja toteaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 4.4.2024.)

Opetushenkilöstö tekee parhaansa saadakseen opiskelijat ajattelemaan itse sekä myös luottamaan itseensä. He tekevät tarkentavia kysymyksiä, johdattelevat, palauttavat tehtävän pariin, selventävät vaikeita ilmaisuja ja ohjaavat opiskelijoita etsimään tietoa itse.

Toimintaterapeutti keskustelee Usman kanssa rästiopiskelujen merkitsemisestä lukkariin. Usma kysyy toimintaterapeuttilta näkemystä kansainvälisen työjakson suorittamisesta syksyllä kevään sijaan. ”Mä teen kuitenkin lukion loppuun syksyllä, ni voisin tehdä ton sit vikana ja valmistuu marraskuussa.” Usma suunnittelee. ”Nyt toi ope, jonka kans voisit tuosta jutella, saattais olla paikalla. Käytkö heti kattomas?” Toimintaterapeutti ehdottaa. ”Joo, mä voin käydä.” Usma sanoo ja lähtee saman tien. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 16.4.2024.)

Tällä toimintamallilla opiskelijat huomaavat, että heidän aloitteisiinsa vastataan ja he itse ovat aktiivisia toimijoita omien asioidensa edistäjinä.

Toimintaterapeutti soittaa opiskelijalle, joka vastaa ja kuuluu pidempään puhetta toimintaterapeutin esittäytymisen jälkeen. ”No hyvä, sitä mä tässä lähdin soittamaankin, että kai oot tulossa.” Tote sanoo nauraen. ”Nähdään kohta.” (Ote havainnointipäiväkirjasta, 3.4.2024.)

Asiat pitkälti järjestyvät ja tehtävityöskentely etenee, jokaisella omaan tahtiinsa, kun opiskelijat vaan käyvät koulussa säännöllisesti. Ongelmallisempaa on, kun opiskelija ei ilmaannu kouluun. Kun poissaolo todetaan, opiskelijalle soitetaan saman tien.

Myöhästymisestä ei tehdä suurta numeroa, mieluummin ilahdutaan siitä, että opiskelija tulee paikalle.

Luokassa keskustellaan yhdessä, missä yksi opiskelijoista on. Iina laittaa kännykällä viestiä kaverilleen selvittääkseen, missä puuttuva opiskelija on. ”Se on aulassa.” Iina huudahtaa jonkin ajan kuluttua. ”Käske tulla tänne.” Pyytää erityisopettaja, mutta lähteekin itse opiskelijaa vastaan. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 3.4.2024.)

Toisten opiskelijoiden auttamishalukkuus tulee esille myös sellaisissa tilanteissa, kun joku pienryhmäläinen ei olekaan aamulla paikalla.

”Oliks teil ikävä mua?” Sini kysyy. ”No joo kyllä tääl on ollu vähän tylsää ilman sua.” Erityisopettaja myöntää. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 8.4.2024.)

Poissaolon jälkeen, opiskelijan palatessa kouluun vastaanotto on ystävällinen, ei syyllistävä. Seuraamuksista kyllä puhutaan rehellisesti, kuten esimerkiksi siitä, että jos paljon on kursseja rästissä, voi joutua niitä tekemään kesäkuun viikkojen aikana. Tässä koulussa on myös niin sanottu rästiviikkojärjestely ihan kaikille opiskelijoille. Järjestely toimii niin, että opintojaksojen lopussa on aina yksi viikko, milloin voi ohjatusti tehdä rästissä olevat kurssit loppuun, jos esimerkiksi sairastumisen tai muun syyn takia on jäänyt tehtävien kanssa jälkeen. Tämä tukee jo ennaltaehkäisevästi opinnoissa jälkeen jäämistä ja edistää opiskeluaikataulussa pysymistä.

”Ne haluu mut sinne töihin. Mun ope ei ois halunnu, et mä saan kiitettävän, mut se ohjaaja sano, et en oo tehny mitään väärin.” Vilma kertoo työharjoittelupaikastaan ja käydystä arviointikeskustelusta. ”Hyvä, se puolusti sua!” Toimintaterapeutti huudahtaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 9.4.2024.)

Opetushenkilöstön opiskelijoista välittäminen ja heidän puolellaan olemisensa tuli ilmi useista pienistäkin esimerkeistä, kuten tässä keskustelussa toimintaterapeutin kommentti osoitti.

On just hyvä ku mä oon saanu tota tehdä niit kurssi itsenäisesti ja mä saan niinku ite päättää et millon mä teen ne kurssit. (Iina)

Mä saan ite päättää, mitä mä haluun tehdä. Mul annetaan ite se mun oma vastuu, et mun ei tarte niinku ajatella, et mun ois pakko tehdä jotain, mut se on mun omassa vastuussa, et jos mä en tee sitä, niin vaikka jotain asiaa, niin sit siit voi seuraa jotain, mut se on kuitenkin vaan niinku mun oma vastuu... ja mä saan esim vaikka täällä päättää mis järjestyksessä mä haluun tehdä työtä ja missä tahdissa, et mun ei tarvii hirveesti kiirehtii työssä, niinku esim peruskoulussa... ja mä saan ite päättää vaikka kokeista ja tehtävistä. (Mai)

Opintojen itsenäinen tahti nousee merkittäväksi opiskelua tukevaksi tekijäksi opiskelijoille. Opiskelijat ovat havaintojeni mukaan tottuneet itse tauottamaan tekemistään. Taukoja varten on luokassa erilaisia ongelmanratkaisutehtäviä ja -rakentelupelejä. Luokasta saa myös lähteä itsenäisesti tauolle. Oman päätäntävällän lisäksi myös vastuu omasta tekemisestä tunnustetaan, kuten Main kommentista käy ilmi. Savickas ym. (2009) painottavat, että nuori tulee nähdä aktiivisena toimijana, ei vain tuen kohteena. Tämä toteutuu pienryhmässä, jossa opiskelijat saavat tehdä valintoja ja kokea vastuuta omasta etenemisestään.

Siel on vähemmän ihmisii, nii opettajal on enemmän aikaa tulla auttaa just sua ja kertoo tarkempia ohjeita ja sitte ei oo niin niinku häiritsevää ja ei oo niin paljo puhetta ja et saa oman rauhan ku sitä tarvii ja on tosi joustavaa sillee. Et on ollu ihan hyvä muutos siitä normiluokasta, että on päässy sinne pienryhmään ku on saanu just siitä, et jos tarvii apuu, ni opettaja on siinä ja se auttaa aika nopeesti, että saa kuitenkin...pääsee kärryille ja saa tehtyy ne tehtävät siel pienryhmässäkin. (Iina)

Opiskelijoiden kommentteissa korostuvat positiivinen asenne pienryhmää kohtaan ja se, että opettajan ohjaus ja tuki koetaan tärkeäksi. Inklusiivisuuteen sitoutuneen ammatillisen koulutuksen perusajatuksena on, että opiskelijalle tarjottaisiin kohdistettu tuki perusopetuksen ryhmässä, ei pienryhmään siirtymällä (Talonen, 2025). Tämä on tavoite, mutta sen toteutumisessa on omat haasteensa. Tutkielmani pienryhmäläiset ilmaisivat kaikki tyytyväisyytensä pienryhmään pääsemisestään. Opetuksen inklusiivisessa toteutuksessa opiskelijaryhmät muodostuvat moninaisista opiskelijoista yksilöllisine opiskelusuunnitelmineen (Honkanen & Kosonen, 2025). Tämä toteutuisi ehkäpä perusopetuksen pienemmillä opetusryhmillä ja tarvittavilla resursseilla, eli niin, että opetusryhmissä olisi opettajan lisäksi tarpeen mukaan muutakin opetushenkilöstöä.

Ope on tullut hetkeä aiemmin luokkaan ja on tuonut mukanaan 6 koiranpentua ja kokoamme yhdessä niille pentuaitausta. Pennut asetetaan aitaukseen ja osa oppilaista käy niitä heti silittelemässä. Iina tulee luokkaan ja toteaa: ”Ei herranjumala, nää on täällä. Mä meen välkälle. En ois halunnu nähä näitä.” Hetken kuluttua hän palaa kannoillaan kolme kaveriaan. ”Siis onks tääl koirii? Mä luulin et lapsia, ku Iina sano, et luokka on täynnä pentuja.” Yksi kavereista huudahtaa. Kolmikko silittelee koiria. ”Eihän täst pääse nyt mihinkään.” Eräs kavereista toteaa. ”Tää on hyvä paikka viettää välkä.” Erityisopettaja sanoo.

Luokassa käy myös muita opettajia, kun sana koiranpennuista kiirii ympäri koulua. Myös Sini saapuu kolmen kaverinsa kanssa ja haltioituu pennuista. ”Voiks vaan jäädä tähän loppupäiväks? Mä tulin kouluun vaan näiden takii.” Sini toteaa. ”Hyvä”. Erityisopettaja kommentoi. ”Mut miten niin tulit vaan pentujen takii? Sähän tuut tänne sun opintojen takii.” Hän jatkaa. Väki hajaantuu koiranpentujen ympäriltä ja ylimääräiset opiskelijat lähtevät tunneilleen, kun aitaukseen ilmestyy kakat ja haju leviää. Sini asettuu vakiopaikalleen ja toteaa: ”Tehdään ne enkut nyt pois.” ”Hyvä idea.” Sanoo toimintaterapeutti. Aadakin lähestyy ensimmäistä kertaa pentuja, kun muita ei ole aitauksen äärellä. Iina asettuu työskentelemään itsenäisesti. Luokassa käy päivän mittaan kuhina pentuaitauksessa. Myös Iinan muita kavereita tulee tervehtimään häntä ja pentuja. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 8.4.2024.)

Koiranpennut tuovat konkreettisesti esiin sen, kuinka helppoa kenen tahansa on astua pienryhmän ovesta sisään. Siellä käy päivittäin opiskelijoiden kavereita perusopetuksen puolelta, opiskelijoita, jotka tulevat selvittämään mahdollisuuksiaan tehdä joitakin kurssejaan pienryhmässä sekä opetushenkilöstöä tapaamassa opiskelijoita tai opetushenkilöstöä erinäisistä syistä. Tästäkin huolimatta pienryhmässä säilyy työrauha ja tunnelma on seesteinen. Omassa nuoruudessa ja lapsuudessa erityisluokat olivat tiloja, joihin eivät muut koulussa opiskelevat menneet. En edes tiedä miltä ne näyttivät. Tutkimuskohteenani olevassa koulussa pienryhmän opiskelijat ovat osa yhteisöä ja koulun muut opiskelijat ovat luonnollisessa kanssakäymisessä heidän kanssaan. Kynnys näiden kahden ryhmän välillä on ylitettävissä sosiaalisesti. Sosiaalinen inkluusio ei ole aivan näin yksinkertaista, mutta tässä yhteisössä otetaan askeleita sitä kohti, oikeaan suuntaan. Sosiaalisella inklusiolla tarkoitetaan sitä, että jokaisella opiskelijalla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, oppia ja kokea kuuluvansa yhteisöön riippumatta taustastaan, kyvyistään tai elämäntilanteestaan.

Inklusiivisuudella on useita lähtökohtia, joista sosiaalisen inklusion mittaaminen on inklusion tutkimuksessa hyvin heikosti edustettuna. Akateemisten tarpeiden huomioimisen lisäksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden sosiaaliset tarpeet tulee huomioida, kuten luonnollisesti kaikkien opiskelijoiden tarpeet sekä pyrkimys rakentaa yhteisöjä, joissa korostuvat oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja huolenpito. (Göransson & Nilholm, 2014, 268.)

Siis niin monet asiat itse asiassa on tässä koulussa hyvin. Et niinku se miten nää kaksoistutkinnot on järjestetty et se on tosi iso plussa. (Saara)

Saaran kokemus kaksoistutkintojärjestelyistä on myönteinen, siitäkin huolimatta, että hän joutuu käymään toisella puolella kaupunkia pitkän matematiikan kursseilla.

Sit niinku on niit kurssi joit niinku teen ihan sillee ilomielin esim terveystiedon kurssi. Mun mielest se oli vaan niin kivaa. Et sillee mul oli motivaatioo siihen kurssiin, no mä pidin siit kurssist, et sekin niinku et miten se kurssi on tehty ni sekin vaikuttaa. (Saara)

Kurssien saavutettavuudelle opiskelijat antavat ison painoarvon. Verkkoympäristössä suoritettavien tehtävien rakenne tuntuu vaikuttavan opiskelijoiden motivaatioon kurseja kohtaan. Suosituimpia opiskelijoiden kertoman mukaan tuntuivat olevan tehtävät, joissa itse ei joudu kirjoittamaan pitkästi, kuten esimerkiksi monivalintatehtävät.

Ammatillisten opintojen aikana päämääränä tulee olla opiskelijan kokonaisvaltainen eli fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen (Sandberg, 2021; Savickas ym., 2009). Tämä tuntuu opiskelijoiden näkökulmasta tässä pienryhmässä toteutuvankin.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tukitoimien tulisi aina lähteä opiskelijoiden henkilökohtaisista tarpeista sekä olla yksilöllisiä ja näin tutkielmani opiskelijat ainakin itse tuntuvat kokevan. Tyytyväisyys tuen järjestämiseen käy ilmi niin havainnoinneistani kuin haastatteluistakin.

Taulukko 5. Opiskelua tukevat tekijät

Pääteema	Opiskelua tukevat tekijät		
Teemat	Sisäiset tekijät	Ympäristötekijät	Rakenteelliset tekijät
Alateemat	Luottamus koulun järjestelyihin Mieluisaksi koettu kouluympäristö Motivaatio Selkeiksi koetut kurssirakenteet	Fyysiset ympäristötekijät Psyykkiset ympäristötekijät Sosiaaliset ympäristötekijät	Opiskelun etenemisen järjestelyt Pedagoginen tuki ja ohjaus Resurssit ja oppimisen välineet

7.4 Tulevaisuus

Optimismi synnyttää toivoa. Toivo vapauttaa unelmia... unelmat asettavat tavoitteita... innostus seuraa... ~ Martin Seligman

Tulevaisuuden teema vastaa tutkimuskysymykseen 3: Millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuuskuva? Tulevaisuus jakaantuu kolmeen teemaan, joita ovat suunnitelmat, oman pystyvyyden tunnistaminen ja merkityksellisyyden tiedostaminen. Kuvaan nämä teemat alateemoineen taulukossa 6.

Toiveikkaus ja luottamus omaa tulevaisuutta kohtaan muodostavat tulevaisuususkon (Kasurinen, 2019). Tutkielmani opiskelijat elävät keskinuoruuden loppua ja myöhäisnuoruuden alkuvuosia (17–18-vuotiaita), jolloin heidän identiteettinsä on kehittymässä, luonne ja käyttäytyminen hiljalleen vakiintumassa ja he pystyvät jo pikkuhiljaa tekemään tulevaisuutta koskevia suunnitelmia (Marttunen & Karlsson, 2013, 8–9.) Kiinnitin tähän huomiota pienryhmässä käydyissä keskusteluissa sekä haastatteluissa. Nuoret ovat innokkaita keskustelemaan tulevaisuudestaan ja peilaamaan ajatuksiaan sekä kysymään aikuisilta neuvoja. He keskustelevat tulevaisuudestaan myös keskenään. Keskustelun sävy on enimmäkseen positiivinen ja luottavainen. Toisilla suunnitelmat ovat konkreettisempia kuin toisilla. Sitten on myös niitä opiskelijoita, jotka eivät halua ajatella pidemmälle tulevaisuuteen ja tehdä suunnitelmia.

Tutkimusaineistosta löysin tulevaisuuttaan suunnitteleville nuorille tyypillisiä toiveita, unelmia ja päämääriä. Toisilla suunnitelmat ovat konkreettisempia, mutta toiset eivät vielä juurikaan ole miettineet konkreettisia askelmerkkejä näitä kohti. Aineistosta löytyneitä suunnitelmia ovat ajokortti ja oma auto, jatko-opiskelu, matkustelu, menestyminen, oma lemmikkieläin, omilleen muutto, yrittäjäyys ja rikastuminen.

”Mä haluan rikastua, ennen ku mä oon 40.” Sini kertoo toimintaterapeutille tulevaisuuden suunnitelmistaan. No sun täytyy alkaa tehdä nyt töitä sen eteen. Toimintaterapeutti toteaa. ”Joo, mun täytyy. Mä aloitan ensin laittaa ripset ja kynnet. Sit mä hankin sen education, mikä se on?” Sini suunnittelee. ”Pätevyys?” Toimintaterapeutti ehdottaa. ”Joo, pätevyys siihen botox... Sit mä lähdän Irakiin ja myyn sen mun pätevyys...niinku...” Sini kertoo. ”Ai meet niinku kouluttaa?” Iina kysyy kiinnostuen keskustelusta. ”Niin ja otan siitä rahaa.” Sini vastaa. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 21.5.2024.)

Vaikka nuorten usko tulevaisuuteen onkin laskenut, usko koulutukseen on joka tapauksessa pysynyt vahvana ja edelleen 70 % uskoo hyvän koulutuksen takaavan pysyvän työn (Nuorisobarometri, 2024). Maahanmuuttajataustaisten nuorten, joita Sinikin edustaa, tulevaisuususkoon voi heikentävästi vaikuttaa etninen tausta ja syrjintä. Mikäli taas nuori kokee yhdenvertaista kohtelua, hänen koulumenestyksensä ja tulevaisuususkonsa ovat vahvempia. (Zacheus ym., 2018.) Sinillä on tulevaisuuden varalle suunnitelmia. Hän saa koulun opetushenkilöstöltä tukea ja kannustusta ja vaikuttaa oman tulevaisuutensa suhteen toiveikkaalta haasteistaan huolimatta.

Sisään pyyhältää iloisena minulle uusi kasvo, Eevi. Hän halua erityisopettajaa ja kertoo, että valmistuu, täyttää 18 ja muuttaa omaan kämppään. He käyvät leppoisaa keskustelua Eevin kanssa. Eevi kertoo, että aikoo sosionomiksi ja

lastensuojeluun. ”Siitä sulla on omaa kokemusta.” Erityisopettaja sanoo. ”Joo mä haluun auttaa muita.” Eevi kertoo. ”Mulla alkaa nyt sitte se jälkihuolto.” Eevi lisää. He käyvät keskustelua Eevin poikaystävän syntymäpäivälahjasta, kevätjuhlista sekä siitä, ettei Eevi ole pitkään aikaan käynyt koulussa, mutta on kuitenkin tehnyt kaikki vaadittavat tehtävät. Eevi kertoo, että hänellä on jo pitkään ollu vakkarityö leffateatterissa. Hän kertoo miettineensä psykologian opintoja, mutta kun lukio jäi kesken, niin nyt sitten sosionomiopinnot, työpaikka ja siinä samalla lakiopinnot. Eevi ja erityisopettaja poistuvat toiseen tilaan, missä Eevin on tarkoitus suorittaa suullinen koe. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 5.4.2024.)

Opiskelijoita käy Eevin tavoin kertomassa pienryhmässä kuulumisiaan ja suunnitelmiaan. He myös kaipaavat kommentteja ja refleктоivat omia valintojaan pienryhmäläisten kanssa. Nuorten tulevaisuususkko rakentuu heidän itsensä kertomien urasuunnitelmien kautta, joissa esiintyy erilaisia toiveita ja esteitä. Nämä tarinat myös elävät ja muuttuvat kokemusten myötä. (Kalalahti & Varjo, 2021.) Nuoret suunnittelevat aktiivisesti elämäänsä, jossa työura on vain yksi osa laajempaa tarinaa. Ohjaavien aikuisten tehtävä on tässä tukea nuoria rakentamaan merkityksellisiä polkuja, rakentamalla tarinoita yhdessä ja avaamalla vaihtoehtoja.

Elämää jäsenetään kertomusten kautta, aktiivisesti toimien, sopeutumalla muutokseen ja tekemällä valintoja. (Savickas ym., 2009.) Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomalli toteutuu tutkielmani pienryhmässä käytännössä juuri näin. Opetushenkilöstö osallistui aktiivisesti tukemalla nuorten rakentamia merkityksellisiä polkuja, tarjoutumalla kanssakulkijaksi ja avaamalla vaihtoehtoja. Kun opiskelija kokee, että hänestä välitetään, uskaltaa hän tuoda esiin omia tavoitteitaan ja unelmiaan (Mikkonen, 2025).

Vilma kaipaa apua tehtävässä, jossa kysytään kaupan alan urakehitysmahdollisuuksia. Erityisopettaja käy läpi sitä, kuinka aloitetaan pohjalta ja edetään sieltä ja että on tärkeää tietää, kuinka kaikki hoituu. ”Mitä jos ei haluu olla pomo?” Emmi kysyy. ”Ei oo pakko olla pomo. Voi edetä muihinkin tehtäviin. Mitä haluaisit tehdä?” Erityisopettaja vastaa. ”No mä oon oikeestaan siihen vähä väärällä alalla. Mä haluaisin niinku olla tarjoilija.” Emmi kertoo. He käyvät keskustelua, miten voi suuntautua sinne. Erityisopettaja kertoo, että voisi olla myös mahdollista vaihtaa tarjoilijalinjalle toiseen kouluun, koska alalla on vaihtelua. ”Jos sust oikeesti tuntuu siltä, ni voidaan varata sulle opolle aika.” Erityisopettaja ehdottaa. ”Hmmm...joo...” Emmi jää miettimään. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 8.5.2024.)

Tukea tarvitsevien nuorten usko tulevaisuuteen rakentuu pienistä onnistumisista ja siitä, että joku uskoo heihin. Tämä vahvistaa heidän käsitystään siitä, että koulutus voi avata mahdollisuuksia. (Jokio, 2025.) Pienryhmässä silmiinpistävää on se, kuinka opetushenkilöstö vastaa opiskelijoiden tulevaisuuspuheeseen. He tarttuvat opiskelijoiden esiin tuomiin haaveisiin ja neuvovat, mitä niiden eteen kannattaisi alkaa tekemään. Ryhmässä on turvallinen

ilmapiiri, jonka suojassa opiskelijat saattavat peilailla omia suunnitelmiaan. Opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja uraohjaus voivat aidosti toteutua vain aktiivisessa ja avoimessa vuorovaikutuksessa opettajan ja opiskelijan välillä (Ryökkyinen, 2020).

Oman pystyvyyden tunnistaminen koostuu teemoista, joita pohtiessaan opiskelijat ovat joutuneet punnitsemaan omaa pystyvyyttään, toisaalta joko vahvuuksien tai toisaalta haasteidensa kautta. Näihin lukeutuivat avustajakoira, jatko-opintomahdollisuudet Suomessa tai ulkomailla, kansainvälinen harjoittelu, omien tarpeiden huomioiminen työnhaussa, valmistuminen, päivä kerrallaan -asentoituminen ja työpaikan vastaanottaminen.

Pienryhmässä opiskelijat punnitsevat mahdollisuuksiaan jatko-opinnoista ja sopivista työharjoittelupaikoista. Heillä kaikilla on pyrkimys suoriutua nykyisistä opinnoistaan. Kuulen myös keskusteluja siitä, kuinka työharjoittelujaksot ovat sujuneet ja minkälaisia seikkoja tulisi huomioida seuraavaa työharjoittelujaksoa silmällä pitäen. Joillekin opiskelijoille on jaksojen päätyttyä myös tarjottu töitä. Tulevaisuus on pienryhmän päivittäisissä keskusteluissa vahvasti läsnä. Tämä kertoo pienryhmässä vallitsevasta luottamuksellisesta ilmapiiristä. Siellä uskalletaan unelmoida ja sanoa ääneen omia unelmia, mutta tuoda esiin myös omia haasteita ja rajoitteita. Pienryhmässä toteutuva huolenpitopedagogiikka lisää opiskelijan uskoa omaan kykyihinkin, mikä rohkaisee suunnittelemaan realistisia ja merkityksellisiä polkuja (Mikkonen, 2025).

Ja mullehan sit tänne kouluunhan tulee sit mun koira. Hänest siis tulee mun tukikoira. Koska just niinku mun adhd:n ja autisminkirjon takii niin sit se tulee ole mun kanssa. (Saara)

Saara on tunnistanut pienluokassa koulukoiran tuomat hyödyt, esimerkiksi sen, kuinka hän pystyy koiran läsnäollessa paremmin keskittymään tehtävätyöskentelyyn. Hän ymmärtää omat erityiset tarpeensa ja koki hyötyvänsä omasta tukikoirasta.

Oli se ihan kivaa, mutta sen mukaan mä just tajusin, että kaupan ala niinku tommoses isos kauppas ei ehkä oo ihan se ykkösvaihtoehto, et varmaan joku toinen ois ehkä vähän parempi. Joku semmonen kauppa, missä ei oo niin paljon erilaisia tuotteita (Iina)

Iina on työjakson aikana isossa marketissa huomannut, että suuressa kaupassa, jossa tulee hallita useat, erilaiset tuotteet ja suuret asiakokonaisuudet, ei hänelle itselleen ollut sopiva työympäristö. Hän kuitenkin tiedostaa omat kielelliset vahvuutensa useamman kielen osaajana ja suunnitteli kansainvälistä työharjoittelua seuraavalle lukuvuodelle. Ihmisen hyvinvointi rakentuu vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä (Seligman, 2018).

Huolenpitopedagogiikan hengessä opiskelijalle tarjotaan turvallisia mahdollisuuksia kokeilla ja harjoitella tulevaisuuden taitoja (Mikkonen, 2025).

Mä otan asiat päivä päivältä. Se on mulle semmonen juttu, et jos mä otan äää vaikka silleen asiat et mä ajattelisin liikaa tulevaisuutta, niin se aiheuttaa mulle paljon stressii, et mä kuljen jotenki sillee niinku virran mukana... (Mai)

Mai ei kiirehdi tekemään tulevaisuuden suunnitelmia. Hän tunnistaa suunnitelmien tekemisen ja tulevaisuuden ajattelemisen itselleen kuormittavana asiana. Mai on myös omien kokemustensa kautta saanut kosketuksen elämän ennakoimattomuuteen. Hän kertoo isosta operaatiosta, joka hänelle on tehty ja sanoo fyysisen terveyden olevan vielä heikko. Hänen puheistaan kuuluu, että hän on kokemustensa kautta opetellut ottamaan päivän kerrallaan. Huolenpitopedagogiikan mukaisesti (Mikkonen, 2025) pienryhmässä on mahdollisuus edetä omaan tahtiin pidennetyin aikataulun ja vaihtoehtoisten suoritustapojen mukaisesti. Ryhmässä on ilmapiiri, jossa jokainen pystyy ilmaisemaan rajoituksensa ilman leimaantumisen pelkoa. Rajoituksia ei nähdä esteinä vaan lähtökohtina, joiden ympärille rakentaa oppimista (Mikkonen, 2025).

Merkityksellisyuden tiedostamisen teemasta nousee tutkimusaineistosta opiskelijoiden omia päämääriä, joiden saavuttamiseksi opiskelijat tekevät jo nyt valintoja, ymmärtävät omien valintojen ja tekemisien – oman toimijuuden - vaikutuksen tulevaisuudessaan.

Merkityksellisyuden tiedostamiseen lukeutuivat opintopolun suunnittelu ja jatko-opintomahdollisuudet, oma toimijuus itsenäisen elämän rakentamisessa sekä tutkinnon merkitys työelämään kiinnittymisessä.

Aloin jo miettii, et menisin heti ammattikoulun jälkeen töihin ja sitten vuosi sen jälkeen, kun on valmistunu ja käyny töissä, nii muuttaisin omaan asuntoon ja lähtisin niinku rakentamaan omaa elämää ja et luulis, et on tosi hyvä idea just mennä töihin ekaks ja saada elämä kuntoon ja sit mennä uudestaan kouluun. (Iina)

Iina ymmärtää, mitä omaan asuntoon muuttaminen vaatii häneltä itseltään. Hän ei myöskään sulje pois jatko-opintoaikomuksiaan.

Mä haluan pitkän matikan koska mä haluan eläintieteelliseen lääkekseen ja mä haluan kirurgiaa opiskella, jonka takia siit pitkästä matikasta on tosi iso hyöty siinä. (Saara)

Saara on ottanut selvää ajoissa, mitä hänen jatko-opintosuunnitelmansa vaativat häneltä ottamaan huomioon jo nykyisissä opinnoissaan. Savickasin ym. (2009) elämänvalmentamisen mallissa keskeistä on auttaa nuorta löytämään merkitystä opinnoille ja tulevaisuudelle.

Tutkielmani opiskelijat pohtivat tulevaisuuden suunnitelmia ja tunnistavat, että opinnot ovat väylä kohti merkityksellistä elämää.

Huolenpitopedagogiikka lisää opiskelijan uskoa omaan kykyihinkin, mikä rohkaisee suunnittelemaan realistisia ja merkityksellisiä polkuja. Opiskelija oppii näkemään, että hänen teoillaan ja valinnoillaan on merkitystä, mikä on keskeistä oman tulevaisuuden haltuunotossa ja vahvistaa toimijuutta. Huolenpitopedagogiikka vähentää riskiä, että opiskelija jää koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle, ja tukee aktiivista kansalaisuutta ehkäisemällä syrjäytymistä. (Mikkonen, 2025.) Pienryhmän turvallisessa ilmapiirissä, aikuisten ohjauksella opiskelijat pääsevät rauhassa pohtimaan, mitä merkitystä heidän teoillaan on ja miten ne vievät kohti heidän tavoitteitaan. Opetushenkilöstön usko opiskelijoiden vahvuuksiin antaa heille itselleenkin kyvyn nähdä omat vahvuutensa ja mahdollisuutensa.

Taulukko 6. Tulevaisuus

Pääteema	Tulevaisuus		
Teemat	Suunnitelma	Oman pystyvyyden tunnistaminen	Merkityksellisyyden tiedostaminen
Alateemat	Ajokortti ja oma auto Jatko-opiskelu Matkustelu Menestyminen Oma lemmikkieläin Omilleen muutto Rikastuminen Yrittäjyys	Avustajakoira Jatko-opintomahdollisuudet Suomessa tai ulkomailla Kansainvälinen harjoittelu Omien tarpeiden huomioiminen työhaussa Päivä kerrallaan - asennoituminen Työpaikan vastaanottaminen Valmistuminen	Opintopolun suunnittelu ja jatko-opintomahdollisuudet Oma toimijuus itsenäisen elämän rakentamisessa Tutkinnon merkitys työelämään kiinnittymisessä

7.5 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus -teeman avulla vastaan tutkimuskysymykseen 1. Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla? ja 2. Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä? Jaan tuloksissa vuorovaikutuksen opiskelijoiden väliseen sekä opiskelijoiden ja opetushenkilöstön väliseen vuorovaikutukseen. Kuvaan teemat alateemoineen taulukossa 7.

Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus jakautuu alateemoihin yhteisöllisyys, inhimillisyys ja välittävä ilmapiiri, itsetuntemus ja reflektio sekä kunnioitus ja luottamus. Yhteisöllisyys ilmenee opiskelijoiden välisinä yhteisinä keskusteluina, asioiden selvittelyinä yhdessä sekä auttavaisuutena toisia opiskelijoita kohtaan. Moni arjen tilanne ja oppiminen tapahtuu yhdessä vuorovaikutuksen ja yhteistyön kautta. Myös hiljaisemmat ja omiin oloihinsa vetäytyvät opiskelijat altistuvat hekin pienryhmän yhteisöllisyydelle ja vuorovaikutukselle. Inhimillisyys ja välittävä ilmapiiri ilmenevät huumorina, ymmärtäväisyytenä sekä ystävällisyytenä toisia kohtaan. Opiskelijoiden välinen lämmin ja myönteinen ilmapiiri tukee heidän hyvinvointiaan ja oppimistaan.

Itsetuntemus ja reflektio ilmenevät opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa oman toiminnan ja identiteetin pohdintana sekä vahvistumisena turvallisessa ympäristössä. Jokainen saa pienryhmässä olla oma itsensä ja osallistua yhteisön yhteiseen toimintaan omien valmiuksiensa mukaisesti. Kunnioitus ja luottamus opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevät luottamuksen rakentamisena ja rajojen kunnioittamisena turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Toisen tilaa kunnioitetaan ja edelleen jokainen saa olla oma itsensä.

Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välinen vuorovaikutus jakautuu alateemoihin dialoginen suhde ja opiskelijan äänen kuuleminen, inhimillisyys ja välittäminen, luottamus ja sosiaalinen älykkyys, läsnäolon ja sitoutumisen tukeminen, motivaation vahvistaminen ja opintoihin sitouttaminen, opintojen ja tulevaisuuden suunnittelu, tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllinen ohjaus sekä yhteisön rakentaminen ja osallisuuden vahvistaminen. Dialoginen suhde ja opiskelijan äänen kuuleminen ilmenevät opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa dialogina, opetushenkilöstön vastaamisena opiskelijoiden keskusteluavauksiin, yhteisinä neuvotteluina esimerkiksi siitä, mitä tehtäviä kannattaa tehdä seuraavaksi eli yhteisinä sopimuksina, pidempinä keskusteluina opiskelijoille tärkeistä elämänalueiden eri aiheista ja esimerkiksi koulutehtävissä esiin tulevien asioiden peilaamisena käytäntöön, reflektointina, kiteytettynä yhteisenä keskusteluna ja jaettuna ymmärryksenä.

Inhimillisyys ja välittäminen ilmenevät kiinnostuksena opiskelijan asioista, muistakin kuin koulutehtävistä, ymmärtäväisyytenä, ystävällisyytenä ja huumorina, joilla rakennetaan lämmintä ja välittävää ilmapiiriä. Luottamuksen ja sosiaalisen älykkyyden tavoitteena opetushenkilöstön ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa on turvallinen ja toista

kunnioittavan suhteen rakentaminen. Läsnaolon ja sitoutumisen tukeminen ilmenevät muun muassa opetushenkilöstön hienovaraisina tarkastuksina opiskelijoiden tehtävätyöskentelyn sujumisesta ja etenemisestä, nopeana palautteena tehtävistä ja kokeista sekä poissaolojen selvittelyinä ja puheeksi ottamisina.

Motivaatioon vahvistaminen ja opiskeluun sitouttaminen ilmenevät opetushenkilöstön kannustamisena opiskelijoita tehtävätyöskentelyyn, tiedonhankintaan, kokeiden suorittamiseen, sinnikkyyteen ja pitkäjänteisyyteen. Opetushenkilöstö myös esimerkiksi avaa opiskelijoille sitä, mitä minkäkin arvosanan tavoittelu vaatii sekä muistavat tilaisuuden tullen korostaa opintojen ja tutkinnon saavuttamisen merkitystä elämässä. Opetushenkilöstön tavoitteena on saada opiskelijat uskomaan omiin kykyihinsä. Opintojen ja tulevaisuuden suunnittelu ilmene tehtävien ennakoinnilla: minkä tyyppisiä tehtäviä on milloinkin tiedossa, opintojen ja kurssisuoritusten suunnittelulla ja koordinoinnilla yhdessä, tilanteiden summauksella yhdessä, realiteettien selventämisellä, eteenpäin ohjaamisilla esimerkiksi oppilaanohjaajan tai kansainvälisistä opinnoista vastaavan luokse, keskusteluilla jatko-opinnoista ja tulevaisuudesta.

Tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllinen ohjaus ilmenevät opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa opetushenkilöstön johdatteluna aiheeseen. Opetushenkilöstön tavoitteena on saada opiskelija ajattelemaan ja oivaltamaan itse. Samoin tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllinen ohjaus ilmenevät opetushenkilöstön tarkentavina kysymyksinä ja suomen kielen merkitysten selventämisinä, apuna vastausten sanoittamisessa, opiskelijoiden myönteisten piirteiden esiin tuomisena sekä yksilöllisenä tukena tehtävissä. Opetushenkilöstöllä on taito saada vuorovaikutuksen avulla palautettua opiskelijat takaisin tehtävätyöskentelyn pariin.

Yhteisön rakentaminen ja osallisuuden vahvistaminen ilmenevät opetushenkilöstön ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa vilkkaasti viriävinä yhteisinä keskusteluina, auttavaisuutena toisia kohtaan sekä esimerkiksi opetushenkilöstön ystävällisenä puuttumisena opiskelijoiden keskinäisiin sanailuihin. Opetushenkilöstö on kiinnostunut siitä, mihin kukin opiskelija on milloinkin menossa ja muistaa opiskelijoiden ennalta tiedotettuja menoja sekä muutenkin opiskelijoiden asioita. Kun joku opiskelija palaa poissaolon jälkeen, opetushenkilöstö teki tiettäväksi, että häntä oli ikävöity. Tavoitteena näillä toimilla on yhteisön rakentaminen ja sen jäsenten osallisuuden vahvistaminen.

Vuorovaikutuksella on keskeinen rooli opetushenkilöstön ja opiskelijoiden välillä ja opetus pitkälti tapahtuu vuorovaikutussuhteissa. Kenttäjaksoni aikana ja keräämääni aineistoa analysoidessani ymmärsin, että pienryhmässä keskeisintä on nimenomaan vuorovaikutus. Se on kaiken perusta. Sen avulla rakennetaan opetushenkilöstön ja opiskelijoiden välinen sekä myös opiskelijoiden välinen luottamus. Kaikki toiminta, erityisesti tuen toteutuminen ja onnistuminen, toteutuu onnistuneen vuorovaikutuksen kautta.

Must tuntuu, et se liittyy ihan muutenki vaan ammattikouluun ja siihen, et ihmiset on just vähä vanhempii ku jossain yläasteella ja ala-asteella ja että niinku kuitenkin osaa käyttäytyy ja osaa puhuu ja siel on tosi paljo sosiaalisii ihmisii ja on ihmisii, kenen kaa on kiva puhuu ja niin, isoin on se, et ollaan vähän vanhempii, ollaan niinku, osataan käyttäytyy ja puhuu keskenään. Meil on just semmost, et siel just ihmiset tajuu vitsei tosi hyvin ja ehkä on vähä semmost, et kiusotellaan pikkasen, mut kyl kaikki tajuu, et se on niinku vitsii ja että kukaan ei ota itteensä ja just saattaa heittää samanlaisen vitsin takas ja jotain, et ollaan tosi ymmärtäväisii ja tajutaan, ettei kukaan lähtis tollee kuitenkaan ainakaan tuolla kiusaamaan tai mitään semmost. (Iina)

Iina antaa arvoa psyykkisille ja sosiaalisille ympäristötekijöille. Kiusaamista aiemmin kokenut Iina korostaa erityisesti ymmärtäväisten ihmisten ja hyvän ilmapiirin merkitystä. Iina tunnistaa opiskelijoiden vahvuuksia ja ymmärtää niiden tärkeän merkityksen pienryhmän hyvälle ilmapiirille. Hän kuvailee muiden opiskelijoiden iän mukana tuomaa kypsyyttä, hyvää käytöstä muita kohtaan, puheliaisuutta ja sosiaalisuutta, huumoria ja ymmärtäväisyyttä.

Positiivisen psykologian idea on löytää ihmisistä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen vointi paranee. Ihmiset, jotka kokevat myönteisiä tunnetiloja luovat ja ylläpitävät helpommin sosiaalisia kontakteja (Uusitalo, 2023, 9–12). Akateemisten taitojen oppimisen lisäksi on tärkeää oppia positiivisia tunteita, koska ne lisäävät opiskelijoiden sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia. Positiiviset tunteet lisäävät ja tukevat sekä oppimista että elämänhallintaa (Seligman ym., 2009).

Iina tulee ensimmäisenä aloittelemaan rästiviikkoa. Koira villiintyy hänestä. Sanon, ettei se musta ollu noin innoissaan. ”Nii, se on ihan obsessed musta.” Iina myöntää. ”Miten meni vkonloppu?” Erityisopettaja kysyy. ”Ihan hyvin, emmä oikeen tehny mitään.” Iina vastaa. Hän käynnistelee läppäriään, ottaa hörpyn kokista. Muita ei vielä näy. ”Tiiätkö sä mitä ruveta tekemään, kun sun aivot alkaa toimia?” Erityisopettaja varmistele. ”Joo, kyl mä tiiän.” Iina vastaa. Neakin saapuu ja asettuu läppärineen sohvalle. ”Miten meni vkonloppu?” Erityisopettaja kysyy Nealtakin. ”Ihan hyvin.” Nea vastaa. ”Onko sulla se raportti millä mallilla?” Opettaja kysyy. ”No on siin viel vähä kesken, pari osioo.” Nea vastaa. ”Eli huomen voisit saada valmiiks? Se on ollu pitkä tehtävä, mut aika hyvin menny tällee osio päiväs tahtii.” Erityisopettaja toteaa. ”Joo.” Nea myöntää. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 16.4.2024.)

Koko oppilaitoksen käytössä oleva rästiviikkojärjestelmä pidetään aina opintojaksojen päätteeksi ja sillä varmistetaan, että kaikki opiskelijat saisivat kurssinsa suoritettua. Opetushenkilöstö huomioi opiskelijoita tervehtien ja varmistaen heiltä tehtävien sujumisen. He osoittavat kiinnostustaan myös opiskelijoiden muille kuulumisille. Opetushenkilöstön ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on merkityksellistä opiskelijoiden ammatilliselle kehitymiselle sekä kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Ryökkynen ym., 2020). Tukea antava vuorovaikutus edistää oppimista ja hyvinvointia (Kaukinen, 2020). Aktiivinen ja positiivinen vuorovaikutus opettajan kanssa auttaa opiskelijaa kokemaan ja näkemään itsensä tasavertaisena jäsenenä (Ryökkynen ym., 2020). Opiskelijan hyvä vuorovaikutus opettajan kanssa parantaa merkittävästi akateemisia taitoja (Laçi, 2015). Opiskelijat toivovat, että opettaja on myös kiinnostunut opiskelijoista ja haluaa tutustua heihin, sekä tarjoaa tukea, tietää opiskelijoiden asioita ja on huolehtivainen (Kaukinen, 2020).

Erityisopettaja tulee luokkaan ja luo katseen Iinan kokoamaan pyramidipalapeliin. ”Joku pala on väärin, ei näytä oikealta.” Hän huomauttaa Iinalle. Iinaa hymyilyttää. Hän kokoaa intensiivisemmin ja kohta pyramidi on valmis. ”Ootko saanu mitään oikeeta tehtyä tänään?” Erityisopettaja kysyy Iinalta. ”No mä tulin just. Mun herätyskello hyökkää mua vastaan, se ei herätä.” Iina puolustautuu. Koira kiipeilee pöydällä ja saa taputteluja Vilmalta. Iina käy tehtävien kimppuun erityisopettajan istuessa vieressä. ”Mä teen nyt yhden pyramidin, nyt on mun vuoro.” Erityisopettaja ilmoittaa. Iina palauttaa valmiiksi saamansa tehtävän. ”Mitäs sitten?” Erityisopettaja kysyy Iinalta. ”Varmaa tyhy. Mul on siit pari tehtävää. Iina vastaa. ”Tee sittenkin loppuun. Mä meen opettaa.” Erityisopettaja sanoo ja antaa pyramidin Iinan ratkottavaksi. Iinaa hymyilyttää. Hän ryhtyy puuhaan. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 8.4.2024.)

Esimerkki kertoo toisensa hyvin tuntevan erityisopettajan ja opiskelijan välisestä keskustelusta. Erityisopettaja huomioi Iinan heti tullessaan luokkaan. Hän tekee sen omalla tavallaan tietäen, ettei Iina harmistu hänen kommentistaan. Iinaa hymyilyttää hänen kommenttinsa. Hänkin tuntee erityisopettajan niin hyvin, että tietää kommentin kertovan jostain muusta kuin arvostelusta. Hän tietää, että erityisopettaja välittää hänestä ja uskoo hänen kykyihinsä – haastaa häntä suoriutumaan tehtävästä. Erityisopettajan haastaminen tehoaa ja Iina onnistuu pyramidipalapelissä. Juuri niin kuin erityisopettaja arvioikin tuntiessaan Iinan hyvin ja tietäessään mihin tämä pystyy.

Erityisopettajan kysymys siitä, onko Iina saanut mitään oikeaa tehtyä tänään, kertoo myös siitä, kuinka hyvin nämä kaksi tuntevat toisensa. Iina tietää, ettei erityisopettajan sävy ole arvosteleva ja erityisopettaja taas, ettei Iina harmistu kysymyksenasettelusta. Erityisopettaja ohjaa Iinaa kysymyksellään tehtävätyöskentelyn äärelle ja Iina käykin

puolustuspuheenvuoronsa jälkeen rivakasti tehtävien pariin. Erityisopettaja jää Iinan viereen hienovaraisesti näyttäen, että on käytettävissä, mikäli Iina tarvitsee apua. Pyramidipalapeli on heitä yhdistävä intressi, jossa kumpikin on taitava – ja tiedostaa toisen ja oman osaamisensa. Iinan tehtävätyöskentely sujuu ja tuloksia syntyy erityisopettajan istuessa vieressä oman pulmansa äärellä.

Iinan palauttaessa valmiin tehtävän erityisopettaja varmistaa vielä, mistä Iina jatkaa seuraavaksi. Sitten palataankin pyramidipalapeliin. Iinaa hymyilyttää, kun hän ymmärtää, ettei erityisopettaja ole onnistunut ratkaisemaan tehtäväänsä. Hän luovuttaa sen Iinalle luottaen, että Iina onnistuu siinä. Hän myös luottaa siihen, ettei se häiritse Iinan tehtävätyöskentelyä, vaan tauottaa sitä sopivasti.

Björk-Åman ym. (2021, 98) kuvaavat erityisopetuskäytäntöjä ja tukitoimenpiteitä järjestelmäksi, jotka edistävät oppimista, sosiaalista osaamista ja elämänlaatua niille opiskelijoille, jotka eri syistä kohtaavat tai ovat vaarassa kohdata toimintakyvyttömyyttä, vaikeuksia tai esteitä omista opinnoistaan. Savickasin ym. (2009) elämänvalmentamisen mallissa ohjaava aikuinen toimii dialogisessa suhteessa nuoren kanssa, kuunnellen ja auttaen häntä jäsentämään omaa tarinaansa. Opetushenkilöstön ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on keskeinen tukitekijä, jossa opiskelijan ääni tulee kuulluksi.

Toimintaterapeutti lähestyy Siniä. ”Mä tarviin massage!” Sini huokaisee tietäen, että nyt täytyisi terästäytyä tehtävätyöskentelyn kanssa. He keskustelevat hetken hieronnasta, niiden hinnoista ym. Sitten toimintaterapeutti kysyy ystävällisesti: ”Mut mites toi sun tehtävä?” Sini kaivaa läppärin eteensä ja käy englannin tehtävän kimppuun. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 3.4.2024.)

Toimintaterapeutti välttää tässä sivuuttavansa Sinin aloitteen ja antautuu hetkeksi keskustelemaan hieronnasta. Tämän jälkeen hän ohjaa päättäväisesti Sinin tehtävätyöskentelyn pariin. Suurin osa nuorista kokee opettajilta saadun ohjauksen, tuen ja muun avun tärkeänä (Niemi, 2015, 63).

Nuoret tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta ja tukea oppimisprosessin eri vaiheissa, jotta he voivat rakentaa luottamusta omiin kykyihinsä ja kiinnittyä opintoihin (Maryanti ym., 2021). Opettajat ovat nuorille arjen tukijoita, jotka auttavat selviytymään opinnoista ja vahvistavat uskoa omiin kykyihin (Jokio, 2025).

Sini saa tehtävät palautetta ja tekee lähtöään. ”Kauniit silmät.” Sini sanoo erityisopettajalle. ”Sinulla myös.” Sanoo erityisopettaja. ”Onks ne niinku hazel

eyes, vihreen ruskeet? ”Wish me luck. Nähdään huomenna.” Sini huikkaa mennessään. (Ote havainnointipäiväkirjasta, 4.4.2024.)

Myönteisissä vuorovaikutustilanteissa syntyvät myönteiset tunteet voivat toimia helpottavina tekijöinä opintoihin kiinnittymiseen ja motivoitumiseen (Mikkonen, 2025, 161). Sini kokee voivansa pienryhmän ilmapiirin turvallisessa ympäristössä lausua erityisopettajalle kohteliaisuuden. Hän myös viestittää mennessään opintoihin kiinnittymisestä, kertomalla tulevansa huomennakin kouluun. Opetushenkilöstön vuorovaikutusosaaminen, jonka keskiössä ovat lämpimät, spontaanit arjen keskustelut ovat yksi tärkeä tekijä opiskelijan opintoihin kiinnittämisessä (Mikkonen, 2025, 158–159).

Taulukko 7. Vuorovaikutus

Pääteema	Vuorovaikutus	
Teemat	Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus	Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välinen vuorovaikutus
Alateemat	Yhteisöllisyys Inhimillisyys ja välittävä ilmapiiri Itsetuntemus ja reflektio Kunnioitus ja luottamus	Dialoginen suhde ja opiskelijan äänen kuuleminen Inhimillisyys ja välittäminen Luottamus ja sosiaalinen älykyys Läsnäolon ja sitoutumisen tukeminen Motivaation vahvistaminen ja opiskeluun sitouttaminen Opintojen ja tulevaisuuden suunnittelu Tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllinen ohjaus Yhteisön rakentaminen ja osallisuuden vahvistaminen

7.6 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä alaluvussa teen yhteenvetoa tutkimustuloksista, tiivistän tutkielmani keskeiset löydökset ja vastaan vielä tutkimustulosten valossa tutkimuskysymyksiin. Tutkimustulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelu ja minäkuva rakentuvat myönteisen minäkuvan, opiskelua haastavien ja tukevien tekijöiden sekä tulevaisuuden ympärille. Vuorovaikutus on näiden teemojen läpileikkaava ydin, joka kannattelee sekä erityisen tuen onnistumista että opiskelijoiden myönteisen minäkuvan ja tulevaisuususkon rakentumista. Kuvaan tutkimustulosten yhteenvetoa taulukossa 8.

Taulukko 8. Tutkimustulosten yhteenveto: pääteemat teemoineen

Myönteinen minäkuva	Opiskelua haastavat tekijät	Opiskelua tukevat tekijät	Tulevaisuus	Vuorovaikutus
Minäpystyvyys	Tuen tarpeet	Sisäiset tekijät	Suunnitelma	Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus
Itsestä tunnistetut myönteiset piirteet	Ympäristötekijät	Ympäristötekijät	Oman pystyvyyden tunnistaminen	Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välinen vuorovaikutus
	Rakenteelliset tekijät	Rakenteelliset tekijät	Merkityksellisyyden tiedostaminen	

7.6.1 Millaista on erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla?

Tutkielma osoittaa, että erityinen tuki tässä ammatillisessa oppilaitoksessa tarkoittaa joustavaa, yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, jossa opiskelija saa edetä omien valmiuksiensa mukaisesti turvallisessa ympäristössä. Tuki ei ole vain rakenteita ja järjestelyjä, vaan ennen kaikkea vuorovaikutusta, joka vahvistaa opiskelijan minäkuva, osallisuutta ja kiinnittymistä opintoihin. Erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla on kokonaisvaltainen prosessi, jossa yhdistyvät opiskelijan omat voimavarat, ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, rakenteelliset järjestelyt sekä vuorovaikutus. Yksilölliset opintopolut vahvistavat opiskelijoiden toimijuutta ja minäpystyvyyttä.

Pienryhmässä korostuvat opiskelijoiden motivaatio ja oma vastuu: opiskelijat arvostavat mahdollisuutta päättää opintojensa tahdista ja järjestyksestä. Pienryhmä koetaan myönteisenä ja turvallisena oppimisympäristönä. Opetushenkilöstön välittävä ja huolehtiva ote luo luottamusta ja sitouttaa opiskelijoita. Erityinen tuki ja opiskelu ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla rakentuvat useiden tekijöiden varaan, jotka voidaan jäsentää sisäisiin, ympäristö- ja rakenteellisiin tekijöihin. Yhdessä ne luovat turvallisen, joustavan ja motivoivan oppimisympäristön, jossa opiskelijat voivat edetä omien valmiuksiensa mukaisesti ja kokea osallisuutta.

Ympäristötekijät ovat ratkaisevia oppimisen ja jaksamisen kannalta. Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ympäristötekijät – pienryhmän rauhallinen tila, viihtyisyys, koulukoira, työrauha ja kiusaamattomuus – vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden hyvinvointiin. Nämä tekijät eivät ole “lisäpalveluja”, vaan keskeisiä edellytyksiä oppimiselle erityisen tuen kontekstissa.

Vuorovaikutus nousee keskeisimmäksi ympäristötekijäksi: oppimista tukevat yhteiset keskustelut, opetushenkilöstön vastaaminen opiskelijoiden aloitteisiin sekä yhteisöllisyys. Mahdollisuus edetä omaan tahtiin, joustavat suoritustavat ja yksilöllinen ohjaus tukevat opiskelijoiden kokemusta omasta osaamisestaan. Opiskelijat, joilla on aiempia epäonnistumisen kokemuksia tai haasteita, voivat pienryhmässä rakentaa uudelleen käsitystään itsestään oppijana. Tämä vahvistaa heidän minäpystyvyyttään sekä lisää heidän sitoutumista opintoihinsa. Lyhyemmät koulupäivät ja rästiviikkojärjestelyt tukevat aikataulussa pysymistä. Opetushenkilöstön hienovarainen seuranta, motivointi ja kannustavat kommentit vahvistavat opiskelijoiden itseluottamusta.

Tarkasteltaessa erityistä tukea ja opiskelua ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla alaluvussa 7.2 esittämieni opiskelua haastavien tekijöiden valossa, tukitoimia voidaan tarkentaa ja kohdentaa seuraavasti. Tuki neuropsykiatriisiin piirteisiin rakentuu joustavuudesta, tehtävätyöskentelyn tauottamisesta ja yksilöllisestä etenemisestä opinnoissa. Ahdistuneisuuteen ja sosiaalisten tilanteiden pelkoon auttaa pienryhmän turvallinen ilmapiiri ja lisäksi ohjaava vuorovaikutus vähentävää kuormitusta.

Opettajan kannustava palaute ja myönteisten piirteiden esiin nostaminen vahvistavat itsetuntoa ja auttavat muiden ohella myös niitä opiskelijoita, joilla on heikko käsitys itsestä oppijana. Opiskelijat, joilla esiintyy kielitaidon haasteita, saavat apua tehtävänantojen selventämisestä, tarkentavista kysymyksistä sekä vastausten sanoittamisavusta. Opetushenkilöstön välittävä ote sekä joustavat opiskelujärjestelyt auttavat kuormittavaa elämäntilannetta läpi käyvää opiskelijaa.

Pienryhmän rauhallinen tila ja tuttu yhteisö luovat turvaa erityisesti niille opiskelijoille, joita häiritsevät melu, uudet ihmiset tai jotka kokevat itsensä yksinäiseksi. Huonoksi koetun kouluruoan tai fyysisten olosuhteiden vaihtoehtoina voivat tukea opiskelijoita jaksamaan esimerkiksi omat eväät, koulukoira sekä pienryhmän viihtyisät tilat. Turvallinen ilmapiiri pienryhmässä mahdollistaa asioiden puheeksi ottamisen myös niillä, joilla on huoli perheestä tai muista läheisistä.

Opiskelua haastavia rakenteellisia tekijöitä, kuten kaksoistutkinnon järjestelyt, iltakurssit ja kahden koulun välillä kulkeminen, tukevat pienryhmän joustavat aikataulut, rästiviikot sekä yksilölliset opetusjärjestelyt tukevat etenemistä. Pienryhmän intensiivinen ja jatkuva tuki auttaa opiskelijoita, joilla esiintyy pitkään jatkuneita oppimisvaikeuksia ja erilaisia kasaantuneita ongelmia, purkamaan kuormaa ja rakentamaan uusia onnistumisen kokemuksia.

Tarkasteltaessa ammatillisten opiskelijoiden haasteita, voidaan tiivistää, että erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa ennen kaikkea joustavuutta, yksilöllistä ohjausta ja turvallista yhteisöä, jossa opiskelija voi tuoda esiin omat rajoituksensa ilman leimautumisen pelkoa. Tuki ei poista haasteita, mutta se auttaa opiskelijaa säätelemään kuormitusta, löytämään omat vahvuutensa ja kiinnittymään opintoihin.

Vuorovaikutus muodostaa perustan sekä opiskelijoiden keskinäisille suhteille, että opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välisille suhteille. Tuki ja oppimisen onnistuminen rakentuvat vuorovaikutuksen varaan. Vuorovaikutus vahvistaa yhteisöllisyyttä, osallisuutta sekä opiskelijoiden sitoutumista opintoihin.

Opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa korostuvat seuraavat piirteet: yhteisöllisyys, inhimillisyys ja välittävä ilmapiiri, itsetuntemus ja reflektio sekä kunnioitus ja luottamus. Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa taas dialoginen suhde ja opiskelijan äänen kuuleminen, inhimillisyys ja välittäminen, luottamus ja sosiaalinen älykkyyys, läsnäolon ja sitoutumisen tukeminen, motivaation vahvistaminen, opintojen ja tulevaisuuden suunnittelu, tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllinen ohjaus sekä yhteisöjen rakentaminen ja osallisuuden vahvistaminen.

Vuorovaikutus on ammatillisen koulutuksen erityisen tuen ydin. Se rakentaa luottamusta, tukee oppimista, vahvistaa opiskelijoiden identiteettiä ja sitouttaa heidät opintoihin. Sekä opiskelijoiden keskinäinen yhteisöllisyys että opetushenkilöstön välittävä, dialoginen suhde ovat ratkaisevia yksilöllisten opintopolkujen onnistumisessa.

Tutkielmani osoittaa, että kun opiskelija kokee olevansa osa yhteisöä, hänen riskinsä jäädä ulkopuolelle pienenee. Yhteisöllisyys, hyväksyntä ja luottamus tukevat opiskelijan identiteettiä ja kiinnittymistä opintoihin. Tämä korostaa erityisen tuen merkitystä paitsi oppimisen, myös laajemman hyvinvoinnin ja osallisuuden näkökulmasta. Yhteisöllisyyttä ja toimijuutta vahvistamalla erityisellä tuella on iso rooli syrjäytymisen ehkäisyssä.

7.6.2 Millaisena erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä?

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden minäkuva rakentuu haavoittuvuuksien ja vahvuuksien vuoropuhelussa. He tunnistavat sekä haasteita että vahvuuksiaan. Turvallinen yhteisö ja opetushenkilöstön myönteinen palaute auttavat heitä näkemään itsensä osaavina ja arvokkaina. Tämä tukee myönteisen identiteetin rakentumista ja ehkäisee syrjäytymisen riskiä.

Opiskelijat näkevät itsensä erilaisten kokemusten ja tuntemusten kautta, jotka vaikuttavat heidän identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestään oppijoina ja nuorina. Monet opiskelijat kuvaavat itseään erilaisiksi verrattuna muihin nuoriin. Toiseuden tunnetta vahvistavat esimerkiksi ujous, vähäpuheisuus, sosiaalisten tilanteiden pelko ja hitaampi työskentelytahti. Myös koulutuspolun poikkeaminen valtavirrasta saattaa toisilla aiheuttaa leimautumisen tunteita. Osa opiskelijoista näkee itsensä haavoittuvina esimerkiksi mielenterveyden haasteiden, ahdistuneisuuden, univaikeuksien tai kuormittavan elämäntilanteen vuoksi. Opiskelijat tunnistavat, että nämä tekijät vaikuttavat suoraan heidän opiskelukykyynsä ja jaksamiseensa. Joillakin opiskelijoilla on heikko käsitys itsestään oppijana ja he kokevat, etteivät ole ”hyviä koulussa” tai etteivät heidän ”aivonsa ole tehty kouluun”.

Toisaalta opiskelijat kuvaavat itseään kykenevinä ja osaavina, kun he saavat mahdollisuuden edetä omassa tahdissaan ja hyödyntää vahvuuksiaan. Opiskelijoiden minäpystyvyys muodostuu kursseista suoriutumisesta ja kokeissa onnistumisista, vahvuuksien hyödyntämisistä opinnoissa, vähäisistä poissaoloista sekä onnistumisen kokemuksista pienryhmässä. Minäpystyvyys vahvistaa opiskelijoiden uskoa omiin kykyihin ja luo pohjaa myönteiselle identiteetille oppijana.

Opiskelijat tunnistavat itsestään lukuisia myönteisiä piirteitä ja tuovat esiin monia vahvuuksiaan, jotka liittyvät sekä kognitiivisiin, emotionaalisiin että sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Näistä kognitiivisia vahvuuksia edustavat luovuus, oppimisen ilo ja näkökulmanottokyky, emotionaalisia vahvuuksia rehellisyys ja rohkeus ja sosiaalisia vahvuuksia rakkaus, ystävällisyys, ryhmätyötaidot ja reiluus. Kohtuullisuuden vahvuuksia edustaa anteeksiantavuus ja henkisyiden vahvuuksia kiitollisuus ja huumorintaju. Lisäksi tunnistettiin seuraavia vahvuuksia: avoimuus, luotettavuus, myötätunto, sosiaalisuus, uteliaisuus. Näiden piirteiden tunnistaminen ja sanoittaminen vahvistaa opiskelijoiden itsetuntoa ja antaa heille välineitä nähdä itsensä arvokkaina ja osaavina yksilöinä.

Opiskelijat painottavat itseään kuvaillessaan omien kokemustensa merkitystä. He kokevat ylpeyttä ja iloa omista onnistumisistaan ja haluavat jakaa niitä muille. Opiskelijat näkevät itsensä paitsi oppijoina myös yhteisön jäseninä, jotka tuovat ryhmään omia vahvuuksiaan. Opiskelijoiden myönteisen minäkuvan rakentumista tukee opetushenkilöstön usko heidän vahvuuksiinsa. Opetushenkilöstö rohkaisee näitä vahvuuksia esille.

Opiskelijat kokevat olevansa osa pienryhmää, jossa keskustellaan, selvitetään asioita yhdessä ja autetaan toisia. Myös hiljaisemmat ja vetäytyvämmät opiskelijat näkevät itsensä osana

yhteisöä, koska ryhmän vuorovaikutus altistaa heidät yhteisöllisyydelle. Opiskelijat näkevät itsensä yksilöinä, jotka voivat olla omia itsejään turvallisessa ilmapiirissä. Kunnioitus ja luottamus vahvistavat käsitystä siitä, että heidän rajansa ja tilansa huomioidaan. Opiskelijat tunnistavat itsessään ystävällisyyttä, huumoria ja ymmärtäväisyyttä ja kokevat näiden piirteiden tukevan heidän hyvinvointiaan ja auttavan heitä kiinnittymään ryhmään.

Opiskelijat näkevät reflektoinnin kautta itsensä oppijoina, jotka pohtivat omaa toimintaansa ja identiteettiään. He kokevat onnistumisia ja näkevät, että heidän panoksensa ja valmiutensa riittävät yhteiseen toimintaan. Opiskelijat näkevät itsensä myös luottamuksen arvoisina, koska opetushenkilöstö ja opiskelijat rakentavat yhdessä turvallisen suhteen. Opiskelijat kokevat, että heidän ajatuksiaan kuunnellaan ja heidän ääntään arvostetaan.

Erytistä tukea tarvitsevat opiskelijat näkevät itsensä osaavina, vahvuuksia omaavina ja yhteisön jäseninä, kun heidän minäpystyvyyttään ja myönteisiä piirteitään tuetaan. He tunnistavat omat vahvuutensa ja kokevat onnistumisen kokemuksia opinnoissa. Tämä vahvistaa heidän itsetuntoaan ja antaa heille mahdollisuuden rakentaa myönteistä identiteettiä oppijana ja nuorena. Opiskelijat näkevät itsensä yhteisön jäseninä, hyväksytyinä ja arvostettuina yksilöinä, joilla on myönteisiä piirteitä ja kykyä kehittyä. Vuorovaikutus vahvistaa heidän käsitystään itsestään: se tuo esiin heidän ystävällisyytensä, huumorinsa ja auttavaisuutensa sekä rakentaa luottamusta ja osallisuutta.

7.6.3 Millainen on näiden opiskelijoiden tulevaisuuskuva?

Erytistä tukea tarvitsevan opiskelijan tulevaisuuskuva on toiveikas, kun hän saa tarvitsevansa tuen ja tulee nähdyksi. Tutkielmani opiskelijoiden tulevaisuuskuva rakentuu suunnitelmien, oman pystyvyyden tunnistaminen sekä merkityksellisyiden tiedostamisen kautta.

Opiskelijoilla on erilaisia toiveita ja unelmia, kuten ajokortti, oma asunto, jatko-opinnot ja työura. Suunnitelmien konkreettisuus vaihtelee: osa tekee konkreettisia urasuunnitelmia, osa etenee päivä kerrallaan.

Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön väliset keskustelut tukevat suunnitelmien konkretisoitumista ja vaihtoehtojen hahmottamista. Opiskelijat näkevät koulutuksen ja tutkinnon merkityksellisenä väylänä työelämään ja itsenäiseen elämään.

Huolenpitopedagogiikka tukee heitä tunnistamaan omat vahvuutensa, hyväksymään rajoituksensa ja rakentamaan realistisia, merkityksellisiä polkuja omaa tulevaisuutta kohti.

Opiskelijat pohtivat vahvuuksiaan ja haasteitaan, esim. jatko-opintomahdollisuuksia, työharjoittelupaikkoja ja erityistarpeiden huomioimista. Pienryhmän turvallinen ilmapiiri rohkaisee heitä tuomaan esiin sekä unelmiaan että rajoituksiaan. Huolenpitopedagogiikka vahvistaa opiskelijoiden uskoa omiin kykyihin. Opiskelijat ymmärtävät, että omilla valinnoilla ja teoilla on vaikutusta tulevaisuuteen. Opiskelijat tunnistavat merkityksellisyyden opintopolun suunnittelussa, itsenäisen elämän rakentamisessa sekä tutkinnolla työelämään kiinnittymisessä. Huolenpitopedagogiikka auttaa opiskelijoita näkemään toimijuuden merkityksen ja ehkäisee syrjäytymistä.

Opiskelijoiden tulevaisuuspuhe on pääosin toiveikasta ja luottavaista, vaikka osa kokee suunnitelmien tekemisen kuormittavana. Opetushenkilöstön rooli on ratkaisevaa: he kuuntelevat, tarttuvat opiskelijoiden haaveisiin, neuvovat ja luovat turvallisen ilmapiirin. Tulevaisuususkko rakentuu pienistä onnistumisista, ohjaavien aikuisten tuesta ja kokemuksesta, että omilla valinnoilla on merkitystä. Huolenpitopedagogiikka vahvistaa opiskelijoiden uskoa itseensä, rohkaisee realistisiin valintoihin ja tukee opiskelijoiden toimijuuttaan kohti koulutusta, työelämää ja itsenäistä elämää.

8 Pohdinta

Tässä kappaleessa tarkastelen tutkielmani tuloksia ja tulkitsen niitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon sekä löytämiini teorioihin. Tämän lisäksi arvioin tutkielmani luotettavuutta, rajoituksia ja pohdin vielä omaa tutkijan rooliani sekä menetelmällisiä valintojani. Tuon myös esiin eettisiä näkökulmia. Viimeisimmässä alaluvussa ehdotan jatkotutkimusaiheita, joita tulvi mieleeni toteuttaessani tätä tutkielmaa.

Alaluvussa 2.6 pyrin luomaan kuvan lain sekä tutkimustiedon avulla siitä, mitä erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa on. Kun nyt tarkastelen tutkielmani tuloksia, näen niissä yhteneväisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia tähän kuvaan. Tulokseni vahvistavat sen, että erityinen tuki lähtee aina yksilöllistä ja lähtee opiskelijan tarpeista. Erityisen tuen ytimessä ovat ohjaus ja vuorovaikutus (Hofkens ym., 2023; Ryökkynen, 2020). Tulokseni vahvistavat Sandbergin (2021) näkemystä siitä, että kokonaisvaltainen tuki sekä moniammatillisuus ovat keskeistä. Edelleen tulokseni vahvistavat Maryantin ym. (2021) näkemystä oppimisympäristön vaikutuksesta oppimiseen.

Ammatillisen koulutuksen erityisen tuen keskustelussa painottuvat oppimisvaikeudet (Räty & Selkivuori, 2017), kun tutkielmani tulokset tuovat esiin sosiaalisen ja psyykkisen tuen tarpeet. Tutkielmani tulokset poikkeavat esimerkiksi Niemen (2021) esiin nostamasta erityisen tuen mahdollisesta leimaamisesta ja erillisyyden ylläpitämisestä: kohderyhmäni opiskelijat eivät koe leimautumista, vaan päinvastoin kokevat pienryhmän vahvistavan heidän identiteettiään ja osallisuuttaan. Edelleen Ryökkynen ym. (2019) tuovat esiin tehtäväpainotteisen ja opintojen suorittamiseen keskittyvän ohjauksen, kun taas tutkielmani tulokset tuovat esiin kokonaisvaltaisen, emotionaalisen, identiteettiä vahvistavan sekä tulevaisuuteen suuntaavan ohjauksen. Tutkielmani tulokset osoittavat, että opiskelijoiden näkökulmasta tuen ydin ei ole rakenteissa, vaan ihmissuhteissa. Tämä on merkittävä ero: opiskelijat painottavat järjestelmän sijaan kohtaamista.

8.1 Erityinen tuki pedagogisten suhteiden ja vuorovaikutuksen ilmiönä

Tutkielmani tulokset osoittavat, että erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa on ensisijaisesti suhteiden varaan rakentuvaa työtä – ei vain pedagogisia ratkaisuja tai rakenteellisia järjestelyjä. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa korostetaan huolenpidon, dialogisuuden ja turvallisten ihmissuhteiden merkitystä oppimisen edellytyksenä.

Savickasin, ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomalli vahvistaa ja syventää tutkielmani tulosten tulkintaa osoittamalla, että erityinen tuki on ennen kaikkea identiteettiä, merkityksellisyyttä ja toimijuutta rakentavaa vuorovaikutusta. Malli osoittaa, että opiskelijat kokevat pienryhmän turvallisen ilmapiirin, yksilölliset ja joustavat opintopolut ja myönteisen palautteen keskeisinä oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksinä. Savickasin, ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomalli toimii tutkielmani tulosten tulkinnassa linssinä, joka tekee näkyväksi erityisen tuen syvemmän merkityksen nuorten elämässä.

Elämänsuunnittelun interventiomallin lisäksi myös Mikkosen (2025) huolenpitopedagogiikka syventää ymmärrystä siitä, miksi erityisen tuen pienryhmän rakenteet, vuorovaikutus ja ilmapiiri ovat opiskelijoille niin merkityksellisiä. Huolenpitopedagogiikka tekee näkyväksi sen, että erityinen tuki on kokonaisvaltaista välittämistä, joka rakentaa opiskelijoiden identiteettiä, toimijuutta ja tulevaisuususkoa.

Keltinkangas-Järvisen (2026) mukaan nuorten hyvinvointi rakentuu ennen kaikkea turvallisesta vuorovaikutuksesta, ei yksin pärjäämisen ihanteesta. Yksilöllisyyden ylikorostuminen kuormittaa nuoria, joiden toiminnanohjaus ja itsesääteily ovat vielä kehittymässä, ja siksi aikuisen läsnäolo, rajat ja ennakoitavuus ovat heille välttämättömiä. Tämä selittää, miksi rauhallinen ja välittävä vuorovaikutus toimii aineistossani opiskelijoille voimavarana ja vahvistaa heidän osallisuuttaan sekä minäpystyvyyttään.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että opiskelijat arvostavat ammatillisessa koulutuksessa joustavaa ja yksilöllistä tukea sekä turvallista yhteisöä, jossa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Myös Mikkosen (2025) huolenpitopedagogiikka tarjoaa tuloksilleni teoreettista viitekehystä, osoittamalla, että opiskelijoiden näkökulmasta erityisen tuen pienryhmän arjen käytännöt koetaan merkityksellisiksi. Huolenpitopedagogiikan ytimessä on ajatus siitä, että oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat turvallisten ihmissuhteiden, välittävän vuorovaikutuksen ja opiskelijan kokonaisvaltaisen kohtaamisen varaan. Tämä ajatus heijastuu vahvasti myös tutkielmani tuloksissa. Kohderyhmäni opiskelijoiden kuvaukset pienryhmän ilmapiiristä – turvallisuus, hyväksyntä, luottamus ja mahdollisuus olla oma itsensä – vastaavat suoraan Mikkosen (2025) käsitystä huolenpidosta pedagogisena suhteena.

Ryökkysen ym. (2019) mukaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan ja opetushenkilöstön välinen vuorovaikutus on usein opettajalähtöistä, tehtäväkeskeistä sekä tulevaisuuden suunnitelmia sivuuttavaa. Tutkielmani tulokset poikkeavat tästä merkittävästi, koska tutkimuskohteena olevat opiskelijat kuvaavat opetushenkilöstön olevan aidosti kiinnostunut

heistä ja vuorovaikutuksen olevan vastavuoroista ja turvallista. He myös kertovat, etteivät keskustelut rajoitu pelkästään tehtäviin, vaan koskevat myös tulevaisuutta, vahvuuksia ja hyvinvointia. Tutkielmani kenttätöön kohteena oleva pienryhmä näyttää täten mallia, miltä dialoginen ja opiskelijälähtöinen vuorovaikutus voi parhaimmillaan näyttää.

Tutkielmani tulokset vahvistavat Ahosen (2017) näkemystä siitä, että vuorovaikutus on opetustyön keskeinen laatukriteeri sekä omaa käsitystäni vuorovaikutuksesta opettajan tärkeimpänä työvälineenä. Tulokset konkretisoivat näkemysten, että laadukas vuorovaikutus tukee oppimista, sitoutumista ja hyvinvointia (Hofkens ym., 2023; Ryökkynen, 2020). Tutkielmani tulokset osoittavat vuorovaikutuksen tärkeyden käytännössä, opiskelijoiden arjessa.

Kaukisen (2020) kuvaamat vuorovaikutuksen ulottuvuudet toteutuvat kaikki kenttätöön kohteena olevassa pienryhmässä. Affektiivinen (tunteet, merkitykset) ulottuvuus toteutuu, kun opiskelijat kokevat tulevansa hyväksytyiksi ja arvostetuiksi ja behavioraalinen (toiminta, tuki) ulottuvuus, kun he saavat konkreettista apua ja ohjausta. Eettinen vuorovaikutuksen ulottuvuus (kunnioitus, ihmisarvo) taas toteutuu, kun opiskelijoita kohdellaan kunnioittavasti ja yksilöllisesti ja kognitiivinen (tiedon jakaminen, ymmärrys), opettaja selittää, ohjaa ja rakentaa ymmärrystä (kognitiivinen). Tämä vahvistaa, että tutkielmani kenttätöön kohteena olevan pienryhmän vuorovaikutus ei ole satunnaista, vaan pedagogisesti merkityksellistä ja moniulotteista.

8.2 Identiteetin, minäpystyvyyden ja toimijuuden rakentuminen

Huolenpitopedagogiikassa (Mikkonen, 2025) opettajan tehtävä ei ole ainoastaan tukea oppimista, vaan myös luoda ympäristö, jossa opiskelija voi kokea olevansa arvokas ja tulla nähdyksi. Tutkielmani tulokset osoittavat, että juuri tämä kokemus on monille erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ratkaiseva: se mahdollistaa myönteisen minäkuvan rakentumisen ja vahvistaa opiskelijoiden uskoa omiin kykyihinsä.

Kohderyhmäni opiskelijat tunnistavat itsestään monenlaisia vahvuuksia, mutta näkevät myös haavoittuvaisuutensa. Heidän minäpystyvyytensä rakentuu näiden kautta. Yhteisön merkitys korostuu oman identiteetin rakentumisessa. Minäpystyvyys rakentuu onnistumisista pienryhmässä. Huolenpitopedagogiikka (Mikkonen, 2025) tukee opiskelijoiden toimijuutta.

Positiivinen psykologia selittää, miksi opiskelijat puhuvat itsestään myönteisesti, koska se korostaa vahvuuksien tunnistamista, myönteisten tunteiden merkitystä, toiveikkautta ja

merkityksellisyyttä sekä hyvinvoinnin aktiivista rakentamista (Seligman ym., 2009; Sointu ym., 2023). Tämä vastaa tutkielmani tuloksiin, jossa kohderyhmäni opiskelijat, tunnistavat omia vahvuuksiaan, puhuvat itsestään myönteisesti, kuvaavat tulevaisuuttaan toiveikkaasti sekä kertovat onnistumisista ja edistymisestä. Opiskelijoiden tapa kertoa itsestään myönteisesti ei ole sattumaa, vaan vahvuuslähtöisen vuorovaikutuksen ja turvallisen ilmapiirin tulosta, aivan kuten positiivinen psykologia ennustaa.

Tutkielmani kohderyhmän opiskelijoiden identiteettipuheissa näkyy vahvuuslähtöisyys. Tämä osoittaa, että pienryhmässä toteutuu vahvuuslähtöinen pedagogiikka, joka tukee identiteetin ja minäpystyvyyden rakentumista. Positiivinen psykologia ei kiellä ongelmia, mutta se korostaa voimavaroja, onnistumisia ja myönteisiä tunteita (Seligman ym., 2009; Sointu ym., 2024). Tutkielmani tuloksissa opiskelijat puhuvat enemmän onnistumisista kuin haasteista, kertovat avoimesti haasteistaan, mutta eivät jää niihin kiinni sekä kuvaavat, miten tuki auttaa heitä etenemään. Tätä positiivinen psykologia ennustaa: turvallista ja vahvuuslähtöistä ympäristöä, joka ohjaa nuorta näkemään itsensä kyvykkäänä, ei ongelmien kautta.

Positiivinen psykologia sekä vahvuuslähtöisyys tarjoavat selitystä myös sille, miksi tutkielmani pienryhmä voi ehkäistä syrjäytymistä. Positiivinen psykologia ja vahvuuslähtöisyys korostavat kuulumisen tunnetta, myönteisiä ihmissuhteita, sosiaalista tukea ja merkityksellisyyttä (Sointu ym., 2024). Tutkielmani kohderyhmän opiskelijat kokevat kuuluvansa yhteisöön, eivät koe leimautumista, heillä on turvallinen ryhmä ja välittävät aikuiset ja he näkevät tulevaisuutensa valoisana. Näin ollen pienryhmä toimii suojaavana tekijänä, aivan kuten positiivinen psykologia ennustaa.

Positiivinen pedagogiikka näkyy tutkimuskohteeni pienryhmän arjessa. Opiskelijat kokevat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, he uskaltavat tuoda esiin vahvuuksiaan, he kokevat opintojen olevan merkityksellisiä ja jaksavat paremmin, kun ilmapiiri on kannatteleva. Tätä positiivinen pedagogiikka tavoittelee. Pienryhmä toimii käytännössä positiivisen pedagogiikan malliryhmänä.

Niemi (2021) osoittaa myös, että erityisen tuen kokemukset ovat usein identiteettiä muovaavia, ambivalentteja ja institutionaalisesti määrittyviä. Niemen (2021) mukaan erityisen tuen tarve saa nuorten kertomuksissa monenlaisia merkityksiä: se voi olla sekä leimaavaa että kannattelevaa. Samankaltainen kaksijakoisuus on havaittavissa myös tutkielmani tuloksissa. Opiskelijat kuvaavat itseään haavoittuvina, erilaisina ja toisinaan leimautuneina, mutta samalla he tunnistavat vahvuuksiaan ja rakentavat myönteistä minäkuvaa pienryhmän tuella.

Niemen (2021) mukaan nuoret määrittelevät itseään suhteessa koulutusjärjestelmän tuottamiin kategorioihin. Tutkielmani tuloksissa tämä puolestaan näkyy niin, että opiskelijat pohtivat omaa paikkaansa koulussa, vertaavat itseään valtavirtaan ja rakentavat identiteettiään suhteessa erityisen tuen rakenteisiin.

Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomalli tarjoaa teoreettisen viitekehyksen opiskelijoiden toimijuuden, merkityksellisyyden ja osallisuuden vahvistamiselle. Tutkielmani tulokset asettuvat luontevasti vuoropuheluun interventiomallin kanssa, joka korostaa dialogisuutta, turvallisia ihmissuhteita, merkityksellisyyttä, toimijuutta sekä identiteetin rakentumista. Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallin avulla voidaan ymmärtää, miksi erityisen tuen pienryhmässä toteutuvat pedagogiset ja vuorovaikutukselliset käytännöt näyttävät opiskelijoille niin merkityksellisinä.

Nuoren ammatillinen identiteetti rakentuu Savickasin ym. (2009) mukaan omien kokemusten, vahvuuksien ja elämäntarinoiden tulkinnan kautta. Tutkielmani tulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat kuvaavat itseään sekä haavoittuvina että vahvoina, ja heidän minäpystyvyytensä vahvistuu pienryhmässä koettujen onnistumisten myötä. Tämä vastaa Savickasin ym. (2009) ajatusta jatkuvasti muotoutuvasta identiteetistä, jossa ohjaavilla aikuisilla on keskeinen rooli nuoren tarinan uudelleen jäsentämisessä. Tutkimuskenttäni pienryhmän turvallinen ilmapiiri ja opetushenkilöstön myönteinen palaute tarjoavat opiskelijoille tilan, jossa he voivat rakentaa uudenlaista käsitystä itsestään oppijoina.

Mikkosen (2025) huolenpitopedagogiikka korostaa arjen pienten tekojen merkitystä. Tutkielmani tuloksissa tämä näkyy esimerkiksi opetushenkilöstön antamassa kannustavassa palautteessa, rauhallisessa läsnäolossa, yksilöllisessä ohjauksessa ja siinä, että opiskelijoiden huolia kuunnellaan ilman kiirettä. Nämä teot ovat pedagogiikan ydintä. Ne rakentavat opiskelijan kokemusta siitä, että hänestä välitetään ja hänen tarpeensa otetaan vakavasti. Tämä puolestaan tukee opiskelijoiden sitoutumista opintoihin ja ehkäisee syrjäytymisen riskiä.

Niemi (2021) analysoi, millaisista diskursseista käsin koulutusjärjestelmä lähestyy tuen tarpeita ja miten nämä diskurssit vaikuttavat nuorten omiin kertomuksiin. Tutkielmani tuloksissa voidaan nähdä samaa jännitettä: opiskelijat tunnistavat rakenteelliset haasteet (kaksoistutkinto, aikataulut, kuormitus), mutta heidän omat kertomuksensa korostavat vuorovaikutusta, turvallisuutta ja välittämistä. Tämä tukee Niemen (2021) esittämää siitä, että nuorten omat kokemukset eivät aina asetu institutionaalisten kategorioiden sisään, vaan he rakentavat niille omia merkityksiään.

Vuorovaikutus nousee erityisen tuen keskeisimmäksi elementiksi tutkielmani tuloksissa. Sen avulla rakennetaan luottamusta, osallisuutta sekä opiskelijoiden sitoutumista opintoihin. Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välinen dialoginen suhde mahdollistaa sen, että opiskelijoiden ääni tulee kuulluksi ja heidän kokemuksensa otetaan vakavasti. Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallissa dialogi on myös koko ohjauksen ydin.

Savickasin ym. (2009) korostama turvallinen suhde aikuisen ja nuoren välillä näkyy tuloksissani erityisen tuen pienryhmän ilmapiirissä. Opiskelijat kuvaavat pienryhmää turvalliseksi, hyväksyväksi ja yhteisölliseksi ympäristöksi, jossa he voivat olla omia itsejään ilman leimautumisen pelkoa. Tämä turvallisuuden kokemus on edellytys identiteetin vahvistamiselle ja toimijuuden vahvistumiselle. Se myös selittää, miksi pienryhmän vuorovaikutukselliset käytännöt — kuten läsnäolo, välittäminen ja dialogi — ovat opiskelijoille niin merkityksellisiä.

Niemi (2021) esittää, että erityisen tuen kokemukset voivat olla elämäkulullisesti ratkaisevia silloin, kun nuori kokee tulleensa kohdatuksi ja tuetuksi. Tutkielmani tuloksissa tämä näkyy erityisen selvästi: opiskelijoiden kertomuksissa opetushenkilöstön välittävä ote, dialogi ja turvallinen ilmapiiri ovat keskeisiä tekijöitä, jotka auttavat heitä jaksamaan, kiinnittymään opintoihin ja rakentamaan tulevaisuudenuskoa. Tämä tukee Niemen (2021) esittämää siitä, että tuen merkitys ei ole vain pedagoginen, vaan syvästi kokemuksellinen ja identiteettiä kannatteleva.

8.3 Tulevaisuuskuvat

Tutkielmani tulokset vahvistavat, että dialoginen suhde opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välillä ei ainoastaan tue oppimista, vaan myös vahvistaa opiskelijoiden kokemusta omasta toimijuudestaan — siitä, että he voivat vaikuttaa omaan opintopolkuunsa ja tulevaisuuteensa. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tulevaisuuskuva on sekä toiveikas, että realistinen. Savickasin ym. (2009) elämänsuunnittelun interventiomallissa keskeinen osa nuoren elämänsuunnittelua on merkityksellisyyden kokemus. Myös tutkielmani tulokset osoittavat, että opiskelijoiden tulevaisuuskuvat rakentuvat pienistä onnistumisista, ohjaavien aikuisten tuesta ja kokemuksesta, että heidän valinnoillaan on merkitystä. Opiskelijat näkevät koulutuksen väylänä itsenäiseen elämään ja työelämään, ja he pystyvät tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja rajoituksiaan realistisesti. Tämä vastaa Savickasin ym. (2009) näkemystä siitä, että nuori tarvitsee kokemuksen oman elämänsä johdonmukaisuudesta ja merkityksellisyydestä voidakseen rakentaa toimivia tulevaisuuden suunnitelmia.

Mikkosen (2025) huolenpitopedagogiikka auttaa myös tulkitsemaan opiskelijoiden tulevaisuuspuhetta. Opiskelijoiden toiveikas mutta realistinen suhtautuminen tulevaisuuteen rakentuu pitkälti siitä, että he kokevat olevansa tuettuja ja kannateltuja. Mikkosen (2025) mukaan huolenpito ei ole pelkkää emotionaalista tukea, vaan myös toimijuuden vahvistamista: opiskelijaa autetaan näkemään omat mahdollisuutensa ja tekemään valintoja, jotka vievät kohti mielekästä tulevaisuutta. Tämä näkyy selvästi tuloksissani, joissa opiskelijat kuvaavat, kuinka ohjaavat keskustelut ja välittävät aikuiset auttavat heitä hahmottamaan omia polkujaan.

Keltinkangas-Järvisen (2026) mukaan yksilöllisyyden ylikorostuminen kuormittaa nuoria ja vaikeuttaa realistisen tulevaisuuskuvaan rakentumista, koska vastuu valinnoista ja omasta suunnasta siirtyy heille liian varhain. Aineistoni opiskelijat kuvaavat samankaltaista painetta, joka kevenee, kun he saavat aikuiselta ohjausta, selkeitä rakenteita ja mahdollisuuden jäsentää tulevaisuuttaan yhdessä toisten kanssa. Tämä tukee tulostani siitä, että pienryhmän vuorovaikutus ja aikuisen tuki eivät ainoastaan vahvista opiskelijoiden nykyistä toimijuutta, vaan myös auttavat heitä hahmottamaan toiveikasta ja saavutettavissa olevaa tulevaisuutta.

Niemi (2021) tarkastelee erityisen tuen merkityksiä pitkällä aikavälillä, nuorten aikuisten elämäntulussa. Tutkielmani tuloksissa opiskelijoiden tulevaisuuspuhe – toiveikkaus, realistiset suunnitelmat, toimijuuden vahvistuminen – voidaan nähdä osana tätä elämäntulullista jatkumoa. Opiskelijoiden kertomukset osoittavat, että erityinen tuki ei vaikuta vain nykyhetkeen, vaan myös siihen, miten he hahmottavat tulevaisuutensa. Tätä voidaan suoraan rinnastaa Niemen esittämään siitä, miten tuen kokemukset muovaavat nuorten koulutuspolkuja ja identiteettiä pitkällä aikavälillä.

Niemen (2021) tutkimuksen myötä ymmärrän, että erityinen tuki on myös identiteettiä ja elämäntulua muovaava kokemus. Tutkielmani tulokset osoittavat, että opiskelijat rakentavat minäkuvaansa ja tulevaisuuskuvaansa vuorovaikutuksen, turvallisuuden ja välittämisen kautta – juuri niiden merkitysten kautta, joita Niemi (2021) kuvaa nuorten aikuisten kerronnassa. Tämä rinnastus korostaa, että erityinen tuki on opiskelijoille sekä institutionaalinen että henkilökohtainen kokemus, joka vaikuttaa heidän toimijuuteensa, osallisuuteensa ja käsitykseensä itsestään oppijoina.

Opiskelijat puhuivat haastatteluissa enemmän myönteisistä, opiskeluaan tukevista tekijöistä, kuin haasteistaan. He kaikki puhuivat hyvin myönteiseen sävyyn pienryhmäopiskelustaan ja

kokivat päässeensä kuin joutuneensa sinne. Opiskelijat tunnustivat itsessään useita vahvuuksia ja korostivat näitä haastattelussa. Haasteistaan he kertoivat minulle avoimesti. Koen, että sillä oli merkitystä, että lähdin haastatteluissa liikkeelle myönteisistä asioista. Tämä ohjasi haastateltavat puhumaan itsestään myönteiseen sävyyn ja loi luottamusta välillemme.

8.4 Erityisen tuen ympäristö- ja rakennetekijöiden merkitys oppimiselle

Tutkielmani opiskelijat kokevat opiskelunsa ammatillisen koulutuksen yksilöllisillä opintopoluilla hyvin myönteisenä. He ovat tyytyväisiä siihen, miten asiat ovat pienluokalla järjestetty. He arvostavat erityisesti mahdollisuutta suorittaa opintojaan omaan tahtiinsa, itse valitsemassa järjestyksessä.

Opiskelijat painottavat riittävää ja nopeasti saatavaa opettajan apua ja ohjausta luokassa. He korostavat luokkahuoneen häiriötöntä ympäristöä, jossa on helppo keskittyä. Toisaalta toisen haastateltavan vastauksissa korostuu myös luokkahuoneen hyvä ilmapiiri ja yhteisöllisyyden merkitys, joten sosiaalista aspektiakin arvostetaan. Kuten Niemi ja Jahnukainen (2018) totesivat, opiskelijat tarvitsevat ryhmää, johon kiinnittyä sekä vastuuopettajaa, joka ohjaa opiskelijaa alusta loppuun saakka.

Suurimpana tekijänä tutkielmani opiskelijat arvostavat opettajan ja luokassa olevan toimintaterapeutin yksilöllistä ohjausta, sekä riittävää ohjausta työjaksoilla. Tätä samaa korostavat aikaisempien tutkimusten perusteella myös opettajat itse. Niemen ja Jahnukaisen (2018) mukaan opettajat ovat olleet huolissaan muun muassa resursseista tarjota yksilöllisten polkujen edellyttämää yksilöllistä ohjausta. Yksilöllisen ohjauksen tarve on opiskelijoilla näiden haastattelujen perusteella ilmeinen.

Kenelläkään pienryhmäläisillä ei ollut negatiivista sanottavaa opiskelustaan pienryhmässä tai siellä saamastaan tuesta. En myöskään kuullut tai havainnut mitään, mikä viittaisi leimaantumisen pelkoon tuen tarpeista tai pienluokassa opiskelusta. Ehkäpä tässä koulussa on onnistuttu integroimaan tämä pienryhmä osaksi koulun muuta yhteisöä. Pienryhmän ovi kävi ahkerasti. Tultiin rapsuttelemaan koiraa, hakemaan pienryhmässä opiskelevaa kaveria tauolle tai kertomaan pienryhmän opetushenkilöstölle kuulumisia. Käytiin myös kysymässä, voisiko sinne tulla suorittamaan jonkin kurssin tehtäviä. Myös opettajia kävi sopimassa yhteisten opiskelijoiden asioita. Pienryhmäläiset suorittivat mahdollisesti myös joitain kursseja perusopetuksen puolella. Pienryhmän seinät eivät eristäneet näitä opiskelijoita muusta kouluyhteisöstä ainakaan kokonaan. Ainakin sosiaalisen inklusiivisuuden puolella oli jollain

lailla onnistuttu. Oma mielikuvani kouluvuosiltani pienryhmistä oli, että siihen luokkatilaan ei astunut koskaan kukaan muu, kuin pienryhmäläinen itse. Ryhmä eli omaa kouluarkeaan täysin eristettynä muusta kouluyhteisöstä.

Opiskelijat löytävät itsestään runsaasti vahvuuksia ja kokevat pääsevänsä hyödyntämään opiskelussaan näitä vahvuuksiaan. Kuten Avola ja Pentikäinen (2022) tuovat esiin, positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on opettaa näkemään ja sanoittamaan enemmän hyvää, vahvuuksia ja onnistumisia koulun arjessa kuin heikkouksia, virheitä ja ongelmia. Vahvuuslähtöisyys lähtee kouluyhteisöstä ja on merkki laadukkaasta toimintakulttuurista (Sandberg 2021). Vahvuuslähtöinen tuki huomioi Sandbergin (2021) mukaan käytettävän laadukkaan pedagogiikan, monet erityispedagogiset tukimuodot, ratkaisukeskeisyyden ja positiivisen pedagogiikan mukaisten myönteistä minäkuvaa rakentavien elementtien hyödyntämisen kaikessa oppimiseen liittyvässä toiminnassa. Tästä todisteena minulle oli esimerkiksi opiskelijoiden uskallus tuoda myönteisiä piirteitään sekä tulevaisuuden suunnitelmiaan rohkeasti esiin.

Esitän, että erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opetus, tuki ja ohjaus vaatii ehdottomasti positiivisen psykologian lähestymistavan sekä ratkaisukeskeisen otteen. Esitän myös, että opetuksen, ohjauksen ja tuen laatu on loppujen lopuksi juuri niin laadukasta kuin on pienryhmässä vallitsevan vuorovaikutuksen laatu. Tukea tarvitsevat opiskelijat tarvitsevat ryhmää, johon kiinnittyä ja opettajaa, joka tuntee heidät ja pystyy vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa ja ohjaamaan heitä.

Tutkielmani opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä pienryhmäänsä. He eivät halunneet tukitoimia perusopetuksen yhteyteen. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, etten ulottanut tutkielmaani perusopetuksen ryhmiin, joten en voi sanoa, kuinka inklusio siellä toteutuu. Sosiaalinen inklusio näytti kuitenkin ainakin jollain muotoa toteutuvan näiden pienryhmäläisten osalta. Opiskelijat tunsivat olevansa osa kouluyhteisöä pienryhmässä opiskelustaan huolimatta. Esitän, että jatkossa tulisi koulujen inklusiivisuutta kehitettäessä ottaa enemmän huomioon opiskelijoiden omia näkemyksiä ja antaa enemmän ääntä heille.

Opiskelijat näkevät itsensä ja tulevaisuutensa valoisana, monine mahdollisuuksineen. He kokevat voivansa valinnoillaan ja omalla toiminnallaan vaikuttamaan siihen. Nämä tulokset tukevat myös Palosaaren (2019) tutkimusta, joka on osoittanut, että vahvuuksia tunnistamalla voidaan lisätä nuoren itsearvostusta ja myönteistä kuvaa itsestä, ja etenkin tuen tarpeisia oppilaita on tärkeä tukea tarkastelemaan itseään vahvuusnäkökulmasta.

Tutkielmastani käy ilmi, että kohderyhmäni opiskelijat ovat tiedostavia nuoria. He tunnistavat omia haasteitaan ja ovat osanneet hakeutua tuen piiriin. Heidän koulussaan on satsattu erityiseen tukeen rakenteilla ja riittävillä resursseilla, mutta myös ymmärretty vuorovaikutuksen ja turvallisen ilmapiirin merkitys osana erityistä tukea. Näillä opiskelijoilla on rinnallakulkija. Reformi on osattu ottaa mahdollisuutena ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseksi, jonka myötä oppimisen ja opiskelun tuki nähdään osana opinpolun henkilökohtaistamista (Räty & Selkivuori, 2017). Tämä on tehty mahdolliseksi tässä ammatillisessa oppilaitoksessa. Esitän, että se voidaan näin ollen tehdä mahdolliseksi muissakin suomalaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Tutkielmani osoittaa, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien opiskelua haastavat tekijät ovat moninaisia, kuten aikaisemmastakin tutkimuksesta käy ilmi (esimerkiksi Hirvonen & Kotamäki 2006; Räty & Selkivuori 2017). Tästä huolimatta ammatilliseen koulutukseen liittyvä erityispedagoginen tutkimus on keskittynyt enimmäkseen oppimisvaikeuksiin (esimerkiksi Räty & Selkivuori, 2017). Tämä tarkoittaa sitä, että aihetta on lähestytty varsin kapeasti. Onko tällöin myöskään tuen menetelmiä arvioitu ja kehitetty monipuolisesti vastaamaan moninaisiin haasteisiin? Esitän, että ei ole.

Tutkielmani aikana havainnoin opiskelijoita vain kouluympäristössä, joten minulla ei ole muuta aineistoa opiskelijoiden työssäoppimisesta kuin se, mitä he minulle siitä itse kertoivat. Pohdin kuitenkin sitä, että kun tämän pienryhmän opetushenkilöstö on niin tiiviisti näiden opiskelijoiden kanssa ja tuntee opiskelijat ja heidän tarpeensa, ovat he ensinnäkin tärkeässä asemassa ehdottaessaan opiskelijoilleen sopivia työssäoppimispaikkoja ja opastaessaan heitä työkajoille ja toimiessaan ohjaajina työssäoppimispaikan ohjaajien lisäksi. Tämä on näille tukea tarvitseville opiskelijoille valtava etu. Pienryhmässä myös käytiin avoimia ja ohjaavia keskusteluita siitä, koska kenenkin olisi hyvä aika mennä työssäoppimisjaksolle. Opiskelijat eivät jääneet tässäkään asiassa yksin.

Tutkimuskenttänä toimivan oppilaitoksen malli toteuttaa erityistä tukea pienryhmässä, vahvoilla henkilöstöresursseilla on opiskelijoiden näkökulmasta hyväksi koettua. Tässä mallissa, jossa erityisopettajan lisäksi pienryhmässä työskentelee myös toimintaterapeutti, on näkemykseni mukaan sellaista, jota voitaisiin viedä myös muihin oppilaitoksiin. Sen kustannuksia arvioitaessa, voitaisiin laskea myös se, kuinka paljon opintojensa keskeyttävät opiskelijat aiheuttavat oppilaitokselle kuluja. Myös tutkimuskenttäni oppilaitoksen rästiviikot, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä ohjatusti keskeneräisiä tehtäviään ja saada

suoritettua kurssejaan loppuun, edistää opiskelijoiden opintojen etenemistä ja ehkäisee opintojen keskeyttämistä. Pienryhmän järjestelmät kalliit, mutta niillä pystytään tukemaan monia tukea tarvitsevia nuoria – kuinka paljon rahaa menetetään keskeytyksillä?

8.5 Inklusion haasteet

Ammatillisen koulutuksen tuki on edelleen muutoksessa ja tulevat uudistukset astuvat voimaan elokuussa 2026. Esitän huoleni siitä, minkälaiseksi tuki muuttuu niiden osalta, jotka tarvitsevat intensiivisempää, kokoaikaista erityistä tukea. Saavatko kaikki opiskelijat tarvitsemansa, kun tukea keskitetään inklusiivisuuteen vedoten enenevässä määrin perusopetuksen ryhmiin? Tuleeko moninaiset oppimisen haasteet huomioitua? Miten käy niiden opiskelijoiden, joiden oppimisen edellytyksenä on rauhallinen ja turvallinen pienryhmä?

Keskustelu inklusiosta painottuu usein yhdenvertaisuuteen, saavutettavuuteen, rakenteisiin ja resursseihin, pedagogisiin järjestelyihin sekä koulutuspolitiikkaan. Inklusiokeskustelu yltää vähemmän siihen, miten inklusio toteutuu arjen vuorovaikutuksessa. Tutkielmani tulokset tuovat esiin sen, mitä inklusiokeskustelusta usein puuttuu: kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden merkityksen.

Inklusiivisuutta tarkastellaan usein rakenteiden ja järjestelmien tasolla, kun taas tutkielmani tulokset osoittavat, että inklusion toteutuminen on viime kädessä vuorovaikutuksellinen ilmiö. Inklusiivinen toimintakulttuuri ei synny pelkästään organisatorisista ratkaisuista, vaan siitä, miten kaikki opiskelijat kokevat tulevansa nähdyiksi, kuulluiksi ja hyväksytyiksi arjen kohtaamisissa. Tämä näkökulma jää inklusiokirjallisuudessa usein vähemmälle huomiolle, vaikka esimerkiksi Göransson ja Nilholm (2014, 275–277) korostavat huolenpidon ja oikeudenmukaisuuden merkitystä inklusiivisten yhteisöjen rakentumisessa. Inklusio ei ole vain fyysistä sijoittamista, vaan myös kuulumisen tunnetta ja yhteisöllisyyttä (Poikola, 2025; Göransson & Nilholm, 2014). Tutkimustulokset osoittavat, että pienryhmä voi olla sosiaalisesti inklusiivinen: opiskelijat kokevat kuuluvansa kouluyhteisöön, eivätkä he koe leimautumista.

Tutkielmani tulokset täydentävät tätä keskustelua tuomalla esiin, että erityinen tuki toteutuu ennen kaikkea suhteissa. Inklusiivisuuden rakenteellinen ja vuorovaikutuksellinen ulottuvuus eivät ole toisistaan irrallisia, vaan toisiaan edellyttäviä. Ilman emotionaalista turvaa ja välittävää kohtaamista inklusion rakenteelliset tavoitteet jäävät helposti toteutumatta.

On syytä tiedostaa, että inklusio on onnistunut, kun jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioidaan ja hän tuntee olevansa osa kouluyhteisöä. Mikäli siis inklusio nähdään yksinomaan erityisopetuksen kysymyksenä, ei olla oikealla tiellä (Poikola, 2025; Raudasoja, 2021). Tavoitteena tulee myös olla kaikkien toimintojen inklusiivisuus. Inklusiivisuus ammatillisessa koulutuksessa vaatii johdon sitoutumisen, päätösten ja rakenteiden lisäksi ennen kaikkea ammatillisten opettajien omien arvojen ja asenteiden tarkastelua suhteessa erilaisuuteen (Poikola, 2025; Raudasoja, 2021).

Keltinkangas-Järvinen (2026) muistuttaa, että nuorten toiminnanohjaus, itsesääätely ja sosiaaliset taidot ovat vielä kehityksellisesti kesken, minkä vuoksi he tarvitsevat aikuisen ohjausta, selkeitä rakenteita ja ennakoitavuutta. Tästä näkökulmasta inklusio onnistuu vain silloin, kun ympäristö pystyy vastaamaan näihin kehityksellisiin tarpeisiin. Jos tuki ei ole riittävää tai rakenteet ovat liian vaativia, inklusio voi kuormittaa nuorta liikaa ja heikentää oppimista, minäpystyvyyttä ja hyvinvointia. Tämä Keltinkangas-Järvisen ajattelu korostaa, että inklusio ei ole pelkkä sijoittamista koskeva ratkaisu, vaan vaatii vahvaa pedagogista ja vuorovaikutuksellista tukea, jotta jokainen nuori voi aidosti kuulua yhteisöön ja oppia omista lähtökohdistaan.

En ota tällä tutkielmalla suoraan kantaa siihen, kuinka erityisopetus tulisi ammatillisessa koulutuksessa järjestää – pienryhmässä vai yleisopetuksen yhteydessä. Siihen tämä tutkielma ei yllä. Kysymys on moniulotteinen. Esitän kuitenkin, että yleisopetuksen ryhmiä on pienennettävä ja resursseja tarkasteltava kriittisesti. Ohjaavaa opetushenkilöstöä on oltava riittävästi, jotta kaikkien opiskelijoiden yksilölliset oppimista edellyttävät tarpeet tulevat huomioiduksi. Tämä on ehdoton edellytys inklusion onnistumiselle yleisopetuksen ryhmissä. Nostan tutkielmani myötä esiin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden omaa ääntä myös inklusiokeskusteluun. Keskustelu inklusiosta on vilkasta, mutta näiden nuorten ääni kuuluu siinä hyvin vaimeasti.

Haluaisin tarttua Jobirin (2024) suositukseen parantaa inklusiivisuutta ammatillisessa koulutuksessa lisäämällä tutkimusta inklusiivisen koulutuksen vaikutuksista ammatillisessa koulutuksessa. Tähän tutkimukseen haluaisin kutsua mukaan kansatutkijoiksi ammatillisen koulutuksen opiskelijoita ja saada sitä kautta aidosti heidän ääntään mukaan inklusiokeskusteluun.

8.6 Tutkimuksen merkitys ja koulutuspoliittiset johtopäätökset

Tutkielmani tulokset paljastavat olennaisia seikkoja erityisen tuen ilmiöstä ammatillisessa koulutuksessa. Erityistä tukea tarvitsevien nuorten ääni kuuluu tutkimuksessa harvoin.

Tutkielmani tulokset ovat merkittäviä, koska ne tekevät näkyväksi sen, miten opiskelijat itse ymmärtävät oman minäkuvansa, vahvuutensa ja haavoittuvuutensa, suhteensa oppimiseen sekä tulevaisuutensa mahdollisuudet. Koulutuspoliittisessa keskustelussa puhutaan usein nuorista, mutta harvoin nuorten omista kokemuksista. Tutkielmani tulokset tuovat suoraan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden äänen koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että turvallisen ilmapiirin yhteisö, luottamus ja hyväksyntä ovat oppimisen edellytyksiä. Tämä on viestini koulutuksen kehittämiseksi. Erityinen tuki ei toimi ilman emotionaalista turvaa. Erityinen tuki on ennen kaikkea vuorovaikutusta – ei rakenteita. Ammatillisen koulutuksen erityinen tuki kuvataan usein järjestelyinä, suunnitelmina ja resursseina. Tutkielmani tulokset kuitenkin osoittavat, että opiskelijoiden näkökulmasta tuen ydin on ihmissuhteissa, kohtaamisessa ja välittämisessä. Tämä on merkittävä löydös, koska se haastaa erityisen tuen rakenteellisen painotuksen ja korostaa pedagogisen suhteen merkitystä.

Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa on myös identiteettityötä, joka vaikuttaa pitkälle opiskelijoiden tulevaisuuteen. Se on tulevaisuuteen suuntautuva tuki, joka auttaa opiskelijoita rakentamaan realistisia ja toiveikkaita polkuja. Opiskelijoiden minäkuva vahvistuu onnistumisista, opetushenkilöstön myönteisestä palautteesta sekä siitä, että heidät nähdään osaavina. Identiteetti ja minäpystyvyys rakentuvat arjen pienissä kohtaamisissa. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että erityisen tuen joustavat rakenteet mahdollistavat toimijuuden. Opiskelijoiden kokemus omasta toimijuudestaan vahvistuu, kun he voivat edetä omaan tahtiin, vaikuttaa opintojensa järjestykseen ja saada yksilöllistä ohjausta. On merkittävää tiedostaa, ettei erityinen tuki ole vain kompensatiota, vaan mahdollistamista.

Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa ehkäisee syrjäytymistä. Tutkielmani tulokset osoittavat, että kun opiskelija kokee olevansa hyväksytty, arvostettu sekä yhteisön jäsen, hänen riskinsä jäädä ulkopuolelle pienenee. Tämä on yhteiskunnallisesti merkittävä havainto. Ammatillisella koulutuksella on suuri mahdollisuus ja vastuunsa syrjäytymisen ehkäisemisessä. Esitän, että se tulisi tuoda selkeämmin esiin koulutuspoliittiseen keskusteluun ja huomioida paremmin esimerkiksi ammatillisen koulutuksen resursseissa.

Keltinkangas-Järvinen (2026) haastaa koulutuspoliittista suuntausta, joka on korostanut itseohjautuvuutta, valinnanvapautta ja rakenteiden keventämistä nuorten kehitykselliset tarpeet sivuuttaen. Nuoret tarvitsevat enemmän aikuisen ohjausta, selkeyttä ja ennakoitavuutta kuin nykyiset uudistukset olettavat (Keltinkangas-Järvinen, 2026). Tämä tukee tutkielmani tuloksia vahvistamalla sitä, että oppiminen ja hyvinvointi eivät synny lisäämällä vastuuta nuorelle, vaan tarjoamalla kehityksellisesti oikea-aikaista tukea ja rakenteita.

Koulutuspoliittiset arvot ovat siirtyneet viime vuosikymmeninä vääjäämättä kohti uusliberalismia, jonka ydinarvoja ovat tehokkuus, kilpailukyky, taloudellinen hyöty, mitattavuus sekä yksilön vastuu (Rontu, 2024). Yhteiskunnassa ovat valloillaan yksin pärjäämisen ja itsenäisen suorittamisen ilmapiiri. Väitän, että globaalien ja monimuotoisten haasteiden edessä tarvitsemme kuitenkin yhä enemmän toinen toisiamme. Työelämässä korostetaan laajasti monialaista ja moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötaitoja. Tämä yhtälö on epärealistinen. Missä näitä taitoja harjoitellaan, jollei opinnoissa? Pärjäämme kaikki paremmin saadessamme toisiltamme tukea. Jokainen myös tarvitsee tukea jossain.

Rontu (2024) kuvaa sitä, millä tavalla koulutuspolitiikan arvot ovat siirtyneet kohti uusliberalismia. Tutkielmani tulokset puolestaan osoittavat, miten tämä arvojen ja ideologian muutos näkyy nuorten, tukea tarvitsevien opiskelijoiden arjessa. Tehokkuuden ja yksilön vastuun korostuminen on ristiriidassa nuorten kokemusten kanssa. He tarvitsevat aikaa, tukea ja vuorovaikutusta, eivätkä he hyödy yksin pärjäämisen eetoksesta. Tutkielmani pienryhmä toimii vastavoimana tehokkuuslogiikalle. Tutkielmani tulokset osoittavat, että hyvinvointi ja ryhmään kuuluminen ovat oppimisen edellytyksiä.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että opiskelijat eivät hyödy yksin pärjäämisen eetoksesta. Uusliberalistisen ideologian mukainen koulutuspolitiikka korostaa itseohjautuvuutta ja yksilön vastuuta (Brunila, 2024; Rontu, 2024; Lindberg, 2013). Tutkielmani opiskelijat tarvitsevat jatkuvaa ohjausta, rinnalla kulkemista sekä yhteisön tukea. Tämä osoittaa, että yksilökeskeinen vastuuajattelu ei toimi kaikilla —, ei etenkin niillä, jotka tarvitsevat erityistä tukea.

8.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni eettisessä tarkastelussa on keskeistä tunnistaa oma vaikutukseni tutkimusprosessiin. Laadullisessa ja etnografisessa tutkimuksessa tutkija ei voi asettua tutkimuskentän ulkopuolelle, vaan on aina osa sitä maailmaa, jota hän tarkastelee. Tämä

edellyttää jatkuvaa refleksiivisyyttä: oman position, ennakko-oletusten, tunteiden ja vuorovaikutuksen vaikutusten kriittistä arviointia tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Högbacka & Aaltonen, 2015; Laiho, 2023). Tutkijana toin pienryhmään väistämättä oman myönteisen orientaationi, vahvuuslähtöisen ajatteluni ja kokemuksen ohjaustyöstä. On mahdollista, että tämä vaikutti siihen, millaisia asioita opiskelijat toivat esiin ja millä tavoin he puhuivat itsestään. Reflektoin jatkuvasti sitä, vahvistinko omalla toiminnallani myönteistä puhetapaa liiaksi tai ohjasinko keskustelua huomaamattani pois opiskelua haastavista teemoista. Pysin kuitenkin tietoisesti luomaan tilaa myös vaikeille kokemuksille ja varmistamaan, että opiskelijat saivat kertoa niistä omilla ehdoillaan.

Reflektiivisyys oli tärkeää myös analyysivaiheessa. Valitsemani teoreettiset viitekehykset — vuorovaikutus, huolenpitopedagogiikka, elämänsuunnittelun interventiomalli ja vahvuuslähtöisyys — nostivat esiin tiettyjä ilmiöitä, mutta samalla rajautui jotakin pois. Tunnistan, että jokainen viitekehys tuottaa oman näkökulmansa ja oman kielen, jonka kautta aineistoa tulkitaan. Siksi arvioin jatkuvasti, mitä aineistosta voidaan tämän viitekehyksen avulla kertoa ja mitä se ei tavoita. Lisäksi pohdin sitä, mikä jäi opiskelijoilta sanomatta ja miten oma läsnäolonni, kysymykseni ja tulkintani muovasivat aineistoa.

Tutkijana minulla oli myös valtaa: päätin, mitä kysyin, mitä havainnoin ja mitä lopulta kirjoitin tutkimukseen. Tämän vallan tunnistaminen oli olennainen osa eettistä työskentelyä. Pysin käyttämään valtaani vastuullisesti siten, että opiskelijoiden ääni tuli esiin mahdollisimman autenttisena ja että heidän kokemuksiaan ei tulkittu heidän puolestaan. Lahelman ja Gordonin (2007) tavoin pidin tärkeänä, että koulutuspoliittisten muutosten tarkastelussa kuullaan myös muutosten kohteita — tässä tapauksessa erityistä tukea tarvitsevia nuoria — ja että heidän tunteensa, tulkintansa ja kokemuksensa saavat arvoisensa tilan.

Refleksiivisyys ei ollut tutkimuksessa erillinen vaihe, vaan jatkuva prosessi, joka auttoi minua arvioimaan oman asemani vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Tunnistan, että tutkimukseni on aina myös minun tulkintani opiskelijoiden kertomuksista, mutta pyrin tekemään tämän tulkinnan näkyväksi ja perustelluksi. Näin refleksiivisyys toimi sekä eettisenä velvoitteena että tutkimuksen laadun vahvistajana.

Tiedostan etnografina, että oma läsnäolonni kentällä on tavalla tai toisella vaikuttanut tutkittavieni toimintaan. Riittävän pitkä aika kentällä on vaikuttamistani vähentänyt, koska jossain vaiheessa tutkittavani ovat läsnäolooni tottuneet ja jopa unohtaneet minut. Läsnäolonni

vaikutusta on vähentänyt myös se, että olen kerännyt aineistoa sekä havainnoinnilla että haastattelulla, jolloin nämä kaksi menetelmää ovat täydentäneet toisiaan, eivätkä tulokset ole vain omien havaintojeni varassa. Pyrin kiinnittämään huomiota niin pienryhmässä kuin haastatteluissa siihen, etten ohjannut tilanteita liikaa, vaan annoin opiskelijoiden kertoa vapaasti käsitteillä olevista teemoista.

Etnografina olen pohtinut oman taustani, kokemuksieni sekä ammatillisen identiteettini vaikutuksia havaintoihini sekä haastatteluihin läpi aineiston keruuvaiheen sekä läpi tutkielmani kaikkien vaiheiden. Kuinka onnistuin tasapainoilemaan olematta liian kaukana tai liian lähellä tutkittaviani? Miten pidin erillään omat tulkintani opiskelijoiden kokemuksista?

Tutkijana minulla oli kentällä myös aikuisen ja ohjaajan rooli suhteessa tutkittaviini. Koin tärkeäksi kertoa heille selkeästi tutkimukseni tarkoitus ja sen, mitä tulisin luokkahuoneessa tekemään. Kerroin, että käytän keksittyjä nimiä suojellakseni opiskelijoiden identiteettiä, enkä tuo tutkielmassani esille, missä oppilaitoksessa tutkimusaineisto on kerätty. Varmistin opiskelijoilta suullisesti ja kirjallisesti heidän suostumuksensa osallistua haastatteluun (liite 2). Kerroin, että osallistuminen haastatteluun on vapaaehtoista ja että he voivat kieltäytyä siitä ilman seurauksia. Laadin tutkimustiedotteen (liite 3), jonka erityisopettaja lähetti opiskelijoiden lisäksi myös kaikille pienryhmäläisten vanhemmille. Erityisopettaja kertoi tutkimuksestani ryhmän opiskelijoille jo etukäteen ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimuksen aikana vastasin kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin, joita opiskelijat minulle esittivät.

En kerännyt missään tutkielmani vaiheessa tutkittavistani mitään tunnistetietoja ja kuten todettua, käytin heistä tekaistuja etunimiä. Pienryhmän konteksti on pieni ja siten anonymiteetti haavoittuva, joten kiinnitin erityistä huomiota siihen, ettei havainnointimuistiinpanoissani ollut mitään kyseiseen oppilaitokseen liittyvää tunnistetietoa. Säilytin muistiinpanojani tietoturvalisesti (lukollinen laatikko) niin, että vain itselläni oli niihin pääsy ja tuhosin ne litteroinnin jälkeen silppuamalla. Pyrin noudattamaan aineiston säilyttämisessä ja hävittämisessä kaikin puolin hyvää tieteellistä tapaa toimia.

Erytyistä tukea tarvitsevat opiskelijat ovat eettisesti erityisen suojeltava ryhmä. Tämän takia kiinnitin tarkkaan huomiota, etten tutkimuksellani lisännyt heidän kuormitustaan. Kunnioitin heidän työrauhaansa pienryhmässä. Suhtauduin heidän keskustelunaloitteisiinsa aina ystävällisesti ja kiinnostuneena. Kuuntelin arvostaen. En kysynyt heidän yksityisasioitaan pienryhmässä muiden kuullen. Haastatteluiden aluksi painotin, että opiskelijat voivat kertoa

juuri sen, mikä tuntuu heistä sopivalta. Haastattelujen turvallisen ilmapiirin suunnitteluun ja rakentamiseen kiinnitin erityisesti huomiota. Tästä kerroin tarkemmin alaluvussa 6.5, jossa kuvailen etnografista tutkimusaineistoani.

Haastatteluissa vaikeisiin teemoihin pääsimme helpommin käsiksi vahvuuksien kautta, myönteisessä ilmapiirissä. Haastatteluissa ei ilmaantunut mitään huolestuttavia asioita, mutta olin sellaistenkin esiin tulemiseen varautunut. Jos alaikäisen haastattelussa olisi noussut esiin huolta herättäviä asioita, minulla olisi ollut velvollisuus toimia lastensuojelulain mukaisesti ja varmistaa, että nuori saa asianmukaista tukea. Alaikäisen turvallisuus menee aina tutkimuksen edelle, enkä olisi tutkijana voinut luvata ehdotonta luottamuksellisuutta tilanteissa, joissa nuoren hyvinvointi on vaarassa. Tällöin tehtävänäni olisi ollut keskeyttää haastattelu, kuunnella nuorta sensitiivisesti ja kertoa, että asiaa täytyy viedä eteenpäin hänen suojelemisekseen. Minun olisi tullut tehdä lastensuojeluilmoitus tai olla yhteydessä oppilaitoksen opiskeluhooltoon. Tämä kuuluu eettisesti kestävään tutkimukseen, erityisesti kun ollaan tekemisessä haavoittuvassa asemassa olevien nuorten kanssa.

Opiskelijoille haastattelutilanne oli myös sosiaalisen kanssakäymisen harjoitus. He pääsivät harjoittelemaan haastattelua, mikä on heille tärkeä taito tulevaisuudessa, esimerkiksi työhaussa. He pääsivät kertomaan itselleen tärkeistä asioista ja nimeämään omia vahvuuksiaan, mikä on heille hyödyllistä. Opiskelijat saivat minun kauttani oman äänensä kuuluviin. Uskon, että tutkielmallani on merkitystä tälle kyseiselle ammatilliselle oppilaitokselle. Oppilaitos voi peilata omaa toimintaansa erityisen tuen järjestämisen asioissa aiemman tutkimuksen tuloksiin ja keskusteluun aiheesta.

Tutkielmani nostaa opetushenkilöstön ja koko oppilaitoksen nähtäväksi opiskelijoidensa näkökulman. Se nostaa esiin erityistä tukea tarvitsevien nuorten omat kokemukset — sellaiset, jotka usein jäävät piiloon rakenteiden ja tilastojen taakse. Tulokset nostavat esiin sen, mikä opiskelijoita todella tukee: turvallinen ilmapiiri, välittävä vuorovaikutus, joustavat rakenteet ja yksilöllinen ohjaus. Tutkielmani tulokset vahvistavat, että opiskelijoiden minäpystyvyys ja identiteetti rakentuvat myönteisissä kohtaamisissa — tämä tieto voi ohjata käytäntöjä, jotka lisäävät opiskelijoiden hyvinvointia. Kun opiskelijoiden kokemukset tehdään näkyviksi, oppilaitokset voivat kehittää tukea heidän tarpeidensa mukaisesti. Tutkielmani osoittaa, että erityinen tuki ammatillisessa oppilaitoksessa voidaan järjestää tällä tavalla, oppilaslähtöisesti. Kun se on mahdollista yhdessä oppilaitoksessa, on se mahdollista muissakin.

Tutkielmani tulokset antavat opetushenkilöstölle tietoa siitä, mikä heidän työssään todella vaikuttaa. Ne osoittavat, että vuorovaikutus, läsnäolo ja välittäminen ovat opiskelijoille tärkeämpiä kuin yksikään yksittäinen pedagoginen menetelmä. Tulokset voivat vahvistaa opetushenkilöstön ammatillista identiteettiä ja tarjoavat konkreettisia kehittämiskohteita. Ne auttavat ymmärtämään opiskelijoiden moninaisuutta, laajentavat käsitystä siitä, mitä ”tuen tarpeilla” tarkoitetaan.

Tutkielmani tulokset tuovat arvokasta tietoa koulutusjärjestelmälle ja päätöksenteolle, koska keskustelu jää usein rakenteelliselle tasolle. Tulokseni tuovat esiin sen, miten erityinen tuki voi arjessa toteutua. Ne haastavat inkluusiokeskustelua tuomalla näkökulmaa pienryhmästä inkluusiivisena ratkaisuna, jossa voidaan tukea sekä oppimista että sosiaalista osallisuutta. Tulokseni tarjoavat näyttöä resurssien kohdentamisen tueksi, koska riittävä henkilöstöresursointi tuottaa opiskelijoille merkittävää hyötyä. Ne antavat konkreettisia viitteitä siitä, millaiset rakenteet ja toimintatavat ehkäisevät opintojen keskeyttämistä ja tukevat opintojen etenemistä. Tutkielmani tärkein merkitys on, että se tuo opiskelijoiden äänen koulutuspoliittiseen keskusteluun. Tämän on arvokasta, harvinaista ja lisäksi juuri sitä, mitä koulutuksen kehittäminen tarvitseekin.

Nuorisotutkimusta toteuttaessani olen myös pohtinut otetta, jolla sitä olen tehnyt. Nuorten näkökulmat ovat olleet tutkimukseni kohteena ja olen tehnyt tutkimusta omista lähtökohdistani. En voi sanoa tehneeni kanssatutkimusta tai yhteistutkimusta nuorten kanssa, koska he eivät ole päässeet vaikuttamaan siihen, mitä tutkitaan tai mitä kysyn haastattelussa. Tämä ero on näkemykseni mukaan tärkeä asia tiedostaa. Koulutusta koskeva keskustelu käydään usein aikuisten ehdoilla, jolloin nuorten omat merkityksenannot jäävät helposti näkymättömiksi. Siksi tutkimuksen tehtävänä on luoda tiloja ja menetelmiä, joissa nuoret voivat kertoa kokemuksistaan omilla ehdoillaan — ei aikuisten määrittelemien kategorioiden kautta. (Lahelma & Gordon, 2007.) Tähän tarpeeseen kanssatutkimus tai yhteistutkimus nuorten kanssa, jossa he voivat olla tutkimuksen suunnittelusta asti mukana, on oikea menetelmä. Tämä tutkielmani antaa nuorille äänen, mutta se ei ole menetelmä, jossa nuori voi kertoa ehdoista kokemuksistaan, ilman aikuisten määrittelemiä kategorioita.

Koulutuksen tutkimuksessa on välttämätöntä kuulla nuorten omia kokemuksia, tulkintoja ja tunteita, koska koulutuksen muutokset ja rakenteet vaikuttavat ensisijaisesti juuri heihin. Nuoret eivät ole vain koulutusjärjestelmän kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, joilla on oma

tietonsa siitä, miten koulun arki, tuen muodot ja koulutuspoliittiset ratkaisut heihin vaikuttavat. (Lahelma & Gordon, 2007.)

8.8 Jatkotutkimusaiheet

Osallistuin vuoden 2025 Nuorisotutkimuspäiville ja kävin kuuntelemassa erityisesti koulutuksen kontekstiin liittyviä puheenvuoroja. Suosituimmat tutkimusaiheet liittyivät joko TUVA:an (=tutkintokoulutukseen valmentava koulutus) tai laajennettuun oppivelvollisuuteen. Keskustelut puheenvuorojen yhteydessä olivat vilkkaita ja sain päivien aikana useita ideoita tutkimusaiheista. Nyt kun laajennettu oppivelvollisuus on ollut voimassa elokuusta 2021 (Opetushallitus) olisi kiinnostavaa tutkia sen vaikutuksia ammatilliseen koulutukseen hakeutuviin opiskelijoihin sekä heidän erityisen tukensa tarpeisiin. Minkälainen vaikutus laajennetulla oppivelvollisuudella on ollut ammatillisen koulutuksen sekä erityisen tuen kehittymiselle?

Tutkielmani kohdistui vain yhden oppilaitoksen erityisellä tuella opiskeleviin opiskelijoihin. Olisi kiinnostavaa toteuttaa vertaileva tutkimus eri oppilaitosten ammatillisen opiskelijoiden kokemuksista erityisellä tuella opiskelusta. Tutkielmani tuloksissa nousivat keskeisimpinä tekijöinä esille vuorovaikutus ja ohjaaminen. Näihin teemoihin liittyen, olisi kiinnostavaa pureutua syvemmälle ja tehdä opetushenkilöstön ja ammatillisen opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen keskittyvää tutkimusta tai tutkimusta ohjaamisen merkityksestä ammatillisessa koulutuksessa. Vuorovaikutuksessa minua kiinnostaa erityisesti opiskelijan vahvuuksiin, tulevaisuuden suunnitteluun sekä unelmiin keskittyvä vuorovaikutus opetushenkilöstön ja opiskelijoiden välillä.

Suoraan jatkoa tälle tutkielmalleni olisi tehdä pitkäaikaistutkimus tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautuen, esimerkiksi siihen, kuinka he työllistyvät tai löytävät tiensä jatkokoulutuksiin. Minua kiinnostaa myös erityisellä tuella ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden näkemykset inklusiosta. Tämä olisi esimerkiksi sellainen aihe, jossa haluaisin tehdä aidosti kanssatutkimusta tai jopa yhteistutkimusta opiskelijoiden kanssa.

Feministisen kouluetnografian kentällä minua kiinnostaisi erityisesti jatkaa omaa tutkielmaani tarkastelemalla ammatillisessa koulutuksessa erityisellä tuella opiskelevien nuorten naisten hyvinvointia nyky-yhteiskunnan haasteiden keskellä. Edelleen palaan vuoden 2025 Nuorisotutkimuspäivän aiheisiin. Siellä yksi esitys koski 8. ja 9. -luokkalaisten

kouluterveyskyselyn 2025 tuloksia. Tutkija oli tehnyt kiinnostavan havainnon. Ensimmäistä kertaa kouluterveyskyselyssä 8. ja 9. -luokkalaiset tytöt viihtyivät kysyttäessä ikäisiään poikia huonommin koulussa. Tämä tyttötutkimuksen aihe kiinnostaisi minua. Miksi yläkouluikäiset tytöt viihtyvät koulussa huonommin kuin ennen ja miten tämä vaikuttaa heidän hakeutumiseensa peruskoulun jälkeisiin koulutuksiin?

Lähteet

- Aaltonen, S., & Högbacka, R. (toim.). (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–31). Tampereen yliopisto.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet*. PS-kustannus.
- Avola, P., & Pentikäinen, V. (2022). *Kukoistava kasvatustilanne: Positiivisen pedagogiikan ja laajalajaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Bieler, P., Bister, M. D., Hauer, J., Klausner, M., Niewöhner, J., Schmid, C., & von Peter, S. (2020). Sharing reflexivity through collaborative ethnography. *Journal of Modern Ethnography*, 50(1), 77–98. <https://doi.org/10.1177/0891241620968271>
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97–123.
- Björk-Åman, C., & Ström, K. (2022). Between structure and individual needs: A discourse-analytic study of support and guidance for students with special needs in Finnish vocational education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 260–272. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127875>
- Björk-Åman, C., & Ström, K. (2023). Governing students for work and for life: Guidance for students with special educational needs in Finnish VET. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2255577>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brunila, K. (2024). Koulutuksen taloudellistuminen purkaa hyvinvointivaltion perustuksia. *Voima*.
- Cameron, D. L., Herlofsen, C., Jensen, C. R., Lindqvist, G., Molbæk, M., Ström, K., & Sundqvist, C. (2024). The special education profession in four Nordic countries in light of evolving policies on inclusion and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), 849–865. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2425500>
- Coffey, A. (2005). “Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (s. 213–223). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. painos, s. 1–32). Sage Publications.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2001). Participatory observations and field notes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (s. 352–368). Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781848608337>
- Erkkilä, E., & Valve, E. (2013). *Osaamisen tunnistamisen ohjaus: Etnografinen tutkimus ohjausprosessista ja ohjauksen rooleista työhönvalmennuskontekstissa*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2024). *Terminology of European education and training policy* (Cedefop reference series No. 124). Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/991753>
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157–169.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational environments. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (s. 188–203). Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781848608337>
- Gordon, T., & Lahelma, E. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 17–38). Osuuskunta Vastapaino.
- Gould, J. (2016). Refleksiivisyyden poluilla: Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.), *Tutkija peilin edessä: Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Gaudeamus.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (s. 195–220). Sage.

- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: Critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J. (2017). *Tulevan maisterin graduopas*. Gaudeamus.
- Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (2021). Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 293–328.
- HE 161/2024. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisen koulutuksen toiminnanohjauksen kokeilusta ja siihen liittyviksi laeiksi.
- Heikkinen, T. (2024). *Tuen tarpeen tunnistaminen ammatillisessa koulutuksessa*. Opetushallitus.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S.-M., Vilkka, H., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: Reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 191–214). Tampereen yliopisto.
- Hiltunen, K., Goman, J., Kilpeläinen, P., Korpi, A., & Vettenniemi, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen uudistuksella on hyvät edellytykset onnistua*. [Internet]. [viitattu 01.12.2024]. Saatavilla: <https://blogi.karvi.fi/2018/12/04/ammattillisen-koulutuksen-uudistuksella-on-hyvät-edellytykset-onnistua/>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Otava.
- Hirvonen, M., & Kotamäki, S. (2006). Ammatillisen erityisopetuksen näköaloja. *Aikuiskasvatus*, 26(1), 39–44.
- Hofkens, T., Pianta, R. C., & Hamre, B. (2023). Teacher–student interactions: Theory, measurement, and evidence for universal properties that support students’ learning across countries and cultures. Teoksessa R. Maulana, M. Helms-Lorenz & R. M. Klassen (toim.), *Effective teaching around the world* (s. 399–422). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_18
- Honkanen, E. (2025). *Oppimisen tuen ja erityisen tuen uudistus ammatillisessa koulutuksessa*. eSignals PRO. [Internet]. [viitattu 09.01.2025]. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2025050637145>
- Honkanen, E., & Kosonen, T. (2025). *Konsultatiivinen erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa – tapausesimerkinä ammattiopisto Omnia*. eSignals PRO. [Internet]. [viitattu 09.01.2025]. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2025031116994>

- Hulkari, K. (2006). *Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. [Internet]. [viitattu 02.12.2024]. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67622/951-44-6684-5.pdf?sequence=1>
- Hurtig, J., Laitinen, M., & Uljas-Rautio, K. (toim.). (2010). *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. PS-kustannus.
- Hyyryläinen, H. (2025). Nuoret uskovat koulutukseen, mutta tulevaisuususkon romahtanut – miten voimme vahvistaa luottamusta? *Kemianteollisuus*. [Internet]. [viitattu 13.09.2025]. Saatavilla: <https://www.kemianteollisuus.fi/fi/ajankohtaista/puheenvuorot/nuoret-uskovat-koulutukseen-mutta-tulevaisuususkon-romahtanut-miten-voimme-vahvistaa-luottamusta/>
- Häkkinen, A., & Salasuo, M. (2016). Sukupolvet ja hyvä elämä. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Arjen jäljillä: Nuorisobarometri 2015* (Nuorisosiainneuvottelukunnan julkaisuja 54, s. 183–192). Nuorisosiainneuvottelukunta.
- Hämeenaho, P., & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Juvenes Print.
- Hämäläinen, K., & Nurkka, P. (2022). Ohjauksella onnistumiseen – ohjauksen merkitys opiskelijoiden opintojen edistymisessä. *Laurea Journal*.
- Ikonen, R. (2001). Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus*, 32(5), 437–449.
- Jobir, T. R. (2024). The implementation of inclusive education in TVET institutions: A systematic review. *International Journal of Vocational Education and Training Research*, 10(2), 70–78. <https://doi.org/10.11648/j.ijvetr.20241002.15>
- Janakka, J. (2025). *Ammatillisen koulutuksen tuen uudistusta hiottava*. Erilaisten oppijoiden liitto. [Internet]. [viitattu 17.01.2025]. Saatavilla: <https://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/ammattillisen-koulutuksen-tuen-uudistusta-hiottava>
- Jokio, K. (2025). Tarinoita toiseudesta – ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kokemuksia koulutuspoluilta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 27(1), 34–53. <https://doi.org/10.54329/akakk.157573>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Tallinna: Gaudeamus.

- Järveläinen, V.-P. (2010). Näkökohtia teorian ja empirian vuorovaikutuksesta. *Metsätieteen aikakauskirja*, 2, 195–197.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2021). On the pathway to an unforeseeable future: An actantial analysis of career designs of young people. *YOUNG*, 30(4), 327–343.
- Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.
- Kallinen, T., & Kinnunen, T. (n.d.). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2024). *Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen asiantuntijalausunto ammatillisen koulutuksen reformin keskeisten tavoitteiden toteutumisesta*. [Internet]. [viitattu 11.12.2024]. Saatavilla:
<https://karvi.fi/ammattillisen-koulutuksen-reformin-keskeisten-tavoitteiden-toteutuminen>
- Kaukinen, R. (2020). *Opettajan tukea antava vuorovaikutusosaaminen opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. eSignals Pro.
- Kivimäki A. Nykyihminen on liian vapaa. Helsingin Sanomat. [Internet]. 06.01.2026 [viitattu 14.01.2026].
- Korkeamäki, J. (2021). Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämässä: Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 6–17.
<https://doi.org/10.33336/aik.107384>
- Kotilainen, P., Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (N.d.). *Huomaa hyvä! -oppilaskortit*. Positive Learning Ltd. <https://www.positive.fi>
- Kovalchuk, V., Maslich, S. V., Tkachenko, N. M., Shevchuk, S. S., & Shchypska, T. P. (2022). Vocational education in the context of modern problems and challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(11), 329–338.
- Laçi, S. (2015). The impact of teacher–student interaction on student academic outcomes. *European Academic Research*, 3(7).
- Lahelma, E., & Gordon, T. (2007). Kouluetnografia metodologiana. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 133–158). Vastapaino.
- Laiho, A. (2023). *Refleksiivisyys metodologisena työvälineenä laadullisessa tutkimuksessa* [Luentomateriaali 19.9.2023, Kasvatustieteen tutkimusasetelmat ja tutkimusprosessit -kurssi]. Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.

- Lahtinen, M., & Lankinen, T. (2022). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tietosanoma. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Finlex. [Internet]. [viitattu 09.11.2024].
Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lakkala, S., Narkaus, S., & Kallinen, K. (2022). Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen: Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen tarpeista. *Nuorisotutkimus*, 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9115752>
- Laukia, J., Isacson, A., Mäki, K., & Teräs, M. (toim.). (2015). *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Lindberg, M. (2013). Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättömyys? *Kasvatus & Aika*, 7(3), 7–23.
- Marhuenda-Fluixá, F., & Bonoli, L. (2025). Between selection and inclusion in vocational education and training: Contrasting Switzerland and Spain. *International Journal of Vocational Education Studies*, 2(1), 43–66. <https://doi.org/10.14361/ijves-2025-020103>
- Marttila, A. (2018). Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Juvenes Print.
- Marttunen, M., & Karlsson, L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Karlsson, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.), *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille* (Opas 25, s. 7–16). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [Internet]. [viitattu 12.08.2025]. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf
- Maryanti, R., Hufad, A., Sunardi, S., Nandiyanto, A., & Kurniawan, T. (2021). Analysis of curriculum for science education for students with special needs in vocational high schools. *Journal of Technical Education and Training*, 13(3), 54–66.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2. p.). SAGE.
- Meriläinen, R., & Rökköläinen, M. (2016). Ammatillinen koulutus kohti vuotta 2025 – sidosryhmien näkemyksiä reformista ja tulevaisuudesta. *Ammattikasvattajan aikakauskirja*, 18(1), 89–104.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3., uud. p.). International Methelp Ky / Gummerus Kirjapaino.

- Mieli ry. (2023). *Nuoruusikä*. [Internet]. [viitattu 30.01.2025]. Saatavilla: <https://mieli.fi/materiaalit-ja-koulutukset/tietoa-mielenterveyden-vahvistamisesta/perheet/vanhemmuus/nuoruusika/>
- Mietola, R., & Vehmas, S. (2022). *Vaikeasti kehitysvammaisten arki ja ihmisyys*. Gaudeamus.
- Moore, H. L., Bakker, A. B., van Mierlo, H., & van Woerkom, M. (2023). Daily strengths use and work performance: A self-determination perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 97(1), 190–208.
- Myllykoski-Laine, S., Jokio, K., Kalalahti, M., & Kiilakoski, T. (2024). *Kouluun ja opintoihin kiinnittymisen tukeminen oppivelvollisuusikäisten koulutuksissa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI), Julkaisut 10:2024.
- Næss, K.-A. B., Hokstad, S., Furnes, B., Hesjedal, E., & Østvik, J. (2024). Inclusive education for students with special education needs in Norway. *Remedial and Special Education*, 45(6), 351–358. <https://doi.org/10.1177/07419325241260750>
- Niemi, A.-M. (2015). *Erytisiä koulupolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Niemi, A.-M. (2021). Erytisen tuen tarpeen merkitys nuorten aikuisten koulutuselämänsä kerronnassa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(4), 50–70. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021619555>
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2017). *Overordnet del—verdier og prinsipper for grunnsopplæringen: Læreplanverket for Kunnskapsløftet* [General part—values and principles for primary education: The Curriculum Framework for the Knowledge Promotion]. Kunnskapsdepartementet. [Internet]. [viitattu 19.08.2025]. Saatavilla: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del—verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2024). *Fakta om grunnskolen 2023–2024* [Facts on primary school 2023–2024]. Spesialundervisning. [Internet]. [viitattu 19.08.2025]. Saatavilla: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>

- Ohvo, S., & Immonen, T. (2015). Yksilöllisyyttä ja joustavuutta opintopolkuihin. Teoksessa *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – uusia ratkaisuja oppimiseen*. Haaga-Helian julkaisut / Unigrafia.
- Opetushallitus. (N.d.). *Ammatillinen koulutus*. [viitattu 12.12.2024]. [Internet]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus>
- Opetushallitus. (2023). *Opiskeluhoiltoa koskevat opetussuunnitelmien perusteet ja ammatillisen koulutuksen määräys 1.8.2023 alkaen*. [Internet]. [viitattu 12.12.2024]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoiltoa-koskevat-opetussuunnitelmien-perusteet-ja-ammattillisen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. [Internet]. [viitattu 03.1.2024]. Saatavilla: <http://minedu.fi/amisreformi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelman ehdotukset: Kehittämissuunnitelman loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23). [Internet]. [viitattu 29.11.2024]. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161647/OKM%202019%2023%20Ammatillisen%20koulutuksen%20vaativa%20erityinen%20tuki.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Kohti huippulaatua: Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:29). [Internet]. [viitattu 29.11.2024]. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161772/OKM_2019_29%20Kohti%20huippulaatua.pdf
- Palosaari, L. (2019). *Vahvuuskieli ja tulevaisuuden pohdinnat kolmen nuoren puheessa* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Poikola, M. (2025). *Perspectives on inclusive education and student participation at the intersection of education and law* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. [Internet]. [viitattu 09.04.2025]. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5439-8>
- Ploder, A., & Hamann, J. (2021). Practices of ethnographic research: Introduction to the special issue. *Journal of Contemporary Ethnography*, 50(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/0891241620979100>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Rontu, E. (2024). Arvot ja aatteellinen muutos koulutuspolitiikassa. *Kasvatus & Aika*, 18(2), 40–62. <https://doi.org/10.33350/ka.109509>
- Ruch, W., Niemiec, R., McGrath, R., Gander, F., & Proyer, R. (2020). Character strengths-based interventions: Open questions and ideas for future research. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 680–685.
- Ryff, C. (2022). Positive psychology: Looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 840062.
- Ryökkynen, S., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2019). Interaction between students and class teachers in vocational education and training: Safety distance is needed. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2).
- Ryökkynen, S. (2020). Opiskelijan ja vastuopettajan välisen vuorovaikutuksen merkitys vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa. *e-Erika*, 2/2020. [Internet]. [viitattu 06.08.2025]. Saatavilla: <https://journals.helsinki.fi/e-erika>
- Räty, K., & Selkivuori, L. (2017). Erityisen tuen tarve ja toteutus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 36–43.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [Verkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.

- Sointu, E., Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2023). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 176–194). PS-kustannus.
- Sointu, E., Vuorinen, K., & Uusitalo, L. (2024). Poikkeavuuksien tunnistamisesta vahvuuksiin – syventävä katsaus taustoihin, tutkimukseen ja käytänteisiin. Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino.
- Tapani, A., Raudasoja, A., & Nokelainen, P. (2019). Ammatillisen koulutuksen uudistus: Uhka ja mahdollisuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 4–8.
<https://journal.fi/akakk/article/view/86927/45842>
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1943–1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Tietoarkisto. (n.d.). *Laadullisen tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja*.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Tilastokeskus. (2020). Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden määrät 2004–2017. [Internet]. [viitattu 11.05.2025]. Saatavilla:
http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-5_tau_010_fi.html
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Osuuskunta Vastapaino.
- Uusitalo, L. (2023). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 110–132). PS-kustannus.
- Uusitalo, L. (2023). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 7–17). PS-kustannus.
- Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2023). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus.
- Vipunen. (2025). *Ammatillisen erityisopetuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet vuosina 2010–2023*. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Erityisopetus.aspx>
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Kivirauma, J., Mäkelä, M. L., Saarinen, M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2018). Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja koulutuksen lupaus. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja*

koulutususkko: Kasvatussosiologian vuosikirja II (Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences, 79, s. 163–208). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Äärelä, T. (2024). Nuoruus ikävaiheena on kasvunpaikka lähiyhteisöille – katse ainutlaatuisista nuorista moninaisuutta arvostaviin yhteisöihin. Teoksessa *Erityisen tukevia menetelmiä: Tietoa ja konkretiaa ammatilliseen koulutukseen*. Santalahti-kustannus.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Kerro sun opiskelustasi täällä.

Mitä vahvuuksia sinulla on? Kuinka pääset niitä opiskelussasi hyödyntämään?

Minkälaisia sun koulupäivät ovat?

Mitkä asiat ovat täällä koulussa hyvin, entä mitä parannettavaa?

Minkälaiset asiat ovat sulle helppoja, missä tarvitset tukea?

Kertoisitko kokemuksistasi työjaksolla? Saatko siellä tarvitsemaasi tukea?

Millainen olisi sun unelmiesi koulu?

Kertoisitko jotain sun tulevaisuuden suunnitelmistasi?

Liite 2. Suostumus haastattelututkimukseen osallistumisesta

Nimeni on Piritta Gurung ja opiskelen kasvatustieteen maisteriksi Turun yliopistossa. Teen opintoihini liittyvää havainnointi- ja haastattelututkimusta koulussasi, jossa tutkin ryhmänne opiskelijoiden arkea, kokemuksia ja näkemyksiä omasta opiskelustaan. Minua kiinnostaa sinun ajatuksesi ja kertomasi. Haastattelussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Sinä myös päätät, mitä haluat minulle kertoa. Vastaan myös kaikkiin tätä tutkimusta koskeviin kysymyksiisi.

Tähän haastattelututkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Missään tutkimuksen vaiheessa ei kerätä mitään henkilötietoja (esim. nimi, henkilötunnus) tutkittavista. Haastattelu nauhoitetaan ja nauha tuhoetaan tietoturvallisesti heti, kun siitä on tehty tutkimuksen kannalta oleelliset muistiinpanot. Tutkimusaineistoa käsittelee vain tutkija itse (Piritta Gurung). Valmiissa tutkimuksessa ei myöskään mainita missä oppilaitoksessa tutkimus on tehty.

.....

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, eikä siitä aiheudu minulle mitään ikäviä seuraamuksia. Keskeyttämiselle ei tarvitse ilmaista erillistä syytä.

Kyllä, haluan osallistua haastattelututkimukseen.

kaupungin nimi,

päiväys

tutkittavan allekirjoitus ja nimen selvennys

tutkijan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 3. Tutkimustiedote tutkimukseen osallistuville

Hei

Opiskelen Turun yliopistossa kasvatustieteiden maisteri -ohjelmassa. Teen pro gradu -tutkimustani ja tutkin opiskelua ammatillisen oppilaitoksen yksilöllisillä opintopoluilla. Tutkimukseni kohteena ovat opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset.

Kerään aineistoa tutkimukseeni laadullisin menetelmin osallistuvalla havainnoinnilla sekä haastatteluilla, joihin tulen myöhemmin pyytämään opiskelijoita.

Tutkimus toteutetaan ajalla 14.3.-30.9.2024. Tutkimusaineistoa käsittelee vain alla nimetty tutkija ja sitä käsitellään, käytetään ja säilytetään anonymisoituna. Tutkittavista ei tulla keräämään minkäänlaisia tunnistetietoja. Tietoja tai aineistoja ei anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkijaa sitoo vaitiolovelvollisuus.

Tutkittavien yksityisyys/anonymiteetti on suojattu tutkimusjulkaisuissa. Myöskään oppilaitos ei käy ilmi tutkimusraportista.

Tutkimusaineistoa ei käytetä muihin kuin tässä nimetyn tutkimuksen tarkoitukseen. Lisätietoja voit kysyä halutessasi suoraan tutkijalta itseltään.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Ystävällisin terveisin

tutkija:

Piritta Gurung

piritta.m.gurung@utu.fi