

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

3.24

.....

AJANKOHTAISTA  
AMMATTIKASVATUKSESSA

Ammattikasvatuksen  
aikakauskirja  
2024





**Päätoimittaja**

PETRI NOKELAINEN  
puh. 040 557 4994

**Toimittajat**

KAISA HYTÖNEN  
puh. 050 331 6583

EIJA LEHTONEN  
puh. 050 388 9428

SONJA NIIRANEN (perhevapaalla)  
puh. 050 463 6788

MAIKKI POUTA  
puh. 050 512 0197

ANNA WALLIN  
puh. 050 306 5262

Toimituksen sähköposti: akakk@ottu.fi

**Toimitussihteeri**

SARI NYRHINEN  
puh. 050 355 1303  
okka-saatio@oaj.fi

**Toimituskunta**

Puheenjohtaja  
PETRI NOKELAINEN, FT, professori  
Tampereen yliopisto

**Sihteeri**

TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö sr

**Jäsenet**

SANNA BRAUER, KT, AmO, projektijohtaja  
Koulutuskuntayhtymä OSAO

RAIJA HÄMÄLÄINEN, KT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden tiede-  
kunta

PETRI IHANTOLA, Tkt, professori  
Jyväskylän yliopisto

TIMO LUOPAJÄRVI, KT, dosentti  
Helsingin yliopisto

SEIJA MAHLAMÄKI-KULTANEN,  
FT, dosentti, johtaja, Hämeen ammatti-  
korkeakoulu

VESA TAATILA, FT, rehtori-toimitusjohtaja  
Turun ammattikorkeakoulu

SOLJA UPOLA, FT, tutkija  
Freelancer

MAARIT VIROLAINEN, FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

**Julkaisija**

Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry  
www.ottu.fi

Puheenjohtaja TARJA LANG  
Omnia  
tarja.lang@omnia.fi

Sihteeri SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN  
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

**Kustantaja**

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –  
OKKA-säätiö sr • www.okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset  
okka-saatio@oaj.fi

**Tilaushinta**

1–4/2024 kotimaahan yhteensä 30 €

**Ilmoitukset**

okka-saatio@oaj.fi

**Ilmoitushinnat/numero**

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €, 1/4 sivua 93 €

**Ulkoasu ja taitto**

NALLE RITVOLA, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

**Paino**

PunaMusta Oy

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy  
vuonna 2024 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© Opetus-, kasvatus- ja koulutus-  
alojen säätiö – OKKA-säätiö sr

 VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus



Painotuotteet  
4041-0619

Ajankohtaista ammattikasvatuksessa


## SISÄLTÖ


---

### Pääkirjoitus


- Eläytymistä ammattikasvatuksen tutkimuskenttään **4**  
*Anna Wallin, Eija Lehtonen & Petri Nokelainen*
- 

### Artikkelit

-  “Uuden näkemistä ja kykyä ajatella uudella tavalla asioista”  
– Oppilaitoksen pedagoginen johtaminen muutoksessa **10**  
*Riia Palmqvist & Kaisa Rätty*

-  “Tutorit on ihan valtava resurssi ja siitä pitäis saada se kaikki  
potentiaali irti” – Tutortoiminnan kehittäminen korkeakoulussa **28**  
*Taina Civil & Riikka Tuominen*

-  Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inkluusio **48**  
*Minna Seppälä, Elina Kuusisto & Minna Mäkihonko*

-  Opiskelumotivaatio ja VALMA-nuorten hakeutuminen jatko-  
koulutukseen **70**  
*Terhi Maczulskij, Henna Busk, Signe Jauhiainen & Noona Kiuru*
- 

- Asiantuntijoiden käsityksiä ammatillisen koulutuksen tutkimuksen  
nykytilasta Suomessa **90**  
*Solja Upola, Tarja Lang & Mika Alhonkoski*
- 

### Lektio

- Development of a compulsory mathematics online course capable of  
accommodating the individual needs of students in Finnish vocational upper  
secondary education **104**  
*Sanni Suominen*
- 

- Ohjeita kirjoittajille **116**

# Eläytymistä ammattikasvatuksen tutkimuskenttään

---

Anna Wallin

KT, tutkijatohtori  
Tampereen yliopisto  
anna.wallin@tuni.fi

Eija Lehtonen

Tampereen yliopisto  
KM, tutkija  
eija.lehtonen@tuni.fi

Petri Nokelainen

FT, professori  
Tampereen yliopisto  
petri.nokelainen@tuni.fi

---

*Kuvittele, että olet tekemässä tieteellistä tutkimusta ammattikasvatuksen alalla. Eläydy tilanteeseen ja kerro, miten lähdet toteuttamaan tutkimusta: millaista aineistoa keräät?*

**P**erustuen viimeisimpiin Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa julkaistuihin tiedeartikkeleihin, todennäköisin vastaus on, että lähdet toteuttamaan tutkimusta laadullisesti ja keräät aineiston haastatteluilla. Lehden julkaisuissa on vahva laadullinen painotus; viimeisen neljän vuoden (2020–2024) aikana lehdessä on julkaistu yhteensä 39 laadullista tiedeartikkelia, kun taas määrällisiä on julkaistu 12 kappaletta ja monimenetelmällisiä seitsemän. Selvästi yleisimpinä aineistonkeruumenetelminä erottuvat erilaiset haastattelut ja avoimet kyselyt. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, tutkitaanhan ammattikasvatuksen kentällä ilmiöitä, joiden tarkasteluun laadullinen tutkimusote, ja erityisesti haastattelut, soveltuvat erinomaisesti. Haastatteluiden rinnalle löytyy kuitenkin

muitakin vaihtoehtoja. Tässä pääkirjoituksessa esittelemme eläytymismenetelmän, jota ammattikasvatuksen tutkimuksessa käytetään harvemmin, mutta jolla olisi kuitenkin paljon annettavaa alalle.

## **Mikä ihmeen eläytymismenetelmä?**

**E**läytymismenetelmä on aineistonkeruumenetelmä, jossa vastaajat kirjoittavat lyhyehköjä tarinoita tutkijan laatimien johdatusten, nk. kehyskertomusten, perusteella (esim. Eskola, 1997; Wallin ja muut, 2019). Esimerkki kehyskertomuksesta voisi olla tämän pääkirjoituksen alussa esitetty johdatteluteksti. Yksi kehyskertomus ei kuitenkaan riitä, vaan eläytymismenetelmässä tarvitaan aina vähintään kaksi kehyskertomusta, jotka poikkeavat yhden seikan suhteen. Alun kehyskertomusesimerkin rinnalle voisi siten luoda vaikkapa kehyskertomuksen, jossa ohjeistetaan eläytymään johonkin toiseen tieteenalaan. Näin luodaan vastaajien tuottamiin tarinoihin variaatiota, ja tutkijan tehtäväksi jää tarkastella sitä, miten tarinat muuttuvat, kun tätä yhtä tekijää kehyskertomuksessa varioidaan. Tyypillisesti kehyskertomuksissa johdatellaan vastaajaa eläytymään johonkin tiettyyn tilanteeseen ja jatkamaan tilannetta tai kertomaan, mitä ennen tilannetta on tapahtunut. Variaatioina on yleisimmin käytetty tilanteen onnistumista/epäonnistumista, mutta variaatio voi rakentua mistä tahansa kyseiselle tutkimukselle tarkoitukseenmukaisesta asiasta (Wallin ja muut, 2019).

Suomessa eläytymismenetelmää on käytetty eri tieteenaloilla jo 1980-luvulta lähtien, ja se on nykyisin vakiintunut laadullisen tutkimuksen menetelmä. Sitä sovelletaan laajasti erityisesti kasvatusta ja yhteiskuntatieteissä, mutta myös esimer-

kiksi liiketalouden ja hallinnon tutkimuksissa (Wallin ja muut, 2015). Viime vuosina menetelmän käyttö on lisääntynyt myös kansainvälisesti, ja se liittyy läheisesti nk. tarinantäydennysmenetelmiin (story-completion methods), joita on kehitetty viime vuosina kansainvälisesti (esim. Braun ja muut, 2019; Gravett, 2019).

## **Mitä annettavaa eläytymismenetelmällä on ammattikasvatuksen kentällä?**

**K**uten alussa mainitsimme, ammattikasvatuksen tutkimuksissa eläytymismenetelmää on käytetty harvemmin, mutta tutkimuksia kuitenkin löytyy. Viime vuosina eläytymismenetelmää on sovellettu esimerkiksi tutkittaessa opiskeluaikaisen työssäkäynnin merkitystä luokanopettajaopiskelijoille (Räihä & Mankki, 2022), sairaanhoitajaopiskelijoiden tyytyväisyyttä ja asennetta digitaaliseen oppimiseen (Haaranen ja muut, 2023), muodollisen rekrytointikoulutuksen ja sen puutteen merkitystä rekrytoijan ammattitaidolle (Klinge ja muut, 2022) ja digitalisaation merkitystä ammatilliselle kehitymiselle (Wallin ja muut, 2022).

Usein eläytymismenetelmän käyttöä puoltaa se, että aineisto on mahdollista kerätä erittäin nopeasti ja myös sähköisesti. Yhteen kehyskertomukseen riittää 15–20 tarinaa, ja kun vastausaikaa annetaan yleensä 15–30 minuuttia, koko aineiston kerääminen saattaa sopivassa tilaisuudessa onnistua jo puolessa tunnissa. Parhaassa tapauksessa aineisto on jo valmiiksi sähköisessä muodossa. On kuitenkin hyvä muistaa, että siinä missä aineiston voi saada nopeasti kerättyä, analyysivaihe vaatii tutkijalta enemmän. Eläytymismenetelmässä olennaista on tarinoiden variaatioiden tarkastelu, jolloin aineistoa on analysoitava ikään kuin kahteen kertaan – en-

sin tarkastellen sisältöä (esim. teemoittelulla) ja sen jälkeen vielä tarkastellen sitä, kuinka kehyskertomusten variointi näkyy vastaajien tarinoissa (ks. esim. Eskola ja muut, 2018; Eskola ja muut, 2017).

Eläytymismenetelmän keskeisimpänä vahvuutena mainitaan usein se, että se mahdollistaa kuvittelun, visioinnin ja eläytymisen tilanteisiin, joista vastaajilla ei tarvitse olla omakohtaista kokemusta. Tämän ansiosta voidaan saada esiin näkökulmia ja tietoa, jota ei välttämättä saataisi esille suoraan kysymällä tai muilla menetelmillä (esim. Wallin ja muut, 2015, 2019). Menetelmä mahdollistaa vastaajan hetkellisen irrottautumisen ”todellisuudesta”, eläytymisen kolmannessa persoonassa ja täydellisen anonymiteetin, jotka tekevät menetelmästä erinomaisen vaihtoehdon myös arkaluontoisten ilmiöiden tutkimisessa (Wallin ja muut, 2019).

Eläytymismenetelmällä tuotetun aineiston kuvitteellisuus asettaa kuitenkin myös rajoja menetelmän käytölle ja onkin tärkeää huomioida sen tuottaman tiedon luonne (Wallin, 2022). Toisin kuin monien muiden laadullisten aineistonkeruumenetelmien kohdalla, eläytymismenetelmällä ei pyritä tutkimaan suoraan ihmisten kokemuksia. Tuotetut tarinat eivät välttämättä kuvaa vastaajien henkilökohtaisia (elettyjä) kokemuksia, vaan ne havainnollistavat vastaajien eri tapoja merkityksellistää, ymmärtää tai käsitteellistää jotakin ilmiötä. Siten eläytymismenetelmää ei voida useinkaan käyttää samassa tarkoituksessa kuin esimerkiksi haastatteluja, mutta menetelmä on varteenotettava vaihtoehto tutkijalle, joka on kiinnostunut hyödyntämään mielikuvitusta ja tarinallisuutta ihmisten näkemysten ja ajattelun logiikan tutkimisessa.

Lopuksi on hyvä tuoda vielä esiin se, että vaikka eläytymismenetelmää on vuosien aikana sovellettu eniten tutkimuskäytössä, sitä voidaan myös hyödyntää käytännönläheisemmissä tarkoituksissa. Menetelmän käytön on havaittu olevan esimerkiksi opetuksessa toimiva keino kannustaa opiskelijoita keskustelemaan, stimuloimaan heitä ajattelemaan toisin ja rakentamaan yhteyttä oppilaiden elämämaailman ja opiskeltavien sisältöjen välille (Särkelä & Suoranta, 2020). Opetuskontekstin lisäksi menetelmää voisi soveltaa myös organisaatiokontekstissa, esimerkiksi strategiasuunnitteluprosessien tai organisaatiomuutosten aikana, etenkin kun otetaan huomioon se, kuinka tarinankerronnan voima on vakiinnuttanut jalansijaa organisaation tavoitteiden edistämisen keinona (esim. Tyler, 2007; Wallin, 2022). Ammattikasvatuksen alalla menetelmällä olisi siis hyvinkin paljon annettavaa, paitsi tieteellisissä tarkoituksissa, myös käytännön kehittämistyössä, jos kiinnostuksen kohteena on mielikuvituksen ja tarinallisuuden hyödyntäminen esimerkiksi näkemysten kartoittamisessa, tulevaisuuden visioiden hahmottamisessa tai näkökulmatietoisuuden tukemisessa.

## Ajankohtaisnumeron artikkelit

Tässä vuoden 2024 kolmannessa Ammattikasvatuksen aikakauskirjan numerossa on neljä vertaisarvioitua artikkelia, yksi vertaisarvioimaton artikkeli sekä Lectio praecursoria. Artikkelit on järjestetty siten, että ne etenevät koulutusjärjestelmän ja johtamisen laajemmista näkökulmista kohti käytännönläheisempiä ja spesifimpiä teemoja opiskelijoiden tukemisessa ja oppimisympäristöissä.

Riia Palmqvist ja Kaisa Rätty (2024) keskittyvät artikkelissaan ammatillisten oppilaitosten, lukioiden ja opistojen johtajien ja suunnittelun vastuutehtävissä toimivien kokemuksiin tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelusta ja johtamisesta muutosprosessissa. Tutkimus perustuu 11 teemahaastatteluun, joissa johtajat ja suunnittelijat eri puolilta Suomea jakavat näkemyksiään siitä, miten he ovat pyrkineet luomaan yhteisen ymmärryksen ja tahtotilan koulutusmuutoksen onnistumiseksi. Tulokset korostavat muutosjohtajuuden merkitystä oppilaitosten kehittämisessä ja osoittavat, että onnistunut muutos edellyttää selkeää johtajuutta, joka tukee opettajien työskentelyä ja luo raamit yhteiselle toiminnalle.

Taina Civil ja Riikka Tuominen (2024) käsittelevät artikkelissaan kuinka korkeakoulujen tutorointia voidaan parantaa vastaamaan yhä monimuotoisemman opiskelijakunnan tarpeisiin. Tutkimuksen aineisto koostuu 14 tutorin ja 11 opinto-ohjaajan haastatteluista, joiden pohjalta tekijät ovat tunnistaneeet keskeisiä kehittämiskohteita. Näitä ovat muun muassa yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kesken, tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen. Tulokset tarjoavat konkreettisia ehdotuksia, joiden avulla korkeakoulut voivat parantaa tutoroinnin laatua ja vaikuttavuutta, mikä puolestaan edistää uusien opiskelijoiden sosiaalista integroitumista ja opintojen sujuvaa etenemistä.

Minna Seppälä, Elina Kuusisto ja Minna Mäkihonko (2024) tarkastelevat artikkelissaan, miten inklusio toteutuu ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa hyödyntää Boothin ja Ainscow'n (2002) Index for Inclusion -mallia, ja siihen osallistui 15 ammatillisen koulutuksen opettajaa. Puolistruk-

turoitujen haastattelujen tulokset osoittavat, että inklusiivisen koulukulttuurin rakentuminen vaatii opettajien keskinäistä yhteistyötä, yhteistä arvokeskustelua sekä systemaattista suunnittelua. Erityisen huomionarvoista on se, että opettajat nostivat esille pedagogisen saavutettavuuden ja moninaisuuden tukemisen keskeisinä tekijöinä inklusion onnistumisessa. Tutkimus tuo esiin myös haasteita, kuten resurssipulan ja opettajien kokemien ristiriitojen vaikutukset inklusiotyöhön.

Terhi Maczulski, Henna Busk, Signe Jauhiainen ja Noona Kiuru (2024) tarkastelevat artikkelissaan ammatilliseen koulutukseen valmentavissa (VALMA) opinnoissa opiskelevien opiskelumotivaation, kouluhyvinvoinnin ja heidän saamansa sosiaalisen tuen yhteyttä toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen. Määrälliseen tutkimukseen osallistui 112 henkilöä (kyselyaineisto), joista 74 henkilön vastaukset yhdistettiin Tilastokeskuksen rekisteritietoihin vuosi kyselyn jälkeen. Tulokset osoittivat mm., että suomenkielisillä opiskelijoilla oli heikompi opiskelumotivaatio vieraskielisiin opiskelijoihin verrattuna, ja että epäonnistumisen ennakointi ja tehtävien välttely ennusti NEET-ryhmään (Not in Education, Employment, or Training) kuulumista vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen erityisesti miehillä. Artikkelit tarjoaa näkökulmia siihen, miten ammatilliseen koulutukseen valmentavia opintoja ja opiskelijoiden tukitoimia voidaan kehittää, jotta siirtymävaihe toisen asteen koulutukseen sujuisi mahdollisimman hyvin.

Upolan, Langin ja Alhonkosken (2024) vertaisarvioimaton artikkeli perustuu AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä marraskuussa 2023 käytyyn pyöreän pöydän keskusteluun, jossa kutsutut asiantuntijat pohtivat mm. sitä,



miten tutkimustoiminnan asema näytetään ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Numero päättyy Sanni Suomisen Lectioon, liittyen hänen 12.4.2024 pidettyyn väitöstilaisuuteensa. Väitöskirjan otsikkona on Development of a compulsory mathematics online course capable of accommodating the individual needs of students in Finnish vocational upper secondary education.

## Lähteet

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 2. painos. Centre for Studies on Inclusive Education u.a.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Frith, H., Malson, H., Moller, N., & Shah-Beckley, I. (2019). Qualitative story completion: Possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 136–155. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1536395>
- Civil, T., & Tuominen, R. (2024). “Tutorit on ihan valtava resurssi ja siitä pitäis saada se kaikki potentiaali irti” – Tutoritoiminnan kehittäminen korkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(3), 28–46.
- Eskola, J. (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Taju
- Eskola, J., Mäenpää, T., & Wallin, A. (toim.) (2017). *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere University Press.
- Eskola, J., Virtanen, S., & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (ss. 63–77). PS-kustannus.
- Gravett, K. (2019). Story completion: Storying as a method of meaning-making and discursive discovery. *International Journal of Qualitative Methods*, 18 (January), 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406919893155>
- Haaranen, A., Kantola, M., & Pajari, J. (2023). Eläytymismenetelmän käyttö aineistonkeruussa tutkittaessa sairaanhoitajaopiskelijoiden tyytyväisyyttä ja asennetta digitaaliseen oppimiseen. *Hoitotiede*, 35(2), 133–146.
- Klinge, B., Härkönen, S., Lähti, J., & Eskola, J. (2022). Rekrytoijien näkemyksiä osaamisesta, ammatitaidosta ja muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuudesta. Teoksessa S. Härkönen, J. Lähti, A. Rytivaara & A. Wallin (toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta* (ss. 285–310). Tampere University Press.
- Maczulski, T., Busk, H., Jauhainen, S., & Kiuru, N. (2024). Opiskelumotivaatio ja VALMA-nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(3), 70–88.
- Palmqvist, R., & Rätty, K. (2024). “Uuden näkemistä ja kykyä ajatella uudella tavalla asioista” - Oppilaitoksen pedagoginen johtaminen muutoksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(3), 10–26.
- Räihä, P., & Mankki, V. (2022). Opettajasijaisuudet ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettajaopiskelijoiden silmin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 32–47. <https://doi.org/10.54329/akakk.123014>
- Seppälä, M., Kuusisto, E., & Mäkihönko, M. (2024). Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inklusio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(3), 48–69.
- Särkelä, E., & Suoranta, J. (2020). The method of empathy-based stories as a tool for research and teaching. *The Qualitative Report*, 25(2), 399–415. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4124>
- Tyler, J. A. (2007). Incorporating storytelling into practice: How HRD practitioners foster strategic storytelling. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 559–587. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1219>
- Upola, S., Lang, T., & Alhkonoski, M. (2024). Asiantuntijoiden käsityksiä ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(3), 90–103.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: Menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. *Kasvatus*, 3, 247–259.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(5), 525–535. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>
- Wallin, A., Nokelainen, P., & Kira, M. (2022). From thriving developers to stagnant self-doubters: An identity-centered approach to exploring the relationship between digitalization and professional development. *Vocations and Learning*, 15, 285–316. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09288-6>
- Wallin, A. (2022). *Empathy-based stories of digitalization and professional development: An empirical illustration and methodological exploration of the method of empathy-based stories*. [Doctoral dissertation, Tampere University]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2401-8>



“Uuden näkemistä ja  
kykyä ajatella uudella  
tavalla asioista”  
– Oppilaitoksen  
pedagoginen johtami-  
nen muutoksessa

---

Riia Palmqvist

VTT, opetusneuvos  
Opetushallitus  
riia.palmqvist@oph.fi

Kaisa Rätty

KT, yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
kaisa.ratty@jamk.fi

---



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

---



## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaitoksen johtajien kokemuksia tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelusta ja johtamisesta muutosprosessissa. Viitekehyksenä käytetään Kovalaisen (2020) mallia muutoksen toteutumisesta pedagogisesti johdetussa yhteisössä. Artikkelia varten haastateltiin yhtätoista koulutusalan johtajaa, jotka johtivat omassa oppilaitoksessaan tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen suunnittelua. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Haastateltujen johtajien tavoitteena oli yhteisen ymmärryksen ja tahtotilan synnyttäminen, jotta muutos mahdollistuu. Johtajat pyrkivät luomaan raamit ja alustan yhteistyölle, minkä jälkeen vastuu koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta annettaisiin opettajille. Uuden valmentavan koulutuksen nähtiin onnistuessaan tuovan uusia, laajempia mahdollisuuksia valmentavan koulutuksen opiskelijoille. Kokemus muutosjohtajuudesta vahvistaa parhaimmillaan organisaation osaamista muutoksen johtamisessa.

**Asiasanat:** *pedagoginen johtajuus, muutosjohtajuus, tutkintokoulutukseen valmentava koulutus, TUVA-koulutus*

## Abstract

This article examines the experiences of education leaders in designing and managing preparatory education for programmes leading to an upper secondary education (TUVA) in a process of change. Kovalainen's (2020) model of change in a pedagogically led community is used as a framework. For the article, eleven educational leaders were interviewed who led the planning of TUVA in their own educational institutions. The data was analysed using a theoretical content analysis. The objective of the managers interviewed was to create a common understanding and a shared will to enable change. The leaders sought to create a framework and platform for collaboration, after which the responsibility for designing and implementing training would be given to teachers. If successful, the new training was seen as bringing new, wider opportunities for training students. The experience of change leadership will, at its best, strengthen the organisation's competence in change management.

**Keywords:** *pedagogical leadership, change leadership, preparatory education for programmes leading to an upper secondary education, TUVA education*



## Johdanto

**S**uomen koulutuskenttä on viime vuosikymmeninä ollut jatkuvassa muutoksessa. Viimeisin suuri uudistus on ollut oppivelvollisuuden laajentaminen, jonka yhteydessä perus- ja toisen asteen nivelvaiheeseen sijoituvat valmentavat koulutukset yhdistettiin (Hallituksen esitys [HE] 173/2020). Koulutuksen kentällä pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen ovat kasvavassa määrin tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (esim. Fonsén, 2013, 2014; Fullan, 2007; Kovalainen, 2020; Kyllönen, 2011; Salminen ja muut, 2021; Taipale, 2004). Pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen ovat kaksi erilaista näkökulmaa johtajuuteen, joita oppilaitoksen johtamisessa on vaikea erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan molemmista näkökulmista.

Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan oppilaitoksissa tapahtuvaa johtamista, jonka tavoitteena on suunnata oppilaitoksessa tehtävää työtä siten, että opetus- ja kasvatustavoitteet saavutetaan (ks. esim. Kyllönen, 2011). Viime vuosina pedagoginen johtajuus on usein nähty jaettuna johtajuutena (esim. Fonsén, 2014; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013; Spillane, 2005), jolloin opettajien ja oppijoiden osallisuutta lisätään ja rooleja sekä vastuita jaetaan niin johdon kuin henkilöstön kesken (Fonsén, 2014). Muutosjohtaminen keskittyy organisaation muutosten hallintaan ja ohjaamiseen. Muutosjohtamisen teorioita (esim. Kotter, 1995; Lewin, 1947) ja niistä johdettuja malleja on useita, ja niiden käyttö on yleistä monenlaisessa organisaatioiden kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa keskitytään peda-

gogiseen johtamiseen ja nähdään Kovalaisen (2020) tapaan muutosjohtaminen osana pedagogista johtamista. Kovalaisen (2020) näkökulma sopii tutkimusaiheeseen, sillä se kuvaa oppilaitoksessa tapahtuvan kehittämistyön johtamista.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat rehtorit ja johtajat, jotka vastasivat oppilaitoksessaan tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelusta. Haastattelujen toteutuessa laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta (1215/2020) sekä TUVA-koulutuksen perusteet oli julkaistu, ja oppilaitokset suunnittelivat omia koulutuksiaan sekä oppilaitoksen sisällä että alueellisesti. Itse koulutus aloitettiin vasta seuraavana syksynä. Lainsäädäntö velvoitti koulutuksen järjestäjät tekemään entistä tiiviimpää yhteistyötä muiden koulutusmuotojen kanssa niin koulutuksen suunnittelussa kuin toteutuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata koulutusalan johtajien kokemuksia uuden valmentavan koulutuksen suunnittelusta ja muutosprosessin johtamisesta. Tutkijoita kiinnosti, miten koulutuksen järjestäjät valmistelivat tulevaa koulutusta ja rakensivat siihen liittyvää uudenlaista yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tulevien muutosten johtamisessa sekä koulutussektorien välisen yhteistyön rakentamisessa. Analyysin pohjana käytetään Kovalaisen (2020) mallia muutoksen toteutumisesta pedagogisessa yhteisössä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Miten valmentavasta koulutuksesta vastaavat johtajat kuvaavat a) TUVA-koulutuksen suunnittelua ja b) johtamista muutoksessa?

## Pedagoginen johtaminen

**P**edagoginen johtaminen liitetään koulu- tai oppilaitoksessa tapahtuvaan johtamiseen, jonka tavoitteena on suunnitelmallisesti varmistaa opetussuunnitelman sekä opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen (Kyllönen, 2011). Pedagoginen johtajuus muodostuu useasta johtajuuden ulottuvuudesta, kuten kontekstista, organisaatiokulttuurista, johtajan ammatillisuudesta sekä sisältöosaamisesta (ks. Fonsén, 2013, 2014; Fonsén ja muut, 2022b). Se on prosessien kokonaisvaltaista johtamista, jossa johtaja ohjaa toimijoita päämääräsuuntautuneesti tiiviissä yhteistyössä ja yhteistoiminnassa. Pedagoginen johtaminen voidaan määrittellä myös opetustoiminnan johtamisena, jolla vaikutetaan konkreettiseen opetustoimintaan ja sen järjestämiseen (Kyllönen, 2011).

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa johtamista kuvataan termien *administration*, *leadership* ja *management* kautta (esim. Fonsén, 2014; Kovalainen, 2020). Näillä viitataan johtamisen eri tasoihin tai aspekteihin: hallintointiin, päivittäiseen johtamistoimintaan ja ihmisten johtamiseen, johon sisältyy visiointia ja omaa organisaatiota laajempaa kehittämistoimintaa (Fonsén, 2014). *Management*-termillä viitataan usein enemmän asioiden johtamiseen, kun taas *leadership*-termillä viitataan useammin ihmisten johtamiseen (Kovalainen, 2020). Johtaja voi panostaa tehtävässään hallintotehtävien johtamiseen tai painottaa pedagogisia arvoja joko päivittäisessä päätöksenteossa ja tulevaisuuden suunnittelussa (Fonsén ja muut, 2022b).

Lahteron ja Laasosen (2021) mukaan pedagoginen johtaminen voi olla luonteeltaan suoraa tai epäsuoraa. Suora / epä-

suora pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimisen ja opettamisen prosessiin, ja se voi olla esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämistä, tavoitteiden asettamista ja opetuksen laadun varmistamista. Epäsuora pedagoginen johtaminen kohdistuu kontekstiin ja ympäristöön, jossa oppimisen ja opettamisen prosessi tapahtuu. Näitä ovat esimerkiksi strategian toteutumista edistävä resurssointi, osaamisen johtaminen ja oppimista tukevasta oppimisympäristöstä huolehtiminen (Lahtero & Laasonen, 2021).

Kovalainen (2020) kuvailee pedagogisen johtajuuden toteutumista oppivassa yhteisössä neljän perusoletuksen kautta. Nämä ovat: (1) pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan; (2) pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo; (3) koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan sekä (4) pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista. Kovalaisen (2020) mukaan neljäs, muutostoiminta koskeva perusolettamus koostuu muut perusolettamukset reagoimaan koulutusjohtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuuteen: monimutkainen maailma vaatii koulutusta muuttumaan jatkuvasti.

Johtamisessa on kyse etiikasta ja arvoista. Kovalaisen (2020) mukaan eettinen johtaminen perustuu yhteisön laatiimiin ja yhdessä hyväksytyihin sekä jatkuvasti prosessoituihin ydinarvoihin sekä korkean moraaliseen visioon. Yhteiset arvot rakentavat perustan toimintakulttuurille, johon henkilökunta on valmis sitoutumaan. Fonsén (2014) esittää, että pedagoginen johtaminen on jo itsessään arvovalinta. Pedagogisessa johtamisessa pää-



töksenteon perusteena ovat pedagogiset ratkaisut ja keskiössä on oppijan etu (ks. Fonsén, 2013; Fonsén ja muut, 2022b). TUVVA-koulutuksen perusteissa (Opetushallitus, 2021) kuvattu koulutuksen arvoperusta toimii pedagogisen johtamisen suuntana.

Tehtävien ja vastuun jakamisen merkitys on jo jonkin aikaa ollut johtamisen työtapa asiantuntijaorganisaatioissa kuten koulutuksessa (Spillane, 2005). Fonsénin (2014) mukaan jaettu johtajuus rakentuu rooleja ja vastuita jakamalla, muodostamalla erilaisia tiimejä ja lisäämällä kaikkien toimijoiden osallisuutta johtajuuteen. Jaettuna johtajuutena voidaan nähdä oppilaitoksen yhteistyö muiden tahojen kanssa erilaisissa verkostoissa sekä moniammatillisissa tiimeissä (Fonsén, 2014). Johtajan tehtävänä on sitouttaa opettajat mukaan muutokseen. Fullanin (2007) mukaan opettajien ottaminen aktiivisesti ja suunnitelmallisesti mukaan kehittämistyöhön tekee kehittämisestä johdonmukaisempaa ja sitä kautta hyödyttää oppijoita.

## **Pedagoginen johtaminen muutostilanteissa**

**K**oulutuksen muutokset eivät tapahdu tyhjiössä, sillä ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa oppilaitokseen (ks. Fullan, 2016). Yhteiskunnan ja toimintaympäristön jatkuva muuttuminen sekä toisaalta valtiovallan ja rahoittajien vaatimukset pakottavat oppilaitokset jatkuvaan muutosvalmiuteen ja toiminnan sopeuttamiseen. Johtajan tapa suhtautua muutokseen, sitoutua siihen sekä kyky luoda ja ylläpitää muutosmyönteistä kulttuuria on uudistuksissa ensiarvoinen tekijä (esim. Hallinger, 2003). Tässä artikkelissa kuvatut muutokset lähtivät liikkeelle lainsäädännön muuttumisesta: val-

mentavien koulutusten yhdistäminen haastoi koulutuksen järjestäjiä kehittämään toimintaansa.

Tutkimusten mukaan johtamisen merkitys painottuu muutostilanteissa (esim. Fullan, 2020a; Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Salminen ja muut, 2021). Muutoksessa johtamisessa auttavat kokemus ja osaaminen sekä johtajan muut ominaisuudet, kuten johdonmukaisuus, taito määrittellä ja kertoa tavoitteista sekä toimintaympäristön tunteminen (Kovalainen, 2020). Organisaation kasvu ja sen muutosvalmius, kulttuuri, kehitystarpeet sekä henkilöstön keskinäiset suhteet ja luottamus vaikuttavat johtamisen toteutumiseen (Harris, 2008; Kovalainen, 2020).

Ahtiainen (2017) tarkasteli väitöskirjassaan suomen erityisopetusjärjestelmän kehittymistä Fullanin ja Hargreavesin muutosteorioiden pohjalta. Hän rakensi näiden teorioiden pohjalta muutosteoreettisen mallin, jossa muutosta voidaan tarkastella neljän vaiheen kautta: uudistuksen esittely, tavoitteiden erittely, tiedon levittäminen uudistuksesta ja uudistuksen vaikutuksen arviointi. Ahtiaisen malli sopii hyvin maanlaajuisten koulutusreformien kuvaamiseen (Ahtiainen, 2017; Ahtiainen ja muut, 2021).

Ahtiaisen ja muiden (2021) mukaan johtajilla on kyky tulkita ja johtaa muutosprosesseja, mutta laadun turvaamiseksi he tarvitsevat järjestelmällistä ohjausta. Johtajat ovat halukkaita itsensä kehittämiseen, valmiita ottamaan vastaan uusia tehtäviä ja haasteita sekä tarvittaessa muuttamaan toimintamallejaan (Fonsén ja muut, 2022a).

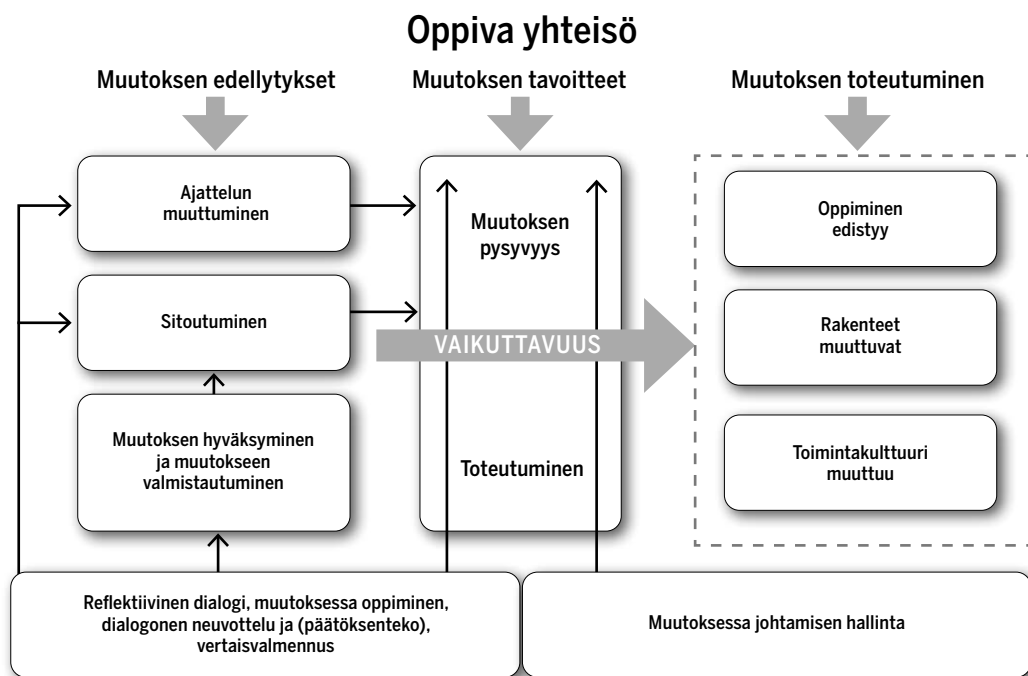
Tässä artikkelissa tarkastelemme muutosjohtajuutta Kovalaisen (2020) väitöskirjassaan esittelemän pedagogista johtajuutta kuvaavan neljännen perusolettamuksen eli

muutosjohtajuuden mallin valossa. Kovalaisen (2020) mukaan muutosjohtajuus on reflektiivinen dialogi, joka mahdollistaa muutoksen toteutumisen tavoitteiden suuntaisesti. Malli tarjoaa mahdollisuuden analysoida johtajan toimintaa muutoksessa eri tasoilla ja samalla se kuvaa muutoksen toteutumista pedagogisesti johdetussa yhteisössä (kuvio 1).

Kovalaisen (2020) mukaan pedagogisen muutoksen toteutuminen edellyttää, että kaikki yhteisön jäsenet ovat sitoutuneita muutokseen. Onnistuneen muutoksen tulos on toimintakulttuurin ja rakenteiden muuttuminen sekä oppimisen edistyminen. Jotta toivottu muutos olisi pysyvä, se edellyttää yhteisön jäseniltä kykyä toimia jatkuvassa muutoksessa. Muutoksen pysyvyys edellyttää kaikkien yhteisön jäsenten ajattelun muuttumista (ks. Beabout, 2012; Fullan, 2016; Stoll ja muut, 2006). Voidakseen sitoutua muutokseen, yksilöi-

den tulee sekä tunnistaa muutoksen tarve että hyväksyä muutoksen tavoitteet.

Muutoksen toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä yhteistä ymmärrystä (sense making) siitä, mitä on tapahtumassa ja miten tilanteessa toimitaan. Yhteisen ymmärryksen rakentamisessa tärkeää on yhteinen dialogi, jonka avulla voidaan neuvotella ja tehdä päätöksiä. Nämä toimet varmistavat sekä muutokseen sitoutumista että ajattelun uusiutumista ja tuovat työkaluja mahdollisen muutosvastarinnan työstämiseen (Fullan, 2016; Gannon-Shilon & Schechter, 2017; Kovalainen, 2020; Rajakaltio, 2014; Stoll ja muut, 2006). Kovalaisen (2020) mukaan pedagoginen johtaja järjestää oppilaitoksessa opettajille mahdollisuuksia valmistautua muutokseen, yhteisiä refleksiivisiä dialogeja, dialogisia neuvotteluja päätöksenteon tueksi sekä tarvittaessa vertaisvalmennusta.



Kuvio 1.

Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä (Kovalainen, 2020)

## Valmentavat koulutukset muutoksessa

Valmentavien koulutusten tavoitteena on tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Valmentavia koulutuksia kehitettiin 2000-luvulla voimakkaasti ja niiden toivottiin tuovan työkaluja siihen, että yhä useampi perusopetuksen päättävä nuori tai erilaisiin työttömyystoimenpiteisiin osallistuva aikuinen siirtyy toisen asteen koulutukseen ja suoriutuu siitä (Brunila, 2012; Niemi, 2015; Silvennoinen ja muut, 2018). Opivollisuuden laajentamisen yhteydessä muodostettiin yksi nivelvaiheen koulutus. Uudistuksen tavoitteena oli luoda tasa-arvoisempaa ja saavutettavampaa valmentavaa koulutusta (HE 173/2020).

Valmentavat koulutukset ovat saaneet osakseen kritiikkiä siitä, etteivät niiden aikana saavutetut valmiudet välttämättä riitä siirtymiseen toisen asteen koulutukseen, eivätkä kaikki osallistujat löydä paikkaansa toisen asteen koulutuksessa tai työelämässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2005; Järvinen & Jahnukainen, 2008; Niemi, 2015). Opiskelija saattaa pahimmillaan jäädä kiertämään valmentavien tai muiden lyhytkestoisten koulutusten kehää, ja siirtyy yhdestä valmentavasta toimenpiteestä seuraavaan (Brunila ja muut, 2019; Niemi & Kurki, 2013).

TUVA-koulutuksessa yhdistyvät aiempien koulutusten perinteet ja toimintakulttuurit. Kukkonen ja muut (2021) esittävät, ettei TUVA-koulutuksessa kyse ole sinänsä uuden konseptin luomisesta, vaan aiempien valmentavien koulutusten konseptin uudelleen järjestelystä. Lainsäädäntö (1215/2020) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä yhteistyöhön TUVA-koulutuksen toteuttamisessa. Yhteistyötä vaaditaan esimerkiksi siihen, että opiskelijalle mah-

dollistetaan perusopetuksen arvosanojen korottaminen sekä lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen osien suorittaminen. Lisäksi koulutuksen järjestäjän tulee tehdä yhteistyötä nuorisotyön sekä työ- ja elinkeinoelämän kanssa.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaitosten johtajien kokemuksia TUVA-koulutuksen suunnittelusta ja sen johtamisesta. Tarkasteluhetkellä alkuvuodesta 2022 Opintopolku.fi-palvelusta löytyi 89 oppilaitosta, jotka ilmoittivat järjestävänsä TUVA-koulutusta luvunvuoden 2022–2023 aikana. Haastateltuun valittiin tasapuolisesti edustajia ammatillisen koulutuksen järjestäjistä, lukio-koulutuksen järjestäjistä sekä opistoista eri puolilta Suomea. Haastateltaviksi valittiin henkilöt, joiden oppilaitoksen internet-sivuilla kerrottiin vastaavan valmentavasta koulutuksesta. Sähköpostikutsut lähetettiin ensisijaisesti rehtorille, oppilaitoksen johtajalle tai valmentavasta koulutuksesta vastaavalle koulutuspäällikölle. Kolmessa organisaatiossa kutsuun vastasi kuitenkin joku muu, joka kertoi “tietävänsä enemmän TUVasta”. Muutamasta oppilaitoksesta varmistettiin, että halutaanko näkökulma todellakin johdolta, eikä sillä henkilöltä, joka toimii muuten aktiivisesti koulutuksen suunnittelussa. Tutkimukseen osallistumista toivottiin aina johdolta, mutta kaksi haastateltavaa toimi TUVA-koulutuksen suunnittelun vastuutehtävässä.

Yhteydenotossa esiteltiin tutkimuksen tavoite ja toteutus. Samalla viestin vastaanottajaa pyydettiin varaamaan sopiva haastatteluaika sähköisellä sovelluksella. Haastattelukutsuja lähetettiin yhteensä 32 ja haastatteluja toteutui 11. Haastatelta-

vista kolme edusti ammatillisen koulutuksen järjestäjää (Ammatillinen), kolme lukiokoulutuksen järjestäjää (Lukio), kaksi kansanopistoa (Opisto) ja kolme oppilaitosta, joilla oli useamman koulutusmuodon järjestämislupa (Monialainen). Haastattelujen lainauksissa käytetään näitä suluisia olevia tunnisteita.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina (Hirsjärvi & Hurme, 2015) ja haastattelujen kesto oli 20–45 minuuttia. Haastateltavia informoitiin siitä, että haastattelu tallennetaan, litteroidaan ja anonymisoidaan, ja tallenteet hävitetään litteroinnin jälkeen. Haastattelut järjestettiin Teams-yhteydellä maaliskuuhun 2022 aikana ja ne tallennettiin Teams-järjestelmän tallennuksella. Tämän jälkeen ne siirrettiin Panopto-järjestelmään, jotta niiden käsittely mahdollistui Microsoft Word -ohjelman automaattisella litterointiohjelmalla.

## Tutkimusaineiston analyysi

Litteroidut haastattelut analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä (Schreier, 2012; Elo ja muut, 2022). Molemmat tutkijat kävivät aluksi läpi haastattelut ja tarkastivat automaattisen Word-ohjelmalla tehdyn litteroinnin. Aineiston analyysi aloitettiin rakentamalla analyysirunko (ks. Schreier, 2012) Kovalaisen (2020) muutosjohtamista käsittelevän neljännen perusolettamuksen mukaisesti (kuvio 1). Analyysirungon muodostivat yläluokat ”muutoksen edellytykset”, ”muutoksen tavoite”, ”muutoksen toteutuminen” sekä ”johtaminen muutokses- sa”.

Analyysi toteutettiin Atlas.ti-ohjelman avulla (ks. Laajalahti & Herkama, 2018). Litteroiduista haastatteluista erotet-

tiin tekstikatkelmia eli analyysiyksiköitä (Marsh & White, 2006). Analyysiyksikö muodostettiin aina, kun haastateltava antoi vastauksessaan jollekin tutkimuksen kannalta merkittävälle ilmiölle merkityksen. Aineistoa tarkasteltiin yläluokka kerrallaan, ja koodatuista analyysiyksiköistä muodostettiin alaluokkia (Elo ja muut, 2022), jotka nimettiin niiden sisältämien ilmiöiden mukaisesti. Aineisto käytiin läpi kahdesti ja alaluokkia muodostui yhteensä 15. Aineiston luokittelussa osa alkuperäisistä analyysiyksiköistä kuvasi useampaa ylä- ja alaluokkaa.

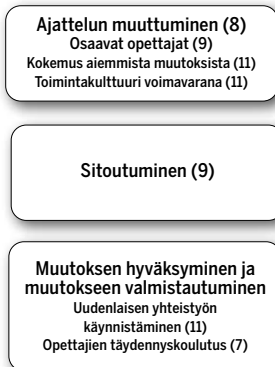
Kaikki haastatellut johtajat ( $N = 11$ ) käsittelivät lähes kaikkia analyysirungon alaluokkia. Teemoissa *Muutoksen edellytykset* ja *Muutoksen tavoitteet* oli muutama alaluokka, jotka vain osa haastateltavista toi mukaan keskusteluun. Teemassa *Muutoksen toteutuminen* kaikki vastaajat käsittelivät kaikkia alaluokkia. Aineistosta ei erottunut analyysirungon ulkopuolisia teemoja, joita useampi vastaaja olisi käsitellyt. Kovalaisen (2020) muutosjohtamista koskeva perusolettamus näyttäisi vastanneen hyvin johtajien kokemuksiin ja tutkimukseen osallistuvat jakoivat varsin samanlaisen käsityksen TUVA-koulutuksen suunnittelusta ja muutosprosessin johtamisesta.

## Tutkimuksen tulokset

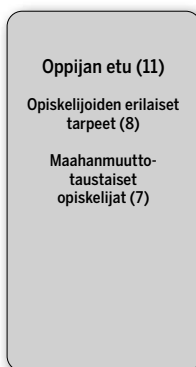
### Muutoksen edellytykset

**K**ovalaisen (2020) mallissa muutoksen edellytyksenä ovat henkilöstön ajattelun muuttuminen, sitoutuminen muutokseen sekä muutoksen hyväksyminen ja siihen valmistautuminen. Haastateltavat kuvasivat, että heidän mielestään alkavan TUVA-koulutuksen kanssa ollaan uuden äärellä. Tutkimukseen

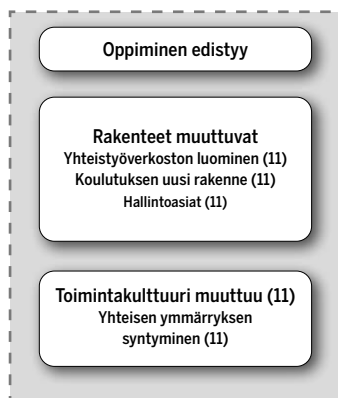
## Muutoksen edellytykset



## Muutoksen tavoitteet



## Muutoksen toteutuminen



Opettajien sitouttaminen, informointi ja vastuuttaminen.  
Uudenlaisen yhteistyön rakentaminen.

Valmisteluvastuun siirtäminen opettajille.

Kuvio 2.

Analyysiryhmä sekä siihen kuuluvat aluukat. Suluisissa haastateltavien (N = 11) määrä, jotka haastattelussa käsitelivät aluukkaan kuuluvaa aihetta.

osallistuneet johtajat kuvasivat muutosta suhteellisen innostuneesti.

*”Ollaan me uuden äärellä, ja sopivasti vanhan äärellä. --- Mä näen, että hyvä on aidosti niinku koulutusalat ja koulutusmuodot ja -siilot nohtava ja ja semmoiseen niinku opiskelijaan niinku etenemiseen ja opiskelijan polkuun niinku jotenkin fokus siinä.”*

(Monialainen 1)

*”Niin kyllä siis ollaan uuden äärellä ja ollaan... ollaan niinku hyvän äärellä, ja me ollaan äärimmäisen innostuneita tästä koulutuksesta.”* (Opisto 1)

Muutoksen valmistelu oli suurimmalle osalle oppilaitoksista luontevaa ja innostavaa. Haastateltavat toivat esiin, että heillä on oppilaitoksessa hyvä, muutosta tukeva toimintakulttuuri sekä osaavat opettajat, joiden osaamiseen suunnitella ja myöhemmin toteuttaa TUVU-koulutusta haastateltavat luottivat.

*”Kyllähän meillä on semmoinen toimintakulttuuri, että meidän aika - tai oikeastaan hirveän tosissaan paneudutaan näihin asioihin.”*

(Ammatillinen 1)

*”Ja ollaan lähdetty työstämään sitä yhteisesti, että meillä on tämmöistä niinku hyvää pedagogista pöhinää sille, että meidän asiantuntijat on päässyt vaikuttamaan siihen, että miten ja mitä siinä kannattaa niinku ottaa huomioon.”*

(Opisto 1)

Haastateltavat kokivat, että kokemusnivelevaiheen koulutuksen järjestämisessä auttoi heitä muutoksen valmistelussa. Monella haastateltavista oli pitkä kokemus nivelevaiheen koulutusten parissa. He ovat olleet mukana aiemmissä muutoksissa, aloittamassa esimerkiksi ammattistarttia, ammatilliseen koulutukseen valmistavaa koulutusta (VALMA), lukiokoulutukseen valmistavaa koulutusta (LUVA)-tai kansanopistojen vuosioppivelvollisille

-koulutusta. Aiemmista muutoksista saatu kokemus loi uskoa siihen, että tästäkin muutoksessa selvittää ja asiat saadaan toimimaan. Haastateltavat kuvasivat, että uuden koulutuksen suunnittelu tehdään aiemmin toteutetun nivelvaiheen koulutuksen pohjalta.

*”No, mä oon ollut mukana jo siinä vaiheessa, kun haettiin, tuli ammattistartti, tuli VALMA ja nyt nyt TUVA. Niin en ehkä sanoisi, että jotain hirveän uutta koska jotenkin...”* (Monialainen 2)

*”Meillä on on hyviä osaajia [---] että mun mielestä TUVA-, VALMA-opettajat on on niinku hyvin sillä tavalla innolla lähteneet tähän koulutuksen suunnitteluun.”* (Monialainen 2)

Vaikka suhtautuminen uuteen koulutukseen oli pääosin positiivista, kuvasi osa haastateltavista haasteita uuden koulutuksen suunnittelun aloittamisessa. Osalle työyhteisöjä tai opettajia TUVA-koulutuksen aloittaminen ja kolmen aiemman koulutuksen traditioiden yhdistäminen tuntui vaikealta.

*”Toimintakulttuurin muuttaminen on, no en nyt sano, että mahdotonta mutta kovan työn takana, varsinkin jos siihen liittyy jonkinlaisia henkilökohtaisia skismoja... ja sitten sen toimintakulttuurin muutos tarvitsisi niiden taustalla olevien hankalien asioiden puimista, jotka voi olla pitkän, pitkän ajan takana.”* (Ammatillinen 2)

Johtamisen osalta haastateltavat pitivät johtajan tehtävänä sitouttaa koko työyhteisö muutokseen, tiedottaa muutoksesta aktiivisesti ja antaa kaikille muutokseen liittyvä tieto heti, kun se on saatavissa. Haastateltavat kuvasivatkin, että he tiedottivat asioista jo silloin, kun ne olivat

vielä keskeneräisiä. Kaikkien toimijoiden ajatuksia ja kysymyksiä muutoksesta pyrittiin kuulemaan.

*”Niin... ollaan pidetty jo palavereita yhdessä ja katsottu, että mitä se TUVA niinku pitää sisällään, elikkä kaikki on koko ajan niinku tavallaan kartalla siitä, että mitä tapahtuu ja mitä tulee tapahtuu ja mitä se jatkossa tarkoittaa tämä TUVA.”* (Ammatillinen 1)

*”Se [onnistunut muutos] vaatii sitä, että käydään niinku avoimesti keskustelua, siitä jo heti silloin kun oli vaan niin kuin tiedossa, että uudistus tulee, että esimerkiksi koulutuksen perusteet ei ollut vielä.”* (Monialainen 2)

Haastateltavat nostivat esille opettajien täydennyskoulutuksen merkityksen muutoksen mahdollistajana. Haastateltavat kokivat, että täydennyskoulutus oli aloitettu liian myöhään, jotta siitä olisi ollut tukea muutoksessa.

*”Toisaalta sitten nää kaikki koulutukset mitä asiasta on. Nyt on pikkuhiljaa ruvettu järjestämään. Ne on vuoden myöhässä.”* (Lukio 1)

*”No varmasti se, että TUVA-opettajan koulutusta kaipaam kyllä kovasti.”* (Lukio 2)

Haastateltavien käsitysten mukaan muutoksen edellytykset olivat olemassa ja erityisesti aiempi kokemus valmentavista koulutuksista valmisti heitä tähän muutokseen ja loi uskoa onnistumiselle. Haastateltavat näkivät koko työyhteisön jatkuvan informoinnin muutoksesta tärkeänä menetelmänä ajattelun muutoksen ja muutokseen sitoutumisen kannalta.



## Muutoksen tavoitteet

Muutoksen tavoitteisiin Kovalainen (2020) määrittelee muutoksen vaikuttavuuden ja muutoksen pysyvyyden sekä toteutumisen. Haastateltavat ymmärsivät taustalla olevat muutoksen perusteet ja nostivat esille, että jos siirtyminen uuteen TUVA-koulutukseen toteutuu hyvin, se on opiskelijan etu. Tällöin valmentava koulutus muuttuu entistä joustavammaksi ja mahdollistaa opiskelijan tarpeiden mukaisten polkujen rakentamisen.

*”Mutta et et kyllä tuota niin silleen se tulee laajenee aika paljon, että siinä nyt, että yhä enempi pitää etsiä ja tarjota opiskelijalle niitä semmoisia kouluihin tutustumismahdollisuuksia ja ja tuota olla yhteyksissä eri oppilaitoksiin et voi tulla ja voiko tehdä ja sitten myöskin tää”* (Opisto 2)

*”Toki tähänkin asti HOKSIt [henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma] tehdään, mutta tämä ehkä vielä sen asian, siitä tulee niinku entistä painokkaammin siitä HOKSista. Elikkä se yksi yksilöllinen eteneminen tässä on, niinku tietenkä siinä kaiken ytimessä.”* (Ammatillinen 1)

Haasteet ja opiskelijoiden heterogeenisyys mietityttivät haastateltavia. He nostivat esille, että valmentavien koulutusten opiskelijoilla on usein erilaisia haasteita. Lisäksi uuden ryhmän muodostavat ne opiskelijat, jotka kunta osoittaa TUVA-koulutukseen (ks. 1214/2020, 15§). Niissä oppilaitoksissa, joissa koulutusta on suunnitteilla järjestää vain yhdessä ryhmässä, opiskelijoiden haasteet saattavat vaikuttaa koko ryhmän opetuksen toteuttamiseen.

*”Niin tällaisten opiskelijoiden [joilla erilaisia ongelmia] määrä huolestuttavasti lisääntyy, joilla on näitä ongelmia ja isojakin ongelmia, ja ne on niin moninaisia nykyään ne ongelmat, ettei tänään osata tietää ja valmistautua kaikkeen.”*

(Ammatillinen 1)

*”Jos siinä on niin sanotusti näitä, näitä, joilla on tosi hyvät valmiudet siirtyä sinne toiselle asteelle, mutta sitten jos on lisäksi myös useampiakin vaativan erityisen tuen opiskelijoita, ja kuitenkin kun yhdellä opettajalla mennään, niin se...”*

(Lukio 2)

Moni haastateltava nosti esille maahanmuuttotaustaiset opiskelijat ja kielen oppimisen tukemisen. Osa pelkäsi, että maahan hiljattain muuttaneiden oppijoiden erityistarpeet jäivät huomioimatta ja vanhat hyväksi koetut toimintamallit unohtuvat.

*”Että meillä on aika suuri tai tämä, tämä TUVA-osuus, mitä... mitä mä koordinoin. Olen tässä niinku alusta asti siis maahanmuuttajille suunnattua LUVAA vetänyt, niin on pieni pelko, että hajooko käsiin.”* (Lukio 3)

Koulutuksen uudistamisen tavoitteet tuntuivat olevan sekä haastateltaville että näiden organisaatiossa työskenteleville opettajille selkeät. Haastateltavien mielestä onnistuessaan muutos mahdollistaisi yhä paremmin moninaisia opiskelijoita palvelevan valmentavan koulutuksen rakentamisen. Haasteena nähtiin opiskelijoiden moninaiset ongelmat sekä valmentavan koulutuksen rakentamisen onnistuminen maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tarpeisiin.

## Muutoksen toteutuminen

Kovalaisen (2020) mallissa muutoksen toteutuminen vaikuttaa siihen, että oppiminen edistyy, rakenteet ja toimintakulttuuri muuttuvat. Muutoksen vaikutusta oppimiseen ei tässä vaiheessa voitu vielä arvioida, kun TUVU-koulutusta vasta suunniteltiin. Haastateltavat kuvasivat kuitenkin rakenteiden muuttamisen jo alkaneen, sillä esimerkiksi alueellisten yhteistyöverkostojen rakentaminen oli aloitettu. Osa haastateltavista oli kutsunut alueellisen verkoston kokoon, ja osa oli saanut kutsun joltain alueella olevalta toimijalta.

*”Sitten me on tuota saatu lukion ja peruskoulun kanssa... osalta yhteistyössä, eli se on sovittu nämä korottamiset. --- Ja meillä on kaksoistutkinnon suorittajia ollut jo iät ja ajat tässä, että meillä on lukion kanssa yhteistyö toiminut aina hyvin, eli sinne sitten niitä lukiokokeiluja.” (Ammatillinen 1)*

Suurin muutos, jonka TUVU-koulutuksen aloittaminen haastateltavien mielestä toisi, oli juuri vaatimus yhteistyön kehittämistä eri koulutusmuotojen ja -asteiden välillä. Jotta opiskelijoilla on tosiasiallinen mahdollisuus suorittaa osia eri koulutuksista, TUVU-koulutuksen järjestäjän tulee tehdä yhteistyötä eri koulutusmuotojen välillä. Haastateltavat kuvaavat yhteistyön rakentamista myös työpajatoiminnan, kunnan nuorisotyön sekä oppivelvollisuutta valvovan viranomaisen kanssa.

*”Ja sitten me on käyty kaikki meidän osakaskunnat läpi, esimerkiksi tällaisen työpajatoiminnan puitteissa eli se voidaan sitä kautta sitten opinnollistaa asioita, eli ollaan meillä opiskelijana, mutta voidaan järjestää sitten joitakin*

*opintoja mahdollisesti sinne työpajoihin. Siinä se varmaan niin se yhteistyö niinkö näillä näkymin, ja totta kai sitten kuntaan joudutaan olleen, että mihin, että se valpashenkilö on se yhteistyöelin sinne ja ja tietenkin itse suoraan ollaan sitten kunnan eri, esimerkiksi sosiaalitoimen, nuorisotoimen kanssa, etsivä nuorisotyö ja niin edelleen.”*

(Ammatillinen 1)

*”Mutta että... että hienoa, että siihen on nyt tällaiset niin kuin opetussuunnitelmalliset ja lainmukaiset puitteet, että sitä yhteistyötä voidaan lähteä laajentamaan ja että se on semmoinen tosi tervetullut asia.” (Opisto 2)*

TUVU-koulutuksen lainsäädäntö (1215/2020) sekä perusteet (Opetushallitus, 2021) aiheuttavat osaltaan rakenteiden muuttumista, esimerkiksi opintojen keston ilmoittaminen viikoissa. Tämä on uudenlainen toimintatapa, joka poikkeaa perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tavoista mitata opintosuorituksia. Uusi tapa aiheutti epävarmuutta koulutuksen toteuttajissa.

*”Ja sitten kun täällä vaan nyt sitten tietenkin vähän toki muuttuu tuo arviointi tai tavalla mistä puhutaan viikoista. Puhutaan ajasta, kun tähän asti on puhuttu osaamispisteistä, ja nyt muututaan yhtäkkiä viikkoihin, sitten puhutaan viikoista ja sekin on tietenkin oman vaikeutensa tähän sitten --- ei ole vielä oikein siihenkään vastausta mistään tullut, mitä yksi opsi tarkoittaa viikoissa, esimerkiksi.” (Ammatillinen 1)*

TUVU-koulutuksessa opiskelija voi aloittaa myös kesken lukuvuoden ja siirtyä tutkintokoulutukseen silloin, kun hänellä on siihen tarvittavat valmiudet. Aiemmin lisäopetuksessa ja LUVU-koulutuksessa

opiskelijat ovat aloittaneet koulutuksen syksyllä ja osallistuneet siihen koko lukuvuoden ajan. Muutokset tuovat tarvetta muuttaa järjestelmiä ja toimintatapoja. Esimerkiksi lukujärjestys ja opiskelijahallintajärjestelmä täytyy muuttaa. Muutokset vaativatkin toimintatapojen uudelleen muotoilua.

*”Meillä [kymppiluokka] on otettu opiskelijoita kerran vuodessa ja sitten sen rahoituksen takia koska laskentapäivä ollut sitten syyskuussa ja sen jälkeen tulleita tulleista ei saada sitten niinku rahoitusta, niin nyt tule vaan suurin muutos niinku mun näkökulmasta on se, että me voidaan ottaa jatkuvasti opiskelijoita ja myöskin tarkoittaa sitä, että se pitää se koulutus suunnitella niin, että sinne voitulla periaatteessa missä vaiheessa vaan.”* (Opisto 2)

*”Lukkarit, miten ne tehdään yksilöille niin että hyödynnetään oppimisympäristöjä ja opettajia osaamista eikä niin että me lyödään ryhmä, tila, opettaja, vaan niin, että meille opiskelijan tavoitteet opiskelijan tarve ja sitten sitä erilaisiin ympäristöihin ja erilaisia asiantuntijoihin.”* (Monialainen 1)

Osana rakenteiden muutosta voidaan nähdä, että oppilaitoksissa mietitään, mitä asioita toteutetaan samalla tavalla kuin aiemmin, ja missä asioissa tehdään toisin. Uutta koulutusta rakentaessa voi olla tarpeen tehdä rakenteiden muutoksia. Toisaalta haastateltavat kuvasivat toimintakulttuurin muuttuvan.

*”Meillä tätä nivelvaiheen koulutusta on ollut jo pitkään. --- Niin tavallaan sellaiset asiat on jo luonut sellaista toimintakulttuuria, että... että jos me oltaisemmosainen oppilaitos, joka nyt vasta sai TUVAn järjestämisluvan, niin mä luu-*

*len että se toisi isompiakin muutoksia tuohon toimintakulttuuriin.”*

(Monialainen 2)

Haastateltavat nostavat esille ongelmia koulutuksen suunnittelussa. He kuvasivat valtionhallinnon informaatio-ohjausta ylimalkaiseksi. Haastateltavat suhtautuivat kriittisesti myös siihen, että uudistus toteutettiin nopealla aikataululla.

*”Kyllä TUVAn tota sen pohja [koulutuksen peruste] ja kaiken kaikkiaan tämä on. Nyt täytyy sanoa, että on vaatinut jonkinlaista akrobatiaa ymmärtää, että mitä tässä oikein tarkoitetaan.”* (Lukio 1)

*”Vaikka nyt sitten oli tätä valmistautumisaikaa, niin onhan se suhteellisen lyhyt ollut, että siitä kun... kun tuota, tuli, tuli laki tutkintokoulutuksen valmentavasta koulutuksesta, se tuli tämän oppivelvollisuus uudistuksen myötä tavallaan ehkä, jos näin sanoo, niin jäi toisaalta vähän sen jalkoihin.”* (Monialainen 2)

Tärkeä osa muutoksessa johtamista on haastateltavien mukaan työn organisointi. TUVAn koulutuksen kohdalla tämä on tarkoittanut oppilaitoksen sisäistä sekä alueellista sopimista ja suunnittelua. Johdon on pitänyt päättää, miten yhteistyötä tehdään. Oman haasteensa uudessa valmentavassa koulutuksessa luo se, että se ei kuulu perinteisten koulutusmuotojen alle, vaan sille on kokonaan oma, erillinen lainsäädäntönsä. Näin sille pitää löytää oma paikkansa kunnan hierarkiassa.

*”Ja sitten on... on mietitty nämä suunnitelmat, että mihin ollaan yhteydessä ja tietenkin sitten meidän ostajohtajat on tässä ollut mukana niiltä osin kun tarvitaan johtajia, eli lähinnä se kun puhutaan rahasta ja muusta, niin silloin tar-*

*vitaan johtajien, johtajien allekirjoitusta sinne.” (Ammatillinen 1)*

*”Meidän kaupunkiorganisaation ja opetustoimen organisaation kannalta tämä uusi nivelvaihe on hankala, koska se ei kuulu enää sitten oikein perusopetuksen eikä sitten lukiopuoli, on se nivelvaihe siihen meillä ei ole mitään omaa päällikkötasoa ja sen takia meillä on sitä pompoteltu sitten vähän edes takaisin ja sitten esimerkiksi itse olen joutunut tässä aikuislukion rehtorina niin ottamaan aika paljon vastuuta siitä, mutta toisaalta sitä ei ole oikein sitä toimivaltaa, niin se on johtajuuden ottaminen on vähän hankalaa.” (Lukio 1)*

Haastateltavat kuvasivat, kuinka johto ensin neuvottelee koulutuksen reunaehdoista alueen toimijoiden kanssa, ja sen jälkeen vastuu koulutuksen toteutuksesta annetaan osaaville opettajille. Moni haastateltava nosti esille, että heillä on hyviä osaavia opettajia, joilla on vahva osaaminen koulutuksen toteuttamisesta, ja johto antaakin heille vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa koulutusta. Uusien rekrytointien kohdalla nähtiin tärkeänä, että rekrytoitavan henkilökunnan osaaminen tukee kokonaisuutta.

*”Heillä on niin paljon hyviä ideoita kokemuksia, että mä olen antanut heidän... että mä en ole joutunut itse siellä sanomaan oikeastaan, tai en haluakaan sanoa, että asia pitää hoitaa näin, vaan he ovat itse saaneet ratkaista nämä, että miten nämä uudet koulutuksen osat tullaan hoitamaan tai millä... mitä mahdollisuuksia sieltä löytyy ja minkälaisia linjoja me voidaan näiden ympärille rakentaa.” (Ammatillinen 3)*

*”Seuraan myös niinku se, että keitä opettajia, mitä osaamista, ja... ja mil-*

*tä tämä vahvistetaan tätä niinku VALMA-tiimiä.” (Monialainen 1)*

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa koulutuksen järjestäjät olivat lähteneet luomaan uusia yhteistyörakenteita, jotta lakisääteinen yhteistyö mahdollistuisi koulutuksen alkaessa. Haastateltavat kuvasivat johdon tehtäväksi käynnistää yhteistyön ja rakenteiden muutoksen, ja sitten luovuttaa vastuun suunnittelusta opettajille. Vaikuttavatko nämä muutokset tosiasiallisesti valmentavan koulutuksen toteutukseen ja opiskelijan oppimiseen, tulee arvioitavaksi myöhemmin.

## **Pohdinta**

**T**utkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten johtajat kuvaavat tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelua ja johtamista muutoksessa. Johtajien haastateluista saatua aineistoa on tarkasteltu Kovalaisen (2020) johtamisen mallin mukaisesti. Kovalaisen (2020) mukaan neljäs, muutosjohtamista koskeva perusolettamus kokoo muut perusolettamukset.

Haastatteluvaiheessa koulutuksen järjestäjät vasta suunnittelivat TUVA-koulutusta. Alkava koulutus pitäisi sisällään paljon aiempien nivelvaiheen koulutusten piirteitä, mutta vaatisi aiempaa enemmän yhteistyötä eri koulutusmuotojen välillä. Haastatellut johtajat kuvasivat opiskelijoiden olevan suunnittelun ja pedagogisen johtamisen keskiössä ja lisäksi kaikkien opiskelijoiden tarpeisiin pyrittiin vastaamaan pitäen suunnittelussa kiinni laajasti sivistyksestä ja tasa-arvosta. Haastateltavat kuvasivat johtamisen merkitystä muutoksen edellytysten luomisessa Kovalaisen (2020) muutosjohtamista koskevan perusolettamuksen mukaisesti. TUVA-koulutusta suunniteltiin yhdes-

sä siten, että johtaja johti kehittämistyötä ja antoi vastuuta tiimeille ja opettajille. Näin suunnittelussa tulivat näkyväksi jaetun johtajuuden periaatteet, kuten yhteistyö erilaisissa verkostoissa ja tiimeissä (ks. Fonsén, 2014). Haastateltavat pitivät verkostoitumista tärkeänä TUVA-koulutuksen suunnittelussa. Fullanin (2020b) mukaan johtaminen vaatii toimijoiden vahvaa yhteistyötä, laajaa osallisuutta ja kykyä kanssaoppimiseen johtajuuden muututtua vähemmän lineaariseksi. Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2013) mukaan yhteistyö eri toimijoiden kesken sekä johtajan monialaisen osaamisen yhdistäminen henkilökunnan pedagogiseen osaamiseen tuottaa parhaan lopputuloksen. Haastateltavat kertoivat siirtävänsä vastuun toiminnan suunnittelusta opettajille sen jälkeen, kun he olivat ensin luoneet toimivat rakenteet ja yhteistyösopimukset.

Haastateltavat kokivat tehtäväkseen viisioiden ja tavoitteiden näkyväksi tekemisen kouluyhteisössä (vrt. Kovalainen, 2020; Lahtero & Laasonen, 2021; Taipale, 2004). Huolenaiheina nousi esille opiskelijoiden moninaiset tarpeet ja osaaminen rakentaa yksilöllisiä polkuja näille opiskelijoille. Erityisesti maahanmuuttotoustaisten opiskelijoiden pärjääminen mietitytti. Muutos vaatii ajattelutapojen muuttamista sekä uusien toimintamallien luomista (Beabout, 2012; Fullan, 2016; Kovalainen, 2020; Stoll ja muut, 2006). Johtajan tehtävänä on tuoda organisaationsa ulkopuolelta alkunsa saanut muutos oppilaitoksen kulttuuriin ja tämän onnistumisessa avaintekijänä on vahva johtajuus (Fullan, 2007). Haastateltavat kuvasivat, kuinka he pyrkivät pitämään opettajat ajan tasalla tulevasta muutoksesta, sekä sitouttamaan heidät jatkuvan dialogin avulla rakentamalla pedagogista yhteisöä (vrt. Kovalainen, 2020). Koulutusmuutoksen tavoitteita pidettiin kann-

tettavina: parhaimmillaan uusi valmentava koulutus mahdollistaisi entistä yksilöllisempiä koulutuspolkuja. Oppilaitoksissa esiintyi myös muutosvastarintaa. Beaboutin (2012) mukaan muutoksen sujuvuuteen voikin vaikuttaa se, kuinka tarpeellisenä opettajat näkevät muutoksen. Jos aikaisempi toiminta on jo täyttänyt oppilaitoksen tarpeet, motivaatiota muuttaa toimintaa ei välttämättä ole eikä uudistusta pidetä tärkeänä.

Haastatteluun osallistuneissa oppilaitoksissa muutoksen toteuttaminen (vrt. Kovalainen, 2020) oli jo alkanut. Haastatellut kuvasivat rakenteiden luomista TUVA-koulutukselle, kuten yhteistyösopimusten tekeminen alueellisten organisaatioiden kanssa, jota Fonsén (2014) kutsuu hallintojohtamiseksi. Haastateltavat toivoivat koulutushallinnolta tiukempaa ohjausta ja selkeämpiä ohjeita, vaikka samaan aikaan ymmärrettiin koulutuksen järjestäjän mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Ahtiaisen ja muiden (2021) mukaan yhtenäisen laadun turvaamiseksi johtajat tarvitsisivat järjestelmällistä ohjausta muutosjohtamisen tueksi. Tämä tulisi huomioida kansallisten muutosten kohdalla, yhtenäisen laadun saavuttamiseksi tarvitaan järjestelmällistä ohjausta.

Tutkimuksen rajoitteena voidaan nähdä se, että vain kolmasosa mukaan kutsutuista osallistui haastatteluun. Haastatteluun suostuivat luultavasti ne koulutuksen järjestäjän edustajat, jotka olivat jo lähteneet edistämään TUVA-koulutuksen aloittamista ja antavat näin keskimääräistä paremman kuvan valmistelun tilanteesta. Tarina olisi luultavasti ollut toisenlainen, jos opettajilta olisi kysytty kokemuksia muutosprosessin johtamisesta.

TUVA-koulutuksen aloittamista tutkimalla saadaan tietoa oppilaitosten välisen

uuden yhteistyön johtamisesta. Kun lasten ja nuorten määrä lähivuosina ennustetusti Suomessa vähenee, jouduttaneen jatkossa rakentamaan uudenlaista yhteistyötä myös muuhun koulutukseen. Tutkimuksen tulokset tuovat näkökulmaa tähän muutokseen. Eri oppilaitosten yhteisten voimavarojen ja resurssien yhteensovittaminen lienee tulevaisuudessa elintärkeää osaamista koulutuksen järjestäjille. Siksi TUVU-koulutuksen pedagogiikka ja erilaiset käytännöt kaipaavat edelleen tutkimustietoa käytännön kehittämistyön tueksi.

## Lähteet

- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education directors' perceptions of leadership and assessment of the national core curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Beabout, B. R. (2012). Turbulence, perturbation, and educational change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 15–29. <https://doi.org/10.29173/cmplct17984>
- Brunila, K. (2012). From risk to resilience: The therapeutic ethos in youth education. *Education Inquiry*, 3(3), 451–464. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22046>
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K., & Fernström, P. (2019). Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoskesä. *Kasvatus*, 50(2), 107–119. <http://hdl.handle.net/10138/314607>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301203939>
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early education* (ss. 181–192). Tampere University Press 3024.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T. J., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022a). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä johtamisosaamisesta ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022b). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 979–994. <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership. Always leave them learning*. Corwin, a SAGE Company.
- Fullan, M. (2020a). *Leading in a culture of change*, 2<sup>nd</sup> Edition. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020b). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- HE 173/2020. *Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi*. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200173.pdf>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Teemahaastattelu*. Gaudeamus.
- Järvinen, T., & Jahnukainen, M. (2008). Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (ss. 72–81). Hakapaino oy.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), March/April, 59–67.



- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations 257. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0\\_vaietos04092020.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0_vaietos04092020.pdf?sequence=1)
- Kukkonen, H., Seppälä, M., & Jussila, A. (2021). VALMAN juurilla - miten nivelvaiheen koulutus yhdistyi? *TAMKjournal*, 9.8.2021. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/valman-juurilla-miten-nivelvaiheen-koulutus-yhdistyi/>
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>
- Laajalahti, A., & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, ss. 106–133). PS-kustannus.
- Lahtero, T., & Kuusilehto-Awale, L. (2013). Realisation of strategic leadership in leadership teams' work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School Leadership & Management*, 33(5), 457–472. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813464>
- Lahtero, T., & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (ss. 205–219). PS-kustannus.
- Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta* 1215/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2020/20201215>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method, and reality in social sciences, social equilibria, and social change. *Human Relations* 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Marsh, E.E., & White, M. D. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends* 55(1), 22–45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkujä? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Niemi, A.-M., & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Koulutuksella työntekijäkansalaiseksi? Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 201–215). Gaudeamus.
- Opetushallitus (2021). *Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus*. OPH-1488-2021 <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kooste/tutkintoonvalmentava>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80297/tr33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oppivelvollisuuslaki* 1214/2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Rajakaltio, H. (2014). *Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulutusta: koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen*. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2014:9.
- Salminen, M., Raukola, J., Hanhimäki, E., & Hyryläinen, A. (2021). Johtajat yhdessä muutoksen ytimessä - ammatillisen koulutuksen koulutuspäälliköiden vertaistukiprosessin toteuttaminen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (ss. 155–172). PS-kustannus.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2018). Koulutususkon yhteiskunnallisenä ilmiönä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon: Kasvatustieteiden vuosikirja 2* (ss. 11–40). Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 79, Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://hdl.handle.net/10138/309009>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Taipale, M. E. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisena johtajina prosessiorganisaatiossa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6078-2>



*“Tutorit on ihan valtava resurssi ja siitä pitäis saada se kaikki potentiaali irti”*

– Tutortoiminnan kehittämisen korkeakoulussa

---

Taina Civil

KM, tutkija

Hämeen ammattikorkeakoulu

[taina.civil@hamk.fi](mailto:taina.civil@hamk.fi)

Riikka Tuominen

KM, projektiasiantuntija

Hämeen ammattikorkeakoulu

[riikka.tuominen@hamk.fi](mailto:riikka.tuominen@hamk.fi)



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

## Tiivistelmä

Korkeakouluopintojen ensimmäisellä vuodela on suuri merkitys uusien opiskelijoiden sosiaaliselle integroitumiselle osaksi uutta korkeakoulu yhteisöä. Opintoihin kiinnittymiseksi ja siirtymävaiheen sujuvoittamiseksi korkeakouluissa hyödynnetään tutorointia eräänä keskeisenä alku- ja vertaisohjauksen muotona. Tutorina toimii yleensä saman koulutusohjelman ylemmän vuosikurssin opiskelija, joka tarjoaa psykososiaalista tukea, perehdyttää uudet opiskelijat korkeakoulun käytäntöihin ja luo yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta tutoroitavan opiskelijaryhmän sisällä. Korkeakouluopiskelijoiden määrän jatkuvan lisääntymisen ja heterogeenistymisen vuoksi tutoroinnin kehittämisen on entistä keskeisemmässä asemassa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten korkeakoulun tutortoimintaa tulisi kehittää vertaisohjausta antavien tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto muodostui 14 tutorin ja 11 opinto-ohjaajan yksilöhaastatteluista, jotka analysoitiin sisällönanalyttisesti ja teemoitellen. Tutkimustulokset osoittivat tutortoiminnan tärkeimpien kehittämiskohteiden olevan 1) Yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kanssa, 2) Tutoroinnin selkeys ja tiedonjako, 3) Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen ja 4) Tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi. Tutkimustulokset tarjoavat tärkeitä näkökulmia ja konkreettisia työkaluja korkeakoulun tutortoiminnan kehitystyöhön tutoroinnin laadun, vaikuttavuuden ja kattavuuden parantamiseksi.

**Asiasanat:** *tutortoiminta, korkeakoulu, vertaisohjaus, sosiaalinen integroituminen*

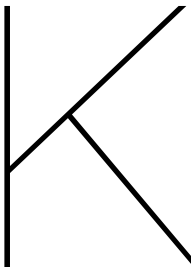
## Abstract

In higher education, the first year of study is crucially important for new students' social and academic integration to their higher education institution. To support the integration of new students, many institutions use tutoring as a form of initial guidance given by their peers. Tutors' main responsibilities are to familiarize new students (tutees) with the institution's practices and offer them psychosocial support. This study investigated how tutoring in higher education should be developed, according to tutors and their guidance counselors. Altogether, 14 tutors and 11 guidance counselors were interviewed. The results showed four themes: 1) Increasing cooperation with different actors in tutoring, 2) Role clarity and sharing information, 3) Answering to the diverse needs of tutees and 4) Marketing and recruitment of tutors. This study offers important perspectives of what key aspects should be considered in future development work to improve the quality of tutoring in higher education.

**Keywords:** *tutoring, higher education, peer guidance, social integration*



## Johdanto



orkeakouluopintojen aloittaminen on erityinen elämänvaihe, joka merkitsee monelle ensimmäistä kosketusta korkea-asteen opintoihin, uuteen kotimaahan tai kaupunkiin muuttamista ja uuteen ammattiin kouluttautumisesta. Erityisesti ensimmäisellä opiskeluvuodella on suuri merkitys opintoihin kiinnittymiselle ja uusien opiskelijoiden sosiaaliselle ja akateemiselle integroitumiselle uuteen korkeakouluuyhteisöön (Tinto, 2017; Maymon ja muut, 2019; Yomtov ja muut, 2017). Korkeakoulutaipaileensa aloittavilla opiskelijoilla on vahva tarve tuntea kuuluvansa korkeakouluuyhteisöön ja kokea olevansa hyväksytyt osa yhteisöä (Wilcox ja muut, 2005). Korkeakouluissa hyödynnetään erinäisiä käytänteitä, jotka edistävät uuteen toimintaympäristöön sopeutumista, tarjoavat tukea ja ohjausta siirtymävaiheeseen ja osallistavat uudet opiskelijat formaalin opetuksen ulkopuolisiin aktiviteetteihin (Byl ja muut, 2023; Arco-Tirado ja muut, 2020).

Yksi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalista integroitumista edistävästä käytänteistä on tutortoiminta eräänä alku- ja vertaisohjauksen muotona, joka on yksi tärkeimmistä uusien opiskelijoiden ohjaustavoista (Koivisto ja muut, 2017; Gunn ja muut, 2017; Lee & Bush, 2003). Tutorina toimii tyypillisesti saman koulutusohjelman ylemmän vuosikurssin opiskelija, joka tutustuttaa ensimmäisen vuoden opiskelijat korkeakoulun opiskelukäytäntöihin, tarjoaa emotionaalista ja psykososiaalista tukea ja luo yhteisöllisyyttä heidän välilleen (Yomtov ja muut, 2017; Colvin & Ashman, 2010; Hall & Jaugietis, 2011). Uusia opiskelijoita oh-

jatessaan tutorit järjestävät muun muassa yhteistä vapaa-ajan toimintaa ja tapahtumia, tutustumiskierroksia kampusalueella ja kaupungin ympäristössä sekä urheilutoimintaa. Suomalaisessa korkeakoulu-kontekstissa tutorointi ja tutortoiminnan ohjaukselliset elementit ja sisällöt nivoutuvat muuhun ensimmäisen vuoden opiskelijoiden alkuohjaukseen ja sen ammatillisiin toimijoihin (Skaniakos ja muut, 2014). Tutortoiminnan avulla voidaan vähentää opintojen keskeyttämisistä, vahvistaa korkeakouluuyhteisöön integroitumista ja syventää kuulumisen tunnetta korkeakouluuyhteisöön (Byl ja muut, 2023; Tsang, 2023; Tinto, 1993; Chester ja muut, 2013).

Korkeakoulun tutortoimintaa tarkasteleva kotimainen tutkimuskirjallisuus on ollut melko vilkasta noin 2010-luvun alkuun asti, mutta sen jälkeen sitä on niukemmin. Aiempi kansainvälinen ja kotimainen tutkimus on pääasiassa suosinut tutoroitavien opiskelijoiden näkökulmaa esimerkiksi tutoroinnin hyötyjä tutkien. Tutorien näkökulmasta tehty tutkimus on tähän verrattuna vähäisempää, eikä siinä ole juurikaan hyödynnetty tutortoiminnan kehittämisenäkökulmaa. Tutorien merkitys korkeakoulun alkuohjauksen toimijoina ja vertaisohjauksen antajina on kuitenkin keskeinen, minkä vuoksi tutortoiminnan kehittäminen on tärkeässä asemassa sen laadun ja vaikuttavuuden parantamiseksi. Tässä tutkimuksessa tutortoiminnan kehittämistä lähestytään vertaisohjauksen (Skaniakos ja muut, 2014, 2011a) ja sosiaalisen integroitumisen viitekehyksistä (Tinto, 1993, 2017), joihin tutoroinnin tavoitteet ja toteutustavat olennaisesti liittyvät. Korkeakoulun tutorointia tarkastelevassa tutkimuskirjallisuudessa havaitun tutkimusaukon perusteella muotoilimme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä keskeisiä tutortoiminnan kehittämiskohtia tutorit tunnistavat korkeakoulun alku- ja vertaisohjauksen toimijoina?

2. Mitä keskeisiä korkeakoulun tutortoiminnan kehittämiskohtia tutortoimintaa ohjaavat opinto-ohjaajat tunnistavat?

## **Aiempi tutkimuskirjallisuus**

Tutortoiminta alku- ja vertaisohjauksen muotona korkeakoulussa

**K**orkeakoulun tutortoimintaa tarkastelevaa tutkimuskirjallisuutta luonnehtii tutoroinnin määritelmien ja sille läheisten käsitteiden hajanaisuus ja moninaisuus. Tutoroinnista saataan puhua opiskelija- ja vertaistutorointina, mutta myös vertaismentorointia on hyödynnetty niille lähes synonyymisena käsitteenä (Skaniakos & Piirainen, 2019; Topping, 2015). Kansainvälisessä kirjallisuudessa tutorointi nivotaan usein opetus suunnitelman sisältöjen opettamiseen esimerkiksi matematiikan oppiaineessa (mm. Clarence, 2018; Stigmar, 2016). Kuten aiemmin totesimme, suomalaisessa korkeakoulukontekstissa tutorointi ymmärretään tyypillisemmin opintojen alkupäähän sijoittuvana vertaisohjauksena, jonka puitteissa tutorit antavat emotionaalista ja psykososiaalista tukea uusille opiskelijoille, järjestävät vapaa-ajan ohjelmaa ja pyrkivät ryhmäyttämään saman koulutusohjelman uusista opiskelijoista koostuvan ryhmän (mm. Skaniakos ja muut, 2014, 2011b). Myös tässä tutkimuksessa tutorointia ja sen tavoitteita lähestytään tästä lähtökohdasta, tarkoituksenamme tarkastella tutortoimintaa osana korkeakoulujen informaaleja tukirakenteita.

Korkeakouluohjauksen kenttä on kokonaisuudessaan moninainen ja se sisältää tutoroinnin lisäksi muun muassa uraohjauksen, opinto-ohjauksen ja mentoroinnin (Skaniakos ja muut, 2019; Colvin, 2015). Opintojen alkuvaiheessa ohjauksesta siirtymävaiheeseen saadaan ohjaushenkilöstöltä, opettajilta, muilta ensimmäisen vuoden opiskelijoilta ja tutoreilta (Honkimäki & Tynjälä, 2018; Cutright & Evans, 2016). Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjaus- ja tukitoimet ovat usein proaktiivisia, eli niiden avulla pyritään tukemaan uuteen elämänvaiheeseen sopeutumista ennen varsinaisten ongelmien syntymistä (Tinto, 1993). Honkimäen ja Kálmáinin (2012) mukaan opintojen alkuvaiheeseen kohdennetut tuki- ja ohjaustoimenpiteet voidaan jakaa neljään lähestymistapaan, jotka ovat opintojen alkuvaiheen orientaatio, kuulumisen tunteen vahvistaminen, akateemisten opiskelutaitojen kehittäminen ja oppimista tukevat pedagogiset järjestelyt.

Tutorien antama alku- ja vertaisohjaus kiinnittyy edellä mainituista erityisesti kuulumisen tunteen vahvistamiseen, jonka keskeiset tavoitteet heijastelevat tutorien ydintehtäviä suomalaisissa korkeakouluissa. Edellä mainitulla kuulumisen tunteella tarkoitetaan kokemusta kotoisuudesta, yhteenkuuluvuudesta ja kiinnittymisestä korkeakoulu yhteisöön (Tinto, 2017). Tällöin uusi opiskelija tuntee löytäneensä 'oman paikkansa' korkeakoulu yhteisöstä, minkä mahdollistamisessa muilta opiskelijoilta ja tutoreilta saadulla vertaistuellalla on keskeinen rooli (Wilcox ja muut, 2005). Honkimäki ja Kálmán (2012) esittävät, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuulumisen tunnetta pyritään vahvistamaan edistämällä sosiaalista integroitumista, eli esimerkiksi tukemalla ystävyys- ja vuorovaikutussuhteiden muodostamista, ryhmäyttämällä opiskelijat ja tu-



tustuttamalla heidät ylempien vuosikursien opiskelijoihin ja opetushenkilöstöön. Heidän mukaansa opiskelijoiden väliset vertaissuhteet ovat kuulumisen tunteen vahvistamisessa keskeisessä osassa, opettajien ja ohjaushenkilöstön roolin jäädessä melko pieneksi.

Tutorit ovat korkeakouluopintojen alkuohjauksen keskeisiä toimijoita, jotka ohjaavat ensimmäisen vuoden opiskelijoita heidän vertaisinaan (Topping, 2015; Penttinen ja muut, 2011). Tutorien ja tutoroitavien opiskelijoiden vertaisuus ilmenee kokemuksena 'samuudesta' kummankin ollessa tasa-arvoisessa asemassa samaisen siirtymävaiheen jo kokeneina ja parhaillaan sitä läpikäyvinä (SunWolf, 2008), mikä vahvistaa yhteenkuuluvuutta ryhmän sisällä (Skaniakos & Piirainen, 2019). Tutoreilla ei tyypillisesti ole ammatillista ohjausalan tuntemusta, vaan heidän antamansa vertaisohjaus saa formaalimpia muotoja; he toimivat ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijoiden ystävinä, kampukseen tutustuttajina, neuvonantajina ja roolimalleina (Tinto, 1993). Tutorit tukevat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden luomista toisiinsa ja muihin korkeakoulu-yhteisön jäseniin, edistäen siten heidän sosiaalista integroitumistaan (Koivisto ja muut, 2017).

### Tutorien merkitys opiskelijoiden sosiaaliselle integroitumiselle

Sosiaalinen integroituminen on keskeinen korkeakouluopinnoissa jatkamista selittävä ja opintojen keskeyttämistä vähentävä tekijä (mm. Tinto 2017; Collings ja muut, 2014). Uusien korkeakouluopiskelijoiden integroitumista tutkinut ja teoretisoinut Tinto (1993) esittää, että tiettyjen ehtojen tulee kuitenkin täytyä, jotta siirtymävaiheeseen kohdennettu ohjaus heijastuisi

positiivisesti opinnoissa pysyvyyteen. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla tulee ensinnäkin olla pääsy erinäisiin tuki- ja ohjaustoimenpiteisiin, joiden pitää olla myös kaikille korkeakouluopiskelijoille avoimia spesifien opiskelijaryhmien sijaan (mm. keskeyttämisvaarassa olevat). Hänen mukaansa uusille opiskelijoille kohdennetun tuen ja ohjauksen tulisi myös edistää sekä opiskelijoiden akateemista että sosiaalista integroitumista korkeakouluun. Sosiaalisella integraatiolla Tinto (1993) viittaa siihen, missä määrin korkeakouluopiskelijat sopeutuvat ja osallistuvat korkeakoulu-yhteisön sosiaaliseen toimintakenttään, muodostavat ystävyysuhteita muiden yhteisön jäsenien kanssa ja kokevat itsensä korkeakoulu-yhteisön merkityksellisiksi jäseniksi. Akateemisella integroitumisella hän puolestaan tarkoittaa korkeakoulussa opiskelemiseen sopeutumista, opinnoissa pärjäämistä ja niiden mielekkyyttä.

Suomessa tutortoiminta hyvin pitkälti täyttää Tinton (1993) esittämät ehdot. Jokaiselle ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijalle nimetään vertaistukea ja -ohjausta antava tutor, mikä tekee tutoroinnista yhden vaikuttavimmista alkuohjauksen muodoista (Skaniakos ja muut, 2014). Lukuisat tutortoiminnan ydin-tehtävät ja -tavoitteet ovat myös suoraan rinnastettavissa sosiaalisen integroitumisen tukemiseen, mutta sen lisäksi tutorit antavat opiskelukäytäntöihin ja opintoihin liittyviä neuvoja (mm. Gunn ja muut, 2017; Dyrberg & Michelsen, 2017), tuki- kien tällä tavoin opiskelijoiden akateemista integroitumista. Tässä tutkimuksessa tutoroinnin toimintakehystä lähestytään erityisesti sosiaalisen integroitumisen näkökulmasta.

Tarkastellessaan sosiaalisen integroitumisen mekanismeja Tinto (1993) tekee eron korkeakoulu-yhteisön formaalin ja in-

formaalin sosiaalisen ulottuvuuden välillä. Näistä ensimmäisellä hän viittaa opetuksen ulkopuoliseen sosiaaliseen toimintaan, kuten tapahtumiin ja kerhotoimintaan osallistumiseen, kun taas korkeakoulu yhteisön informaalin sosiaalisen ulottuvuuden hän paikantaa vuorovaikutus- ja ystävyysuhteisiin muiden korkeakoulu yhteisön jäsenten kanssa. Tinto (1993, 2017) näkee myös arjen ohimenevämmät vuorovaikutustilanteet ja sosiaaliset kohtaamiset keskeisinä opiskelijan kuulumisen tunnetta ja sosiaalista integroitumista vahvistavina tekijöinä, jotka selittävät opinnoissa jatkamista. Kuulumisen tunne voi kuitenkin vaatia aikaa vahvistuakseen (Antonich, 2010), ja osaltaan tästä syystä Tinto (1993) esittää, että tutoroinnin tulisi olla opintojen ensimmäisiä viikkoja pidempikestoisempaa.

## Tutortoiminnan kehittäminen ja ohjaus

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalista integroitumista edistävän tutortoiminnan lukuisista hyödyistä huolimatta aiempi tutkimus tarjoaa evidenssiä myös sen tyypillisemmistä ongelmakohtista. Tutortoiminnan keskeisiksi haasteiksi on tunnistettu tutorien vähäinen yhteistyö eri koulutusohjelmien välillä, tutoroinnin lyhytkestoisuus, uusien tutorien rekrytoimisen vaikeus, tutorkäytänteiden hajanaisuus korkeakoulussa, tutorien saaman tuen, ohjauksen ja koulutuksen puute, tutoroitavien opiskelijoiden suuret ryhmäkoot ja tutorien roolin sekä vastuuden epäselvyys (mm. Skaniakos ja muut, 2014; Heirdsfield ja muut, 2008; Holt & Lopez, 2014; Abbot ja muut, 2018; Colvin & Ashman, 2010).

Edellä kuvattu tutorien saaman ohjauksen vähäisyys ilmentää korkeakoulun tutortoimintaan liittyvän ohjauksen kak-

soismerkitystä; myös tutorit tarvitsevat ohjausta menestyäkseen tehtävässään (Skaniakos ja muut, 2011a; McFarlane, 2016). Tutorien itsensä saamaa ohjausta voi toteuttaa esimerkiksi tutortoimintaa koordinoiva opinto-ohjaaja, kuten tutkimuksemme kontekstissa. Tästä näkökulmasta ohjaus näyttäytyy ammatillisena toimintana, jota ohjaa sen institutionaalista toimintakontekstista kumpuavat tavoitteet (Kupiainen, 2009). Tarkastellessa ohjausta ammatillisena toimintana, ohjattavat oppivat, tekevät valintoja ja tulevat osalliseksi jostakin heille merkityksellisestä toiminnasta osana sitä yhteisöä, johon ohjauksen toimintakonteksti sijoittuu (Vehviläinen, 2020). Asiantuntevasti ohjatussa ryhmässä opiskelijat saavat vertaistukea toisiltaan, joka mahdollistaa sosiaalisten taitojen kehittämisen osana ryhmää (Nummenmaa & Lautamatti, 2005). Tutorien toimiessa yleensä ryhmissä suomalaisessa korkeakoulukontekstissa, tutortoimintaa ohjaavan tahon näkökulmasta ohjaus on relevantti lähtökohta myös tutorryhmän toiminnan tarkastelulle.

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskonteksti: Tutortoiminta HAMKissa

Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK) on noin 8 000 opiskelijan ja 600 henkilöstön jäsenen muodostama monialainen ja työelämälähtöinen ammattikorkeakoulu, joka toimii seitsemällä paikkakunnalla Kanta-Hämeessä ja Etelä-Pirkanmaalla. HAMKin koulutustarjonta kattaa yhteensä 30 AMK-tutkintoa, 13 YAMK-tutkintoa ja ammatillisen opettajakorkeakoulutuksen. Lisäksi HAMK tarjoaa jatko- ja täydennyskoulutuksia sekä avoimen ammattikorkeakoulun opintoja. Tutkintokoulu-



tusta tarjotaan päivä- ja monimuotototeutuksina. Koulutuksista 11 on englanninkielisiä, ja niissä opiskelee noin 850 kansainvälistä opiskelijaa.

Hämeen ammattikorkeakoulussa opiskelijakunta HAMKO vastaa uusien tutorien koulutuksesta ja järjestää tutorien rekrytoinnin. Vuosittain rekrytoidaan yhteensä noin 90 tutoria kaikista tutkinnoista. Korkeakoulun, uuden tutorin ja tutoreita ohjaavan opinto-ohjaajan välille kirjoitetaan tutorsopimus, jossa on määritelty kunkin osapuolen tehtävät ja velvollisuudet. Tutorin keskeisiä tehtäviä on muun muassa luotettavan vertais-tuen tarjoaminen, opintoihin sitouttamisessa tukeminen ja hyvän opiskeluympäristön edistäminen. Tutorin velvollisuutena on osallistua tutorkoulutuksiin ja yhteisiin tapaamisiin sekä toimia aktiivisena viestijänä korkeakoulun ja opiskelijoiden välillä. Sopimuksessa opinto-ohjaajien velvollisuudeksi määritellään muun muassa tutorien ohjaaminen ja valmentaminen sekä opintopisteiden hyväksyminen ja kirjaaminen rekisteriin.

## Aineisto ja aineistonkeruu

Tämä tutkimus tarkastelee korkeakoulun tutortoiminnan keskeisimpiä kehittämis-kohteita alku- ja vertaisohjaajina toimivien tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien kuvaamana. Tutkimusaineisto koostui haastatteluhetkellä tutorina toimivien korkeakouluopiskelijoiden ( $n = 14$ ) ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien ( $n = 11$ ) puolistrukturoidusta yksilöhaastatteluista. Haastattelupyynnöt esitettiin suullisesti kaikille tutoreille ja sähköpostitse kaikille tutortoiminnan ohjauksesta vastaaville opinto-ohjaajille. Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille täysin vapaaehtoista. Osallistumisesta kiinnostuneet opinto-ohjaajat ja tutorit il-

moittautuivat haastatteluun suullisesti tai sähköpostitse, ja kaikki vapaaehtoiset otettiin mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita informoitiin ensin tutkimuksen tavoitteista, sen kulusta ja osallistujien yksityisyydensuojasta. Seuraavaksi haastattelujen ajankoh-ta ja tapahtumapaikka sovittiin tutorien ja opinto-ohjaajien omien toiveiden mukaisesti. Kunkin haastattelutilanteen alussa tutorit ja opinto-ohjaajat täyttivät sähköisen lomakkeen, jossa he antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle ja haastatteluaineistonsa hyödyntämiselle tutkimuksessa.

Tutkimushaastattelun tarkempaan haastattelutyypin hyödynnettiin teemahaastattelua (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Teemahaastattelun runko rakentui tutkimustehtävästä johdettujen teemojen varaan, jotka käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutorien haastattelut sisälsivät neljä pääteemaa: odotukset tutoroinnilta, kokemukset tutorkoulutuksesta, tutortoiminnan järjestäminen ja tutortoiminnan kehittäminen. Opinto-ohjaajien haastattelut rakentuivat seuraavien teemojen varaan: tutortoiminnan järjestäminen, opinto-ohjaajan rooli, vastuut ja tuen tarve, opiskelijakunnan rooli tutortoiminnassa ja tutortoiminnan kehittäminen. Tämän tutkimuksen aineistona hyödynnettiin erityisesti niitä osia haastatteluista, jotka käsittelivät tutortoiminnassa ilmenneitä ongelmakoh-tia, haasteita tai kehittämistarpeita tutortoiminnan parantamiseksi.

Tutkimukseen osallistuneiden tutorien iät vaihtelivat 20 ja 50 ikävuoden välillä. Kaikki tutoreista olivat vähintään toisen vuoden opiskelijoita. Opinto-ohjaajat olivat puolestaan 29–58-vuotiaita. Eri koulutusohjelmat ja HAMKin kaikki kampusalueet olivat kattavasti edustettuina

tutkimukseen osallistuneiden tutorien ja opinto-ohjaajien keskuudessa, mutta heidän yksityisyydensuojaansa liittyvien kysymysten vuoksi niitä ei raportoida tämän tarkemmin. Yksityisyydensuojan vuoksi myöskään tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakaumaa ei raportoida.

Kaikki tutkimushaastattelut toteutettiin vuodenvaihteessa 2022–2023. Haastattelujen pituus vaihteli 18 ja 80 minuuttiin, kestäen keskimäärin 45 minuuttia. Kokonaisuudessaan nauhoitettua aineistoa kertyi noin 19 tuntia. Haastattelut toteutettiin pääasiallisesti etäyhteydellä (MS Teams) lukuun ottamatta muutamaa kasvotusten tapahtunutta haastattelutilannetta erällä Hämeen ammattikorkeakoulun kampuksella. Haastattelut nauhoitettiin tutkimukseen osallistuneiden luvalla, joka oli pyydetty etukäteen ennen haastattelujen toteuttamista. Haastatteluaineiston litterointi teetettiin sanatarkasti, mutta tuloslukua varten aineistositaatteja on selkeytetty poistamalla toistot ja täytesanat.

## Aineistonanalyysi

Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyttisesti, teemoitellen ja värikoodaten (Graneheim ja muut, 2017; Braun & Clarke, 2012). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luettiin useampaan otteeseen perusteellisesti läpi. Kokonaiskuvan hahmotuttua aineistosta ryhdyttiin etsimään tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja, katkelmia ja pohdintoja. Nämä ilmaisut ja lausahdukset värikoodattiin aineistoon omalla värillään, jotta tutkimuskysymyksille relevantit katkelmat erottuisivat aineistosta paremmin ja aineiston redusoiminen olisi sujuvampaa. Tässä vaiheessa analyysiä värikoodatut katkelmat siirrettiin erilliseen taulukkoon kokonaiskuvan saamiseksi, ja samaan tiedostoon koottua aineistoa luet-

tiin jälleen perusteellisesti läpi. Seuraavaksi tutkimustehtävälle olennaisia katkelmia ryhdyttiin ryhmittelemään ja teemoitteluun aineistolähtöisesti (Kyngäs, 2020). Tässä vaiheessa analyysia luonnosteltiin alustava runko temaattisista kategorioista, joiden alle tutorien ja opinto-ohjaajien ilmaisut voitiin mielekkäästi ryhmitellä. Teemoittelun toisessa vaiheessa alustavat teemat käytiin vielä läpi kriittisesti arvioiden, ja yksi niistä päätettiin jakaa kahteen osaan. Teemoittelun viimeisessä vaiheessa teemat saivat lopullisen rakenteensa ja nimensä (Braun & Clarke, 2012). Tutkimuksen luotettavuuden ja analyysin laadun parantamiseksi aineistonanalyysi toteutettiin kokonaisuudessaan yhteistyössä kummankin tutkijan toimesta.

## Tulokset

Tässä osiossa käsittelemme tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia kummankin tutkimuskysymyksen osalta. Tulosten perusteella tutortoiminnan kehittämisen keskeiset teemat ja niiden taustalla olleet näkemykset olivat varsin samanlaisia tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien välillä pieniä nyanssi- ja painotuseroja lukuun ottamatta. Tässä luvussa raportoimme tutkimustulokset aineistolähtöisesti muodostettujen teemojen kautta, jotka ovat: 1) Yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kanssa, 2) Tutortoiminnan selkeys ja tiedonjako, 3) Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen ja 4) Tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi.

### Yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kanssa

Haastatteluaineistosta muodostetuista teemoista yhteistyön lisääminen eri muodoissaan toistui haastateltavien puheessa

eniten, yhteensä 13 tutorin ja yhdeksän opinto-ohjaajan toimesta. Tutoreilla säännöllisempään ja laaja-alaisempaan yhteistyöhön liittyviä toiveita heijastettiin opinto-ohjaajiin, opiskelijakuntaan, muiden koulutusten ja kampusten tutoreihin sekä oman tutoriryhmän jäseniin, joiden aktiivisuudessa koettiin olevan merkittäviä eroja. Koulutusten rajat ylittävä yhteistyö nähtiin tärkeänä ideoiden jakamisen sekä motivaation ja yhteisöllisyyden lähteenä. Kampusten välinen yhteistyö koettiin kuitenkin haasteelliseksi, jos luonnollista yhteyttä muihin kampuksiin ei ollut. Muiden koulutusten tutorien tarjoaman vertaistuen ja käytännön avun merkitys nähtiin erityisen tärkeänä sellaisille tutorryhmille, jotka olivat syystä tai toisesta jääneet liian harvalukuisiksi suhteessa tutoroitavien opiskelijoiden määrään. Tällöin apua tutoroinnin järjestämiseen ja vertaisohjauksen antamiseen oli yleensä saatu toisten koulutusten tutorryhmiltä. Vastaavaan tilanteeseen joutunut tutor kuvaa alla olevassa katkelmassa tarvetta tutoroinnin yhdenmukaisuuteen.

*”Vaikka HAMKO kannustais enemmän alojen yhteneväisyyteen, että tutorit on tutoreita. Ihan sama onko kaupan alalta vai sairaanhoitajia, koska he on kaikki tutoreita. Tuntuu, että kaikki myös haluaisi olla yhdessä, ettei ole sitä lajittelua koulutusten välillä, koska kaikkihan me tehdään samaa duunia tässä ja halutaan auttaa fukseja”.* (tutor, 22 vuotta, a)

Osa tutoreista kertoi opinto-ohjaajansa olleen tärkeä ja aktiivinen yhteistyökumppani läpi toimintakauden, mutta osa kertoi toivovansa enemmän aktiivisuutta opinto-ohjaajaltaan. Opinto-ohjaajan ja tutorien välisen yhteistyön reflektointi jäi tutorien haastatteluissa kuitenkin odotettua vähäisemmäksi. On huomionarvoista, että osa tutoreista harmitteli opinto-oh-

jaajan etäisyyttä lähinnä siksi, että he olisivat toivoneet opinto-ohjaajan hyödynnäen tutoreita aktiivisemmin ja osoittaneen heille vertaisohjaukseen liittyviä tehtäviä. Tutorien ja opinto-ohjaajien välisen yhteistyön vähäisyys näyttäytyi tutorien näkemyksissä siten lähinnä käyttämättömäksi jääneenä alku- ja vertaisohjauksen resurssina sen sijaan, että tutorit olisivat toivoneet ohjausta ja tukea itselleen.

*”Kyllähän se [aktiivisempi yhteistyö] ois ihan kiva. Jos esimerkiksi opo huomais, että on joku teema, joka on noussut esiin paljon fuksien keskuudessa, niin voitais ottaa niitä ite esiin, kun tavataan niitä.”* (tutor, 21 vuotta)

Opinto-ohjaajien haastatteluiden perusteella ohjauksen säännöllisyys on eri koulutuksissa vaihtelevaa. Osa opinto-ohjaajista kertoi tapaavansa tutoreitaan säännöllisesti ja osa oli jättäytynyt taka-alalle tutorien ja tutortoiminnan ohjauksesta. Jokainen haastateltu opinto-ohjaaja kuitenkin kertoi olevansa tavalla tai toisella yhteydessä tutoreihinsa tai vähintään seuraavansa sivusta tutorien välistä viestinvaihtoa. Opinto-ohjaajien työn hektisyys ja kiire mainittiin syyksi sille, ettei kanssakäyminen tutorien kanssa ollut aktiivista, vaikka tarvetta sille olisi opinto-ohjaajienkin mukaan ollut. Alla olevassa lainauksessa opinto-ohjaaja pohtii, voisiko HAMKin selkeämpi ohjeistus tarjota enemmän struktuuria tutortoiminnan ohjaukseen:

*”Jos se ois määritelty, et tutortoiminta järjestetään niin, että ohjaajat tapaavat tutoreita näin, et kaikki tekee näin ja tää kuuluu tähän systeemiin. Kaks-kolme virallista tapaamista tutorien kanssa ja et ne on ikään kuin oltava siellä kalenterissa ja hoidettava.”* (opinto-ohjaaja, 53 vuotta)

Erityisesti opinto-ohjaajat kaipasivat tutoreihin verrattuna aktiivisempaa yhteistyötä opiskelijakunnan kanssa. Opinto-ohjaajat toivoivat enemmän tietoa tutorkoulutusten sisällöstä sekä siitä, miten ja millaisista asioista opiskelijakunta pitää yhteyttä tutoreihin koulutuksen jälkeen. Osa kertoi tällaisten tietojen mahdollisesti löytyvän heidän tiedostoistaan, mutta opinto-ohjaajat kokivat silti kohdanneensa selkeitä puutteita tiedottamisessa ja selkeydessä siitä, mistä tietoa löytyy. Opinto-ohjaajat näkivät opiskelijakunnan roolin tutorien kouluttajana kuitenkin tärkeänä, sillä heidän mukaansa tutorkoulutusta ei olisi resurssinäkökulmasta mahdollista järjestää jokaisessa koulutuksessa erikseen. Tutorkoulutus nähtiin arvokkaana myös siinä mielessä, että tutoreista muodostuu omaa koulutusohjelmaa laajempi vertaisohjaajien yhteisö. Tällainen yhdessä olemisen ja tekemisen tapa miellettiin hyväksi mahdollisuudeksi korostaa 'HAMKilaista' identiteettiä:

*“Mun ajatus on, et jos meillä on koko HAMKin tason tutorien koulutus, niin mä haluaisin, et siitä tulis myöskin niille siellä oleville tutoreille vahva tunne, että me ollaan yhteinen HAMKin porukka. HAMKO vois lukuvuoden aikanakin ehkä koota niitä tutoreita ja tukea heidän työtään sillä tasolla.”* (opinto-ohjaaja, 54 vuotta)

## Tutortoiminnan selkeys ja tiedonjako

Toiveet tutortoiminnan selkeydestä ja tiedonjaosta mainittiin yhdeksän tutorin toimesta, kun taas kaikki haastatellut opinto-ohjaajat näkivät niissä parannettavaa. Tätä teemaa lähestyttiin moninaisesti, vaihdellen tutoroinnin toimijoiden ja tutorien välisen tiedonjaon yleisestä hitaudesta ja puutteellisuudesta spesifimpiin

haasteisiin ja kehittämiskohteisiin, kuten aikataulujen ja tutorien tehtävänkuvan kirkastamiseen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vertaisohjaajina. Osa tutoreista lähestyi tutoroinnin selkeyttä painottamalla tarvetta kirjallisille ohjeille, jotka tukisivat tutorina ja vertaisohjaajana toimimista läpi toimintakauden ja helpottaisivat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yksilöllisissä haasteissa auttamista, kun tieto oikeista jatko-ohjauspaikoista olisi käden ulottuvilla.

*”Ehkä just sanottamista, et mitä se tutorointi on. Ja lista hyvistä tutortapahtumista, kopioitavissa oleva idea, raportti tai pohja.”* (tutor, 42 vuotta)

Tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat toivoivat puolestaan selkeyttä tutorin työnkuvaan, kansainvälisten opiskelijoiden tutoroinnin organisoimiseen ja opiskelijakunnan sekä opinto-ohjaajan rooleihin ja työnjakoon ensimmäisen vuoden opiskelijoiden alkuohjauksen toimijoina. Myös opinto-ohjaajat kaipasivat selkeää kirjallisessa muodossa olevaa ohjeistusta sekä tutoreille että heille itselleen.

*“Mitä HAMKin tasolla oletetaan tutor-toiminnan olevan. Mikä on minimimäärä asioita, jotka jokaisen tutorin pitäisi tehdä. Mä oisin kaivannut, et mikä nyt ainakin on kaikille yhteistä. Mikä on tutorin toimenkuva. Vähä eri paikois saattaa lukee eri asioita, et mihin heidät koulutetaan ja mitä heille kerrotaan, et mitä heidän oletetaan tekävän tai miten oletetaan osallistuvan. On kohtuuton, jos mä lähen vaatiin jotain muuta, jos heitä ei oo koulutettu siihen.”* (opinto-ohjaaja, 40 vuotta, a)

Tutorit kaipasivat eniten selkeyttä heidän omaan rooliinsa ja tehtäviinsä tutorvuotena. Tutorointiin ehdotettiin vuo-

sikkeloa, johon olisi kirjattu kaikki tutorien vastuut ja velvollisuudet ja jota kukin koulutusohjelma voisi varioida tarpeidensa mukaisesti. Lisäksi kaivattiin tiedonvaihtoa vanhojen ja uusien tutorien välille tutortoiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Myös yhteisten tapaamisten tärkeyttä sekä opinto-ohjaajan että muiden koulutusten tutoroinnin toimijoiden välillä korostettiin.

*“Mä mietin oiskohan semmosessa ideaa, että tutoreilla olis vaikka tietopankki, että ne näkis, että mitä muut tutorit tekee tai on tehnyt aiemmin. Ei tarviiis niin sanotusti pyörää keksiä uudestaan. Se vois ehkä olla vähän helpompaa, kun sä voisit katsoa, että noi teki tämmösen, että teitäkö mekin.”* (opinto-ohjaaja, 40 vuotta, b)

Niin kutsuttua kapulanvaihtoa toivottiin myös niihin tilanteisiin, kun koulutuksen opinto-ohjaaja vaihtuu. Eräs opinto-ohjaaja kertoi, kuinka uutena työntekijänä oli haastavaa päästä kiinni tutorien ohjaukseen ja sisäistää oma rooli tutoroinnin organisoimiseen liittyvän ammatillisen ohjaajan näkökulmasta, kun tutortoiminnan ohjaamiseen ei löytynyt selkeitä ohjeita tai runkoa.

*“Tavallaan se oli niin uutta kaikki itselle, että ei ollut ihan varma siitä, mitä kaikkea mun pitää heidän kanssa tehdä, tai mitä kaikkea yleensä on tehty. Ehkä tukee olisin kaivannut enemmänkin siihen.”* (opinto-ohjaaja, 35 vuotta)

Opiskelijakunnan rooli tutortoiminnassa koettiin tärkeäksi, mutta joidenkin opinto-ohjaajien mukaan hieman irralliseksi. Kuten jo aiemmin totesimme, läheskään kaikille opinto-ohjaajille ei ollut selkeää käsitystä siitä, mitä tutorkoulutuksessa käsitellään, millaisia valmiuk-

sia se antaa tutoreille tai millainen opinto-ohjaajien rooli on koulutuksen jälkeen. Yleisten valmiuksien lisäksi opinto-ohjaajille oli epäselvää, miten tutorkoulutuksessa huomioidaan eri koulutusohjelmien tarpeet ja kansainvälisten opiskelijoiden tyypilliset haasteet opintojen alussa. Opinto-ohjaajat korostivat tutorien olevan ennen kaikkea opinto-ohjaajien ’oikeita käsiä’ ja toimivan opinto-ohjaajien antaman ammatillisen ohjauksen jatkumona, minkä vuoksi opinto-ohjaajien tarpeet tulisi ottaa huomioon yhteistä tutorkoulutusta suunniteltaessa. Osa opinto-ohjaajista kertoi juuri tästä syystä järjestävänsä oman koulutusohjelmansa tutoreille koulutusta vielä erikseen.

#### Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomiointi

Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomiointi mainittiin yhdeksän tutorin ja kahdeksan opinto-ohjaajan haastattelussa. Erityisesti tähän teemaan kuuluvat luonnehdinnat ja tutorien sekä opinto-ohjaajien korostamat seikat olivat suoraan rinnastettavissa sosiaaliseen integroitumiseen, kuten yhteenkuuluvuuden kokemukseen ja korkeakouluyhteisöön kiinnittymiseen liittyviin kysymyksiin. Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeissa huomattiin olevan eroja esimerkiksi eri koulutusten opiskelijoiden välillä, mutta myös muita pienempiä erityisiä opiskelijaryhmiä tunnistettiin. Yhtenä esimerkkinä mainittiin yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden kokemuksista kertoneet opiskelijat, joiden ystävyysuhteiden muodostaminen ja korkeakouluyhteisön jäseniin tutustuminen ei ollut sujunut toivotusti. Tutorit kokivat olevansa hetkittäin epävarmoja oikeanlaisista toimintatavoista haastavammassa ohjaustilanteissa sekä siitä, tekevätkö he ensimmäisen vuoden

opiskelijoiden eteen riittävästi. Tutoroitavien opiskelijoiden ryhmätason tarpeita tutorit jäsensivät erityisesti järjestämänsä vapaamuotoisen toiminnan, tapahtumien ja aktiviteettien mielekkyyden ja houkuttelevuuden kautta. Keskeiseksi pohdinnan paikaksi haastatteluissa nousivat kysymykset siitä, mikä ryhmäyttämisen lähestymistapa soveltuu parhaiten opiskelijaryhmän aktiivisuustasoon ja millaiset ryhmäyttämistä ja ystävyyssuhteiden muodostamista tukevat aktiviteetit kiinnostavat valtaosaa, sillä eri tutortapahtumien osallistujien koettiin muodostuvan usein samoista opiskelijoista.

*“Jotkut ryhmähän on tosi aktiivisia ja toiset sit taas vähemmän aktiivisia. Et miten sais sitä ryhmäytettyä eri tavalla ja mikä ois sopiva eri tilanteeseen.”* (tutor, 23 vuotta)

Kahtena erityisenä opiskelijaryhmänä sekä tutorit että opinto-ohjaajat mainitsivat kansainväliset opiskelijat ja monimuoto-opiskelijoiksi nimetyt aikuisopiskelijat, jotka suorittivat opintojaan työn ohella. Kansainvälisten opiskelijoiden tarpeet vertaisohjaukselta miellettiin poikkeavan suomenkielisten opiskelijoiden tyypillisimmistä avuntarpeista, sillä Suomen ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden kaipaamat neuvot, ohjaus ja tuki liittyivät opiskelukäytänteiden ja ryhmäytymisen lisäksi myös viranomaisasiointiin, kuten oleskelulupa-asioihin. Kansainvälisten opiskelijoiden suurempi alku- ja vertaisohjauksen tarve oli aiheuttanut tutoreissa myös tutorin rooliin ja vastuun liittyvää pohdintaa ja toisaalta rajanvetoa suhteessa siihen, mikä kuuluu vertaisohjauksen piiriin ja milloin opiskelija tulee ohjata eteenpäin korkeakoulun formaalimmille ohjaustahoille. Erityisesti opinto-ohjaajat olivat kollektiivisesti huolissaan, että tutorit kuormittuisivat liikaa

ohjatessaan kansainvälisiä opiskelijoita voimavarojensa yli. Tutoreille ei myöskään ollut selvää, kuka kansainvälisten opiskelijoiden ammatillisesta ohjauksesta vastaa, mikä aiheutti tutoreissa epävarmuutta.

Yksi tutoreista kritisoi saman koulutuksen kansainvälisten ja suomenkielisten opiskelijoiden tutortoiminnan segregoitumista. Hän korosti tarvetta tutoroitavien opiskelijaryhmien integroimiselle siten, että tutorit tekisivät säännöllistä yhteistyötä, jakaisivat vastuuta ja ohjaisivat kumpaakin opiskelijaryhmää yhteisesti. Myös opinto-ohjaajat nostivat esiin tarpeen mahdollistaa kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden välisiä kohtaamisia tutoroinnin avulla, mikä tukisi kansainvälisten opiskelijoiden sosiaalista integroitumista. Tämän lisäksi osa tutoreista painotti englannin kielen taitoa tutorin perusvalmiutena, joka tulisi heidän mukaansa varmentaa jo tutorien rekrytointiprosessin aikana tai viimeistään tutorkoulutuksessa.

*”Nyt kansainvälistymisen myötä täytyy varmaan kehittää sitä tutortoimintaa-kin. Täytyy ainakin varautua siihen, että meillä on muitakin kuin kantasuomalaisia opiskelijoita, että jo tutorvalinnassa otettais huomioon se, että uusilla tutoreilla on mahdollisuuksia toimia myöskin kansainvälisten opiskelijoiden kanssa. - - Vois olla vaikka joku osio [tutorkoulutuksessa], jossa varmistetaan, että on valmiuksia toimia englannin kielellä ja rohkaistais käyttämään sitä ja kohdattais jo siinä tilanteessa muitakin kuin kantasuomalaisia opiskelijoita.”* (tutor, 46 vuotta)

Muutamat tutorit ja opinto-ohjaajat toivat myös esiin, että aikuisopiskelijoiden tarpeet tutoroinnilta olivat erotettavissa kokopäiväisesti opiskelevista nuoremista opiskelijoista. Aikuisopiskelijoi-

den ryhmäyttämistä tukevaa ja heille mielekästä vapaa-ajan toimintaa tärkeämmäksi ymmärrettiin tutorien valmiudet tarjota psykososiaalista tukea, ohjausta ja konkreettisia neuvoja uudenlaisen, työntekemisen ja opiskelemisen yhdistävän arjen jäsentämiseen. Osa tutoreista painotti, että ensimmäisen vuoden aikuisopiskelijoille tulisi pystyä järjestämään monimuoto-toteutuksessa itsekkin opiskeleva tutor, sillä heidän mukaansa toiselta asteelta tuleva, kokopäiväisesti opintojaan suorittava nuorempi opiskelija ei pysty tarjoamaan vertaistukea ja -ohjausta työn ja opintojen yhdistämiseen liittyviin kysymyksiin ja haasteisiin.

*”Mä oon todella sitä mieltä, että monimuodoilla todellakin tarvis olla monimuototutor. On paljon asioita, mihin mä en pysty vastaamaan, ku mä oon päiväopiskelija. - - [Monimuototutorit] osaa vastata vielä paremmin niihin asioihin, kun he on niitä asioita vääntäny, kääntäny, silotellu ja järjestäny.”* (tutor, 42 vuotta, a)

## Tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi

Tutortoiminnan markkinointiin ja tutorien rekrytointiin liittyvät kysymykset saivat haastatteluisissa vähiten mainintoja, toistuen vain neljän tutorin ja kahden opinto-ohjaajan kertomuksissa. Tutorit painottivat tarvetta varmistaa jo rekrytointiprosessin aikana, että tutoriksi hakeutuvat opiskelijat ovat riittävän motivoituneita toimiakseen tutoreina läpi toimintakauden ilman vaaraa poisjättäytymisestä. Tämän lisäksi tutorit kaipasivat selkeämpää roolia osana tutortoiminnan markkinoinnista. Tutorit näkivät tutortoiminnan markkinoinnin vastuun olevan sekä opiskelijakunnalla että heillä itsellään.

*”Ollaan yritetty sanoa, että hakekaa ja on ollut kiinnostuneita, mut sit ei oo kuulemma kukaan hakenutkaan. Ja sitten laitettiin uudestaan taas, että hakekaa ja kysykää, mut kukaan ei tuu kysymään. Et se ois ihan eri asia, jos me nähtäis jossain ja sit voitais siellä puhua, mut et nyt on ollut vaikee, kun on ollut meilläkin hirveen kiireinen moduuli, niin ei olla keretty tutorointi-infoa pitämään.”* (tutor, 24 vuotta)

Opinto-ohjaajien näkökulmasta tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi nivoutui yhteen tutortoiminnan selkeydestä ja tiedonjaosta muodostuvan teeman kanssa. Osa opinto-ohjaajista kertoi, ettei heidän roolinsa osana tutortoiminnan markkinointia ja rekrytointia ollut heille täysin selvä. Osalla opinto-ohjaajista oli myös viime vuosina ollut tilanteita, ettei uusia tutoreita ole saatu riittävästi tai lainkaan, mikä koettiin ongelmalliseksi tiedon siirtymisen ja tutortoiminnan sujuvuuden näkökulmista.

Kokonaisuudessaan voidaan tiivistää, että tutkimustulosten perusteella tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien näkemykset ovat hyvin limittäisiä ja samankaltaisia. Tästä huolimatta joitakin eroavaisuuksia ja painotuseroja on havaittavissa. Tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat toivoivat muun muassa säännöllisempää yhteistyötä opiskelijakunnan kanssa ja toisaalta tukea HAM-Kilta organisaationa. Tähän verrattuna tutorit kohdistivat toiveensa yhteistyöstä lähinnä muiden koulutusohjelmien ja eri kampusten tutorien välille. Kumpikin taho korosti tarvetta kehittää tutortoimintaa suuntaan, jossa huomioitaisiin tutoroitavien opiskelijoiden tarpeet tutoroinnilta. Opinto-ohjaajat painottivat kansainvälisiä opiskelijoita, kun taas tutorien kertomuksissa toistui myös ai-

kuisopiskelijat ja sosiaalisessa integroitumisessa haasteita kohdanneet opiskelijat.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten korkeakoulun tutortoimintaa tulisi kehittää alku- ja vertaisohjaajina toimivien tutorien ja korkeakoulun ammatillista ohjausta edustavien opinto-ohjaajien näkökulmista. Tutkimuksessamme tutortoiminta ymmärrettiin keskeisenä tekijänä uusien korkeakouluopiskelijoiden sosiaalisen integroitumisen edistämiseksi ja opintoihin kiinnittämiseksi, jotka ovat keskeisiä koulutuspoliittisia kysymyksiä (European Commission ja muut, 2015; Arco-Tirado ja muut, 2020). Korkeakouluopiskelijoiden määrän jatkuva lisääntyminen ja heterogeenistyminen (Skaniakos ja muut, 2019; Clarence, 2018) sekä yksinäisyyden ja kuulumattomuuden kokemukset korkeakoulu-yhteisössä (Kunttu ja muut, 2017; Pedler ja muut, 2022) aiheuttavat omat haasteensa myös tutortoiminnalle.

Tutorien merkitys vertaisohjaajina ja ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalisen integroitumisen edistäjinä on ensiarvoisen tärkeä uuteen elämänvaiheeseen saattamisessa ja siirtymävaiheen tukemisessa. Tutkimuksemme mukaan tutortoiminnan koettiin myös mahdollistavan tämän suhteellisen hyvin. On kuitenkin huomattava, että tutortoiminnan tulisi tukea niin työssäkäyvää aikuisopiskelijaa kuin toiselta asteelta siirtyvää nuorta sekä uuteen kotimaahan muuttanutta kansainvälistä opiskelijaa. Korkeakouluopiskelijoiden heterogeenistymisen myötä opintonsa aloittavien opiskelijoiden elämäntilanteet sekä ohjauksen ja tuen tarpeet ovat aiempaa monimuotoisempia (Yale, 2019), mikä kutsuu pohtimaan tarvetta ja mahdollisuuksia alkuoh-

jauksen yksilöimiselle sosiaalisen integroitumisen edistämiseksi (Honkimäki & Kálmán, 2012). Tutkimuksessamme erityisesti kansainväliset opiskelijat ja aikuisopiskelijat nousivat esiin erityisinä opiskelijaryhminä, joiden tarpeet alku- ja vertaisohjaukselta nähtiin eroavan muista. Kansainvälisten opiskelijoiden sosiaalisen integroitumisen tyypillisemmät haasteet ilmenevät erityisesti kulttuurien välisten ystävyyssuhteiden luomisessa (mm. Korhonen, 2015; Lairio ja muut, 2012; Pitts, 2009). Juuri eri kulttuurien ja kansallisuuksien väliset sosiaaliset suhteet voivat parhaimmillaan edistää kansainvälisten opiskelijoiden kiinnittymistä korkeakoulu-yhteisöön (Cowley & Hyams-Ssekasi, 2018; Townsend & Wan, 2007), mitä myös peräänkuulutettiin tutorien ja opinto-ohjaajien haastatteluissa. Aikuisopiskelijoiden sosiaalinen integroituminen korkeakoulu-yhteisöön on joidenkin tutkimusten mukaan melko vähäistä (mm. Mallman & Lee, 2017; Daborn-Gundlach & Margetts, 2018; van Rhijn ja muut, 2016). On myös kysytty, missä määrin se on työn ja perhe-elämän asettamalla reunaehdoilla opiskeleville aikuisille ylipäättään merkityksellistä (Uusitalo & Korhonen, 2012). Tutkimuksessamme aikuisopiskelijoiden alku- ja vertaisohjauksen tarpeet liittyivätkin lähinnä kysymyksiin työssäkäynnin ja opintojen yhdistämisestä, joille sosiaalinen integroituminen jäi toissijaiseksi.

On huomionarvoista, että juuri uusien opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien yksilöllisiä ohjaustarpeita jäsentävissä kertomuksissa ilmeni lukuisia yhtymäkohtia Tinton (1993) teoriaan sosiaalisesta integroitumisesta. Myös Tinton (1993) esittämät, korkeakoulun sosiaalisen toimintakentän eri ulottuvuudet olivat haastatteluissa läsnä tutorien pohtiessa tutortautumien mielekkyyttä ja opiskelijoiden



ryhmytyksessä tukemista. Sosiaaliseen integroitumiseen liittyvät peilauspinnat ilmenevät tutkimustuloksissamme myös muutoin; monipuolinen yhteistyö eri toimijoiden välillä, selkeä vastuunjako ja uusien tutorien rekrytoiminen ovat keskeisiä tutortoiminnan järjestämisen ja sen jatkuvuuden ylläpitämiseen liittyviä seikkoja, jotka edistävät uusien opiskelijoiden sosiaaliseen integroitumiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamista.

Tutkimustulostemme perusteella vertaisohjaajina toimivien tutorien, tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien ja tutoreita kouluttavan opiskelijakunnan roolit nähdään arvokkaina ja tarpeellisina. Tutorit ja opinto-ohjaajat kaipaavat kuitenkin selkeämpää työtehtävien kirkastamista niin tutorien, opinto-ohjaajien kuin opiskelijakunnankin osalta. Tutortoimintaa kehitettäessä on olennaista täsmentää tutorien rooli osana korkeakouluohjauksen kokonaisjärjestelmää (Skaniakos ja muut, 2011a). Juuri tutorien roolin ja vastuuden jäsentymättömyydessä tutorien ääni kuuluu aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa erityisen kirkkaana (mm. Yale, 2019; Holt & Lopez, 2014; Smith, 2008). Tutorin tehtävänkuvan sameus voi kasvat-  
taa tutorin työkuorman kohtuuttomaksi, sillä rajanveto on haastavampaa ilman jäsen-  
nelyä käsitystä omista velvollisuuksista. Korkeakoulun ohjausjärjestelmän sel-  
värajaisuuteen tähtäävä tehtävänjako toisi  
tutoreille myös varmuutta heidän tietäes-  
sään esimerkiksi oikeat jatko-ohjauspaikat  
opiskelijoille (Skaniakos ja muut, 2014).  
Tutkimuksessamme samainen tehtävän-  
kuvan ja roolien epäselvyys vaikeutti myös  
opinto-ohjaajien orientoitumista tutortoiminnan ohjaamiseen, mikä ilmentää tar-  
vetta lähestyä tutoroinnin ja alkuohjauksen tehtävänjakojen auki kirjoittamista kokonaisvaltaisesti.

*Tutkimustulostemme perusteella tutorien, tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien ja tutoreita kouluttavan opiskelijakunnan roolit nähdään arvokkaina ja tarpeellisina.*

Tutkimuksemme mukaan myös tutorien saama ohjaus kaippaa vastuiden terävoittamista. Ohjauksen säännöllisyys ja tutortoiminnan selkeä struktuuri ja toistettavuus mahdollistaisivat tehokkaamman työskentelyn ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjaamisen ja tukemisen eteen. Tutorien saamalla ohjauksella ja koulutuksella on keskeinen vaikutus tutorien muodostamaan ymmärrykseen siitä, mitä tutorin roolit ja vastuut tarkoittavat heidän toimiessaan opetus- ja ohjaushenkilöstön antaman ohjauksen jatkeena (Colvin, 2007). Tutorien saama tuki ja ohjaus on aiempien tutkimusten mukaan kuitenkin jäänyt vähäiseksi, mikä on vaikeuttanut tehtävässä menestymistä (esim. McFarlane, 2016; Heirdsfield ja muut, 2008). Siinä, missä Abbotin ja muiden (2018) tutkimuksessa tutorit rinnastivat saamansa koulutuksen ja ohjauksen vähäisyyden tutorin roolin jäsentymättömyyteen, tutkimuksessamme tutortoiminnan toimijoiden tehtävänjaon ja roolien epäselvyydet liitettiin lähinnä tutortoiminnan organisointiin liittyviin kysymyksiin, kuten tiedonjaon riittämättömyyteen.

Olemme tutkimuksessamme lähestyneet tutorointia osana korkeakoulun ohjausjärjestelmän muodostamaa kokonaisuutta (mm. Skaniakos ja muut, 2014, 2011a). Tutoroinnin toimijoiden välisen yhteistyön on perustuttava avoimelle keskustelulle ja yhteisen maaperän löytämiselle, jotta voitaisiin luoda jaettu käsitys siitä, mitä tutorointi voisi omassa korkeakoulukontekstissa tarkoittaa (Colvin, 2007). Tämä tarkoittaa tunnustamista, että eri korkeakouluilla, koulutusohjelmilla ja kampuksilla on erilaisia tarpeita, juurtuneita tutorperinteitä ja -käytänteitä sekä tutortoiminnan järjestämiseen liittyviä nyansseja. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun seitsemän kampusta sijaitsevat maantieteellisesti toisistaan erillään, ja joidenkin kampusten yhteisöt ovat tästä syystä erityisen tiiviitä. Myös koulutusohjelmien erilaisuus ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet alku- ja vertaisohjaukselta yhtäältä ohjaavat tutortoimintaa tietynlaiseksi. Yhtä oikeaa tapaa toteuttaa tutortoimintaa ei siten ole, eikä sille ole tämän tutkimuksen mukaan välttämättä tarvetakaan. Tiettyyn rajaan asti yhteisten pelisääntöjen luominen ja tutoroinnin toimijoiden tehtävien auki kirjoittaminen on kuitenkin tutkimustulostemme mukaan tarpeellista, ja tämä tulisi ottaa huomioon tulevaisuuden kehitystyössä.

Korkeakoulun tutortoiminnan kehittämisen tulisi tapahtua yhteistyössä tutorien sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön välillä (Skaniakos ja muut, 2014, 2011a). Samaan teesiin paikannamme myös tutkimuksemme tieteellisen kontribuution: yhdistämällä informaalia vertaisohjausta antavien tutorien ja ammatillista ohjausta edustavien opinto-ohjaajien käsitykset ja kokemukset, olemme tarkastelleet empiirisesti tutortoiminnassa ilmenneitä haasteita ja kehittämistarpeita holistisesta näkökulmasta. Parhaimman käsityksem-

me mukaan tällaista tutkimusasetelmaa ei ole kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa hyödynnetty. On kuitenkin huomionarvoista, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden omat ohjaustarpeet ilmenevät vain välillisesti tutorien ja opinto-ohjaajien kertomuksissa. Eräs kiinnostava jatkotutkimuksen aihe liittyykin juuri tutoroitavien opiskelijoiden kokemuksiin ensimmäisen opiskeluvuoden aikaisesta tutoroinnista. Toinen tutkimuksemme liittyvistä rajoitteista liittyy sen tapaus tutkimusmaiseen tarkasteluun Hämeen ammattikorkeakoulun kontekstissa, jonka lähtökohdista tutorit ja opinto-ohjaajat tarkastelivat tutortoimintaa. Tutkimustuloksemme ovat nähdäksemme kuitenkin hyödynnettävissä Hämeen ammattikorkeakoulun lisäksi muissa korkeakouluissa. Tässä tutkimuksessa tutortoiminnan keskeisiksi kehittämiskohteiksi tunnistettiin myös sekä kotimaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa toistuneita seikkoja, mikä kertonee korkeakoulun tutortoiminnassa kohdatuista haasteista yleisesti. Myös toimivaksi havaittuja toimintatapoja ja hyviä käytänteitä on syytä tarkastella empiirisesti (Hall & Jaugietis, 2011), mikä antaa suuntaa tulevaisuuden kehitystyölle ja käytännön työkaluja uusien korkeakouluopiskelijoiden siirtymävaiheen tukemiseen.

Tutkimuksessamme tutortoiminta nähtiin asiana, jota on tärkeää ylläpitää ja kehittää, jotta korkeakoulutaipaleensa aloitaville opiskelijoille pystytään tarjoamaan laadukasta ja tavoitteenmukaista vertais-tukea ja -ohjausta opintojen alusta saakka. Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa kaikui pohdinnat siitä, miten tutorit ja opinto-ohjaajat tutoroinnin toimijoina voisivat itse tehdä 'lisää', 'enemmän' tai 'paremmin', mikä ilmentää yhteistä halua ja pyrkimystä työskennellä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja korkeakoulu-

yhteisön yhteisöllisyyden eteen. Yhteinen tahtotila vaikuttavan ja ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tarpeita palvelevan alkuohjauksen tarjoamiseen tutoroinnin avulla ilmeni tutorien ja opinto-ohjaajien kokemuksissa selvästi, mikä edesauttaa tutortoiminnan pitkäjänteistä kehitystyötä tulevaisuudessa.

## Kiitokset

Tämä tutkimus on toteutettu osana Voimala-hanketta (2022–2023), jota rahoitti Opetus- ja kulttuuriministeriö. Voimala-hankkeen keskeisiä tavoitteita olivat tutortoiminnan kehittäminen aidosti vertaistukea tarjoavaksi toimintamalliksi, korkeakoulu yhteisön tietoisuuden lisääminen hyvinvointiasioissa ja opiskeluhyvinvointipalveluiden monipuolistaminen.

## Lähteet

- Abbot, S., Graf, J. A., & Chatfield, B. (2018). Listening to undergraduate peer tutors: Roles, relationships, and challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 245–261.
- Heirdsfield, M. (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190–2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Teoksessa H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (toim.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (ss. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Byl, E., Topping, K. J., Struyven, K., & Engels, N. (2023). Peer interaction types for social and academic integration and institutional attachment in first year undergraduates. Teoksessa O. Noroozi, & B. De Wever (toim.), *The power of peer learning: Fostering students' learning processes and outcomes* (ss. 305–323). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_14)
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12006>
- Clarence, S. (2018). Towards inclusive, participatory peer tutor development in higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 6(1), 58–74. <https://doi.org/10.14426/cristal.v6i1.1939>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13611260601086345>
- Colvin, J. W. (2015). Peer mentoring and tutoring in higher education. Teoksessa M. Li, & Y. Zhao (toim.), *Exploring learning & teaching in higher education* (ss. 207–229). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_9)
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Cowley, P., & Hyams-Ssekasi, D. (2018). Motivation, induction, and challenge: Examining the initial phase of international students' educational sojourn. *Journal of International Students* 8(1), 109–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1101039>
- Cutright, T. J., & Evans, E. (2016). Year-long peer mentoring activity to enhance the retention of freshmen STEM students in a NSF scholarship program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 201–212. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222811>
- Dawborn-Gundlach, M., & Margetts, K. (2018). Measures of the adjustment of mature-age, undergraduate students to university. *Journal of Global Education and Research*, 2(1), 17–32. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.2.1.1014>

- Dyrberg, N. R., & Michelsen, C. (2017). Mentoring first year study groups - benefits from the mentors' perspective. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 43–54. <https://doi.org/10.30935/scimath/9496>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, S., Stensaker, B., & Jongbloed, B. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe – Main report*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gunn, F., Lee, S. H. (Mark), & Steed, M. (2017). Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: Divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560>
- Hall, R., & Jaugietis, Z. (2011). Developing peer mentoring through evaluation. *Innovative Higher Education*, 36(1), 41–52. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9156-6>
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13611260801916135>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holt, L. J., & Lopez, M. J. (2014). Characteristics and correlates of supportive peer mentoring: A mixed methods study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(5), 415–432. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.983326>
- Honkimäki, S., & Kálmán, O. (2012). Approaches to transition support for first year students in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L., Stenström, & M. Saarnivaara (toim.), *Transitions and transformations in learning and education* (ss. 247–270). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_15)
- Honkimäki, S., & Tynjälä, P. (2018). Prerequisites for the successful group mentoring of first-year university students: A case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1471338>
- Koivisto, H., Komulainen, K., Rätty, H., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2017). Kastajaisista kostajaisiin – etnografinen tutkimus uuden opiskelijan vastaanottamisesta yliopistoyhteisöön. *Nuorisotutkimus*, 35(3), 22–37.
- Korhonen, V. (2015). Ajelehtien kulttuurien välisessä tilassa? Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja odotukset sijoittumiseen suomalaisille työmarkkinoille. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(2), 44–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/90103>
- Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. <https://doi.org/10.60686/t-fsd3224>
- Kupiainen, K. (2009). *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7785-0>
- Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (toim.), *The application of content analysis in nursing science research* (ss. 13–21). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2)
- Lairio, M., Puukari, S., & Taajamo, M. (2012). Kansainvälisten opiskelijoiden ohjaus korkea-asteella. Teoksessa V. Korhonen, & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* (ss. 258–278). PS-Kustannus.
- Lee, L. M., & Bush, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(3), 263–271. <https://doi.org/10.1080/136126032000138319>
- Mallman, M., & Lee, H. (2017). Isolated learners: Young mature-age students, university culture, and desire for academic sociality. *International Journal of Lifelong Education*, 36(5), 512–525. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1302012>
- McFarlane, K. J. (2016). Tutoring the tutors: Supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1469787415616720>
- Maymon, R., Hall, N. C., & Harley, J. M. (2019). Supporting first-year students during the transition to higher education: The importance of quality and source of received support for student well-being. *Student Success*, 10(3), 64–75. <https://doi.org/10.5204/sj.v10i3.1407>
- Nummenmaa, A. R., & Lautamatti, L. (2005). Ryhmässä ja yhdessä - opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 103–122). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6481-8>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment.

- Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L., & Plihtari, E. (2011). Vertaisuus voimavarana opin-  
topolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valko-  
nen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (ss. 4–13). Jyväskylän yliopisto.
- Pitts, M. J. (2009). Identity and the role of expecta-  
tions, stress, and talk in short-term student sojour-  
ner adjustment: An application of the integrative  
theory of communication and cross-cultural adapta-  
tion. *International Journal of Intercultural Relations*,  
33(6), 450–462. <https://doi.org/10.1016/j.ijint-rel.2009.07.002>
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissi-  
nen, K., & Tynjälä, P. (2019). Study guidance expe-  
riences, study progress, and perceived learning out-  
comes of Finnish university students. *European Jour-  
nal of Higher Education*, 9(2), 203–218. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475247>
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2011a). Vertaistutorointi yliopistoissa ja ammatti-  
korkeakouluissa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihta-  
ri, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus  
voimavarana ohjauksessa* (ss. 17–28). Jyväskylän yli-  
opisto.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2011b). Vertaistutorit ryhmänohjaajina korkea-  
kouluissa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppimi-  
nen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden  
2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artik-  
keleina* (ss. 83–97). Suomen kasvatustieteellinen seu-  
ra ry.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2014).  
Peer group mentoring programmes in Finnish high-  
er education — Mentors’ perspectives. *Mentoring  
& Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 74–86.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.882609>
- Skaniakos, T., & Piirainen, A. (2019). The mean-  
ing of peer group mentoring in the universi-  
ty context. *International Journal of Evidence Based  
Coaching and Mentoring*, 17(1), 19–33. <https://doi.org/10.24384/EKNZ-S730>
- Smith, T. (2008). Integrating undergraduate peer  
mentors into liberal arts courses: A pilot study. *Inno-  
vative Higher Education*, 33(1), 49–63. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9064-6>
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in high-  
er education: A critical literature review. *Mentoring  
& Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124–  
136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- SunWolf. (2008). *Peer groups: Expanding our study of  
small group communication*. Sage Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781452224848>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cau-  
ses and cures of student attrition*. The University of Chi-  
cago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students.  
*Journal of College Student Retention: Research,  
Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new  
developments. *Journal for the Study of Education and  
Development*, 38(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/103702.2014.996407>
- Townsend, P., & Wan, C. (2007). The im-  
pact of multicultural experience in the develop-  
ment of socio-cultural adaptation for internatio-  
nal business students. *International Journal of Edu-  
cational Management*, 21(3), 194–212. <https://doi.org/10.1108/09513540710738656>
- Tsang, A. (2023). The value of a semi-formal peer  
mentorship program for first-year students’ studi-  
es, socialization and adaptation. *Active Learning  
in Higher Education*, 24(2), 125–138. <https://doi.org/10.1177/1469787420945212>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutki-  
mus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uusitalo, A., & Korhonen, V. (2012). Aikuisena yli-  
opistossa – elämänrakenteiden yhteys opintojen su-  
juvuuteen. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen  
(toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näytämöllä* (ss.  
113–138). Tampere Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- van Rhijn, T. M., Lero, D. S., Bridge, K., & Fritz,  
V. A. (2016). Unmet needs: Challenges to success from  
the perspectives of mature university students. *The Ca-  
nadian Journal for the Study of Adult Education*, 28(1),  
29–47. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v28i1.4704>
- Vehviläinen S. (2020). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä  
kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005).  
It was nothing to do with the university, it was  
just the people: The role of social support in the  
first-year experience of higher education. *Stu-  
dies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student re-  
lationship: Student expectations and experiences of per-  
sonal tutoring in higher education. *Journal of Further  
and Higher Education*, 43(4), 533–544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Yomtom, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A.  
G. (2017). Can peer mentors improve first-year expe-  
riences of university students? *Journal of College Student  
Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25–44.  
<https://doi.org/10.1177/1521025115611398>





# Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inkluusio

---

Minna Seppälä

KM, lehtori

Tampereen ammattikorkeakoulu, TAMK

minna.seppala@tuni.fi

Elina Kuusisto

TT, KM, yliopistonlehtori, dosentti

Tampereen yliopisto

elina.kuusisto@tuni.fi

Minna Mäkihonko

KT, yliopistonlehtori

Tampereen yliopisto

minna.makihonko@tuni.fi



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

---

## Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten inklusio toteutuu ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta. Aineistonkeruussa ja analyysissä hyödynnettiin Boothin ja Ainscow'n (2002) Index for Inclusion -mallia ja siitä suomalaiseseen kulttuuriin ja kouluun soveltuvaksi käännettyä mallia (Booth ja muut, 2005). Malli avaa inklusion osa-alueita laajentaen inklusiokäsitystä koskemaan koulu-kulttuuria, osallistuvan opetuksen periaatteita sekä inklusiivisia käytäntöjä. Tutkimukseen osallistui 15 ammatillisen koulutuksen opettajaa, jotka olivat iältään 32–64-vuotiaita. Haastatteluaineisto analysoitiin deduktiivisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimus osoitti, että inklusion toteutumisessa oli sekä vahvuuksia että haasteita kaikilla inklusiomallin osa-alueilla. Ammatillisen koulutuksen kehittäminen inklusiivisemmaksi vaatii tuekseen arvokeskustelua ja yhteistä ymmärrystä inklusiota tukevasta toimintakulttuurista, periaatteista ja käytännöistä. Tutkimustulokset ovat hyödynnettävissä ammatillisen koulutuksen inklusion ja ammatillisten opettajankoulutusten kehittämisessä.

**Avainsanat:** *toisen asteen ammatillinen koulutus, inklusio, ammatillisen koulutuksen opettajat*

## Abstract

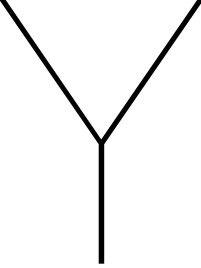
The aim of the study was to find out how inclusion is implemented in vocational education from the teachers' point of view. Booth and Ainscow's (2002) Index for Inclusion model was used in the data collection and analysis of the study, and the model was translated into Finnish culture and schools (Booth et al., 2005). The model opens areas of inclusion by extending the concept of inclusion to school culture, principles of inclusive policies and inclusive practices. Fifteen VET teachers aged 32-64 participated in the study. The interview material was analyzed by means of deductive content analysis. The study showed that there were strengths and challenges in the implementation of inclusion in all the dimensions of inclusion model. The development of more inclusive VET needs to be supported by a discussion of values and a common understanding of the culture, principles and practices that support inclusion. The results of this research can be used to develop inclusive VET and VET teacher education.

**Keywords:** *vocational education and training, inclusion, teachers in vocational education and training*





## Johdanto



hteiskunnallisessa keskustelussa inklusio on kapea-alaisesti rajattu koskemaan koulutuksen resursseja ja tukea oppimiseensa tarvitsevia opiskelijoita. Tässä tilanteessa on mahdollista, että inklusiokeskustelu opettajan työssä kohdentuu vain erityisopetukseen (Qvortrup & Qvortrup, 2018) antaen osalle opettajista mahdollisuuden etäännyttää inklusiivisista arvoista ja toimintakulttuurista (ks. Schwab ja muut, 2018).

Tämän tutkimuksen kontekstina on toisen asteen ammatillinen koulutus, jonka tavoitteena on kohottaa ja ylläpitää nuorten ja aikuisten ammatillista osaamista sekä edistää työllisyyttä. Ammatillisen koulutuksen tulee myös antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Ammatillinen koulutus tavoittelee inklusioperiaatteen mukaisesti yhdenvertaista, kaikille sopivaa ja osallistavaa oppilaitosyhteisöä. Laajemmin tarkasteltuna koulutus voidaan nähdä perustana oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle sekä ihmisten yhdenvertaiselle osallisuudelle yhteiskunnassa. Koulutus ja vähintään toisen asteen tutkinnon suorittaminen ovat nuorille merkittävä syrjäytymiseltä suojaava tekijä (Paananen ja muut, 2019).

Inklusiokeskustelua käydään sen puolesta ja vastaan. Inklusiota edelleen kyseenalaistetaan ja se ymmärretään monella eri tavalla (Takala ja muut, 2020), eikä tutkimuskenttäkään määrittele sitä yksiselitteisesti (Alajoki, 2021; Ebuenyi ja muut, 2020). Sitä ei voida tarkastella

kontekstista irrallisena. Inklusion määrittely vaihtelee maasta toiseen, oppilaitoksesta ja tutkijasta toiseen (Artiteles ja muut, 2011). Inklusion määrittely on myös ammatillisen koulutuksen opettajille haastavaa, sillä inklusiota ei ole avattu Suomessa virallisissa asiakirjoissa, eikä inklusiosta keskustella ammatillisissa oppilaitoksissa (Raudasoja, 2022). Tutkimuksen lisääminen on välttämätöntä esimerkiksi opettajien ammattitaidon rakentamisen kannalta (Kettunen, 2021), mihin haasteeseen tämä tutkimus tarttuu.

## Inklusio on koko koulun yhteinen, päättämätön prosessi

Inklusio on käsitteenä monitulkintainen. Myös empiirisessä tutkimuksessa käsitteen epäselvyyttä on kritisoitu (Florian, 2019; Göransson & Nilholm, 2014). Huomion arvoista on myös se, että inklusiota ei voida määritellä irrallaan kulttuurista, kontekstista, ajasta eikä paikasta (Booth 2000; Dovigo, 2017). Inklusiivisuuden käsite on filosofinen, poliittinen ja normatiivinen sisältäen pohdintaa esimerkiksi tasa-arvoon, ihmisyyteen ja osallisuuteen liittyvistä näkökulmista (Ryökkynen & Raudasoja, 2022).

Ainscow'n ja muiden (2006) sekä Boothin (2017) mukaan inklusio koulussa tai oppilaitoksissa voidaan määritellä *kapea-alaisesti* oppilaiden tuen tarpeista huolehtimisena. *Laajasti* määriteltyinä se nähdään eksklusion vastakohtana, jossa on kyseessä jokaisen osallistumisen mahdollistaminen ja hyvinvoinnin tukeminen. Käytännössä se on oppimisen esteiden vähentämistä ja osallisuuden vahvistamista, jossa korostuu koulujen ja opettajien kyky vastata moninaisuuteen ja oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun kiinnittäen huomiota myös yhteiskunnan heikoimmassa asemassa oleviin (ks. Florian, 2019;

UNESCO 2020). Laajan inklusiokäsityksen mukaan koulutus on perusoikeus, joka rakentaa ja ylläpitää demokraattista ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa. Inklusiivinen yhteisö ottaa mukaan kaikki ihmiset, erityisesti sellaiset ihmisryhmät, joita uhkaa yhteiskunnan ulkopuolelle jääminen (Ainscow & Miles, 2008). Opettajilla tulisikin olla osaamista kaikkien oppijoiden tukemiseen, yhteistyötaitoja sekä halua kehittyä ammatillisesti (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Salamancan sopimus (UNESCO, 1994) oli maailmalaajuisesti tärkeä askel kohti inklusiivisen koulutuksen edistämistä. Myös Suomi on sopimuksen mukaisesti sitoutunut kehittämään koulun toimintakulttuuria kohti laadukasta ja inklusiivista, kaikille oppilaille sopivaa koulutusta (Hakala & Leivo, 2015; Kiuppis, 2014; UNESCO 1994). Inklusioperiaatteen asettumista kouluihin on kuitenkin vaikeuttanut sen eri paradigmat (Dovigo, 2017). Keskittyminen ainoastaan fyysisten esteiden poistamiseen ja erityistarpeita omaavien oppilaiden sijoittamiseen eli integroimiseen yleisopetukseen voidaan pitää liian kapea-alaisena (Slee, 2011). Laajempi paradigma korostaa koulutusjärjestelmän rakenteellisia ja kulttuurisia esteitä, jotka voivat estää kaikkien oppilaiden osallisuuden ja oppimisen kiinnittämisen huomiota syrjäytymisen ja eriarvoisuuden syihin ja pyrkii muuttamaan niitä rakenteellisella tasolla (Booth & Ainscow, 2002; Kiuppis, 2014). Optimaalisen inklusiopolitiikan saavuttamiseksi tarvitaan usein näiden kahden paradigman yhdistämistä, jotta voidaan huomioida sekä yksilölliset tarpeet, että rakenteelliset esteet (Göransson & Nilholm, 2014; Kiuppis, 2014).

Oppivelvollisuuslain (2020/1214) mukaan koko ikäluokalle tulee tarjota yhden-

*Vuorovaikutus ja  
opetushenkilöstön yhteistyö  
ovat keskeisessä asemassa  
inklusiivisen koulun  
kehittämisessä.*

vertainen mahdollisuus kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Ammatillinen koulutus tulisi järjestää kaikkia opiskelijoita osallistavasti niin, että opiskelijat ovat tasavertaisia ja heidän yksilölliset tarpeensa huomioidaan opintopolkujen suunnittelussa laajan inklusiokäsityksen mukaisesti (Kiuppis, 2014; Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; Raudasoja & Ryökkyne, 2022). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät inklusioperiaatteen noudattamista ja myös mahdollistavat sen (Vanhanen ja muut, 2022). Inklusiivisen koulun kehittäminen on ensisijaisesti ollut haaste opettajien pedagogiselle ja asenteelliselle osaamiselle (UNESCO, 2009). Muutos ja uudenlaisten työtapojen käyttö tarvitsee onnistuakseen oppilaitoksen johdon tuen (Takala ja muut, 2020).

Inklusio näyttää etenevän prosessina (ks. myös Ainscow ja muut, 2006), joka onnistuakseen tarvitsee inklusiivisen koulutyön hyvää suunnittelua, riittävää resurssointia, inklusiiviseen kasvatukseen valmistavaa opettajankoulutusta ja opettajien ammatillista uudistumista (Alajoki & Mäkinen, 2023). Vuorovaikutus ja opetushenkilöstön yhteistyö ovatkin keskeisessä asemassa inklusiivisen koulun kehittämisessä (Paju ja muut, 2022). Myös ammatillisessa koulutuksessa inklusiopro-

sessi on ollut monipolvinen: hallintotavalla inklusio liitetään ideologiaan, kun taas opettajat puhuvat erityisopetuksen käytännöistä osoittaen ihanteiden ja käytännön välistä kuilua (Ryökkyne & Raudasoja, 2022). Samoin Raudasojan (2022) opinnäytteessä ammatillisen koulutuksen opettajat käsittivät inklusion virallisissa asiakirjoissa esitettävien ideaalien sekä lakien ja tutkinnon rakenteiden toteuttamisen kautta, mutta he eivät osanneet sanoittaa oppilaitoksen käytänteitä osaksi inklusiota.

Tässä tutkimuksessa inklusio määrittyy *laajan inklusiokäsityksen* mukaisesti. Laajan inklusiokäsityksen päämääränä on luoda tasa-arvoinen, yhdenvertainen ja kaikille yhteinen kouluyhteisö riippumatta oppilaiden tai opiskelijoiden erilaisuudesta. Erilaisuus voi johtua esimerkiksi vammaisuudesta, iästä, sukupuolesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä, seksuaalisesta suuntautumisesta tai lahjakkuusprofiilista (Booth, 2017; Dovigo, 2017; Takala ja muut, 2020; Tirri & Laine, 2017). Tässä tutkimuksessa laaja inklusiokäsitys edustaa myös näkemystä monimuotoisesta yhteisöstä, jossa ei poissuljeta oppilaita tai opiskelijoita, jotka tarvitsevat oppimiseensa eniten apua ja tukea (Florian, 2019; Kiuppis, 2014). Inklusio perustuu Ainscow'n ja muiden (2006) näemykseen, jossa inklusiivisia arvoja ja periaatteita painotetaan enemmän kuin kohderyhmiä.

## **Kaikille sopiva ammatillinen koulutus**

**A**mmatillisen koulutuksen tavoitteet sisältävät laajan inklusiokäsityksen mukaisia tavoitteita kaikille sopivasta ja osallistavasta koulutuksesta, jossa painopiste on erilaisten tuki-

toimien järjestämisen rinnalla yhdenvertaisuudessa ja inklusion edistämässä (ks. Ainscow, 2020; Florian, 2019; Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; UNESCO, 2020). Opiskelijaryhmiin voi kuulua samanaikaisesti hyvin erilaisia oppijoita erilaisista elämäntilanteista, kuten juuri peruskoulunsa päättänyt nuori tai esimerkiksi toista tutkintoaan suorittava aikuinen.

Elinikäisen oppimisen lisäksi ammatillisessa koulutuksessa korostuu osaaminen oppimisen tavoitteena. Osaamisperusteisen ajattelun myötä osaamista voi hankkia ajasta ja paikasta riippumatta, eli myös aikaisemmin hankittu osaaminen on mahdollista tunnistaa ja tunnustaa osaksi suoritettavaa tutkintoa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; Opetushallitus [OPH], 2023). Osaamisperusteisella ammatillisella koulutuksella tavoitellaan opiskelijan mahdollisuutta hankkia tarvittavaa osaamista opiskelijan yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Käytännössä kuitenkin suositellaan peruskoulunsa päättäneille ja ilman tutkintoa oleville opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon suorittamista kokonaisuudessaan. Tätä suositusta tukee myös uudistunut laki oppivelvollisuudesta, jonka tavoitteena on turvata kaikille elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys sekä edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Lisäksi tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa sekä edistää lasten ja nuorten hyvinvointia (Oppivelvollisuuslaki 2020/1214). Oppivelvollisuuslaissa mainittu yhdenvertaisuuden näkökulma on myös inklusiivista arvopohjaa tukeva tekijä, joka on nähtävissä kansainvälisissä, myös Suomessa ratifioituissa sopimusasiakirjoissa, kuten Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (1948), Lapsen oikeuksien

## *Osallisuuden vahvistaminen on yksi osa inklusiivista koulua.*

yleissopimuksessa (1989), Yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006) ja Unescon Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994).

Kun osaamisen hankkimiseen ei ammatillisessa koulutuksessa enää määritellä tiettyä aikaa, eikä sen hankkimistavalla ole väliä, edellyttää se opettajien pedagogisen ajattelutavan muutosta (Kukkonen & Raudasoja, 2018). Siirtyminen pois perinteisestä, ikäjaottelevasta ja ryhmämuotoisesti toteutettavasta lähiopetuksesta on suuri ja haastaa opettajia työssään, kuten opintojen henkilökohtaistamisessa ja oppijan osallisuuden lisäämisessä (Mahlmäki-Kultanen & Muttonen, 2018).

Osallisuuden vahvistaminen on yksi osa inklusiivista koulua, mutta sen toteuttaminen edellyttää opettajilta osaamista (Haug, 2017). Opettajat kokevat pedagogiset taitonsa inklusion edistämässä heikoiksi (Kettunen, 2021). Inklusiivisen pedagogiikan lähtökohtaisena elementtinä voidaan pitää koulu yhteisön yhteistointintaa (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2021), sillä koulu ei kehity inklusiiviseksi pelkästään yksittäisten opettajien ponnisteluiden tuloksena (Hakala & Leivo, 2015).

Tässä tutkimuksessa inklusion toteuttamista ammatillisessa koulutuksessa jäsenetään inklusiivisten ulottuvuuksien hahmottamiseen ja inklusion tarkasteluun kehitetyn Boothin ja Ainscow'n (2002) Index for Inclusion -mallin ja siitä suoma-

laiseen kulttuuriin ja kouluun soveltuvaksi käännetyn mallin (Booth ja muut, 2005) kautta. Inklusiivisen koulutuksen haasteita ja mahdollisuuksia on kritisoinut esimerkiksi Slee (2001, 2006). Hänen mukaansa Index for Inclusion malli yleistää liikaa, se ei huomioi yhteiskunnallista epätasa-arvoa ja valtarakenteita eikä se soveltu erilaisiin kulttuurisiin ja kontekstuaalisiin ympäristöihin. Tästä huolimatta Index for Inclusion -malli on yksi laajimmin käytetyistä inklusiivisen koulun kehittämisen välineistä (mm. Alborn & Gaad, 2014; Fernández-Archilla ja muut, 2020). Index for Inclusion -mallia on kehitetty moniammatillisesti Englannissa jo kahdenkymmenen vuoden ajan, sillä ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 2000. Myöhemmin on julkaistu uusia painoksia vuosina 2002, 2011 ja 2016. Mallia on käytetty perusopetuksen ympäristössä yli 50 maassa (Booth, 2017; Higham & Booth, 2018; Nes, 2009). Mallin mukaisen kehittämistyön alkaessa kouluun tulisi perustaa koordinoitiryhmä ja valita kriittiset kehittämiskumppanit, jotka tukevat ja ohjaavat työtä (Booth ja muut, 2005). Tutkimuksemme ei liittynyt oppilaitoksessa tapahtuvaa kehittämistyötä, joten tässä yhteydessä emme valinneet koordinoitiryhmää emmekä kriittistä kehittämiskumppania. Suomalaista ammatillista koulutusta koskevilla tutkimuksilla Boothin ja Ainscow'n mallia on tietojemme mukaan aikaisemmin käytetty ainoastaan yhdessä opinnäytetyössä (kts. Kettunen, 2021).

Malli sisältää kolme inklusiivisen koulun kehittämisen ulottuvuutta. 1) *Inklusiivinen koulukulttuuri*, joka sisältää yhteisöllisyyden rakentamiseen ja inklusiivisten arvojen vahvistamiseen liittyviä tekijöitä. Tässä ulottuvuudessa korostuu toisen hyväksyminen ja arvostaminen, keskinäinen yhteistyö sekä tasa-arvoinen osallistumi-

nen. 2) *Osallistavan opetuksen periaatteet* sisältää kaikille yhteisen koulun ajatuksen ja moninaisuuden tukemiseen liittyvät tekijät. Tämän ulottuvuuden tärkeinä osa-alueina ovat opetuksen toteuttaminen, osallistumisen esteiden vähentäminen ja moniammatillinen yhteistyö. 3) *Inklusiiviset käytännöt* sisältää opetuksen järjestämiseen sekä resurssien uudelleenarviointiin ja -organisointiin liittyviä tekijöitä. Tämä ulottuvuus korostaa koulun arjen ja opetuksen kehittämistä niin, että se vastaa kaikkien oppilaiden tarpeita (Booth ja muut, 2005).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten inklusio toteutuu ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta hyödyntäen Boothin ja muiden (2005) suomalaisen kulttuuriin ja kouluun muokattua mallia. Tutkimustehtävä tarkennetaan seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

- a) Miten ammatillisessa koulutuksessa rakennetaan inklusiivista koulukulttuuria?
- b) Mitkä ovat osallistavan opetuksen periaatteet ammatillisessa koulutuksessa?
- c) Millaisia ovat inklusiiviset käytännöt ammatillisessa koulutuksessa?

## **Tutkimuksen toteutus, aineisto ja analyysimenetelmät**

**T**utkimuksen kontekstina oli suomalainen ammatillinen koulutus ja kohderyhmänä erään ammatillisen oppilaitoksen opettajia ( $N = 15$ ). Mukana oli sekä naisia ( $n = 13$ ) että miehiä ( $n = 2$ ), joiden ikäjakauma oli 32–64 vuotta. Opettajista 11 oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot, kolme oli parhaillaan kyseisissä opinnoissa ja yksi

oli myöhemmin hakeutumassa opettajan pedagogisiin opintoihin. Suurin osa opettajista ( $n = 11$ ) työskenteli ammatillisen perustutkintokoulutuksen ammatillisten tutkinnon osien opettajina työsalissa sekä teoriaopetuksessa luokassa. Kolme haastateltua opettajaa toimi S2-opettajina ja yksi haastateltavista toimi koulusalan erityisopettajana. Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin lupa koulutuksen järjestäjältä. Tutkimusluvassa sitouduttiin raportimaan tulokset niin, ettei kohdehenkilöitä, koulutusala tai heidän työpaikkaansa ole mahdollista identifoida.

Puolistrukturoidut haastattelut toteutettiin lukuvuoden 2021–22 aikana. Yksilöhaastattelut olivat kestoaltaan 43–95 minuuttia. Haastatteluiden teemat pohjautuivat Boothin ja muiden (2005) *Index for Inclusion* -malliin. Haastatteluaineistoa kertyi äänitteenä 998 minuuttia ja litteroituna aineistona 159 sivua (Calibri 11, riviväli 1.5). Puolistrukturoidun haastattelun käyttäminen mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen sekä tarvittaessa apukysymysten hyödyntämisen (Tuomi & Sarajarvi 2018). Haastattelut eivät edenneet samalla tavalla, koska keskustelut polveilivat teemasta toiseen. Kaikkien haastateltavien kanssa kuitenkin käytiin läpi sama haastattelurunko (liite 1). Haastatteluissa opettajat kertoivat omista kokemuksistaan inklusion toteutumisesta työyhteisössä. He toivat esille sekä vahvuuksia että haasteita, mutta vähemmän toivomuksiaan inklusion toteutumisen suhteen. Haastatteluissa ei käytetty inklusio-sanaa, koska käsite sellaisenaan on yhteiskunnallisessa keskustelussa negatiivisesti väritynyt ja epäselvä. Haastattelurunko muotoiltiin operationaalistamalla inklusiokäsite niin, että se voitiin soveltaa käytäntöön. Tämä sisälsi inklusion keskeisten käsitteiden, kuten yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja moni-

muotoisuuden käyttämistä ja niiden yhteyden selvittämisen koulu yhteisön toimintaan ja käytäntöihin.

Tutkimuksen analyysistrategiana käytettiin *deduktiivista* sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston huolellisen lähiluvun avulla haastatteluista tunnistettiin analyysiyksilöt eli ne lauseet ja ilmaukset, jotka sisälsivät sisällöllisesti konkreettisia ilmauksia (Elo & Kyngäs, 2008) inklusion toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa. Analyysiyksiköksi valikoitui 880 lausetta tai ilmaisua. Liitteessä 2 annetaan esimerkkejä analyysiyksiköistä ja niiden sijoittamisesta kategorioiden hierarkiaan. Analyysirunkona käytettiin Boothin ja muiden mallia (2005), joka sisältää kolme pääkategoriaa: 1) inklusiivinen koulukulttuuri, 2) osallistavan opetuksen periaatteet tai 3) inklusiiviset käytännöt. Lähiluvun edetessä jokainen analyysiyksikkö sijoitettiin sille sisällöllisesti sopivaan pääkategoriaan. Seuraavassa vaiheessa jokainen analyysiyksikkö sijoitettiin pääkategorian alla olevaan sopivaan kategoriaan. Analyysi eteni alakategorioiden muodostamiseen, joka tehtiin *induktiivisesti* tunnistamalla analyysiyksiköistä samanlaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä. Tämän jälkeen alakategoriat nimettiin niitä parhaiten kuvaavilla nimillä. Alakategorioita muodostui yhteensä 21. Laadullisen analyysin tueksi aineisto kvantifioitiin hyödyntämällä Atlas.ti 23 ohjelmaa, joka automaattisesti laskee analyysiyksiköiden määrällisen esiintyvyyden aineistossa. Kategorioiden määrällinen esiintyminen auttoi tunnistamaan mitkä aiheet tai teemat painottuivat, esimerkiksi, jos tietty teema esiintyy usein, sillä osoitetaan sen tärkeys tai yleisyys aineistossa (Miles, 2019). Määrällinen esiintyvyys ilmoitetaan tutkimuksen tuloksissa frekvensseinä ( $f$ ). Atlas.ti 23 ohjelmaa käytettiin myös apuvälineenä ai-

neiston hallinnassa, systemaattisessa koodaamisessa sekä aineiston arkistoinnissa. Tämän lisäksi ohjelma mahdollisti mui-  
tiinpanojen tekemisen kategorioihin, mikä säilytti koodaamisen loogisuuden varmistuen analyysin luotettavuutta. Analyysin luotettavuutta vahvistettiin myös tutkijatriangulaatiolla (Wilson, 2014) niin, että ensimmäinen kirjoittaja vastasi analyy-  
sista ja tutkijaryhmä keskusteli kategorioista sekä koodauksen periaatteista. Tutkijaryhmä kokoontui lukuisia kertoja keskustelemaan koodauksen loogisuudesta ja uusien alakategorioiden nimeämisestä, jotta ne olisivat mahdollisimman hyvin aineistoa kuvaavia ja kiteyttäviä. Ryhmän näkemykset olivat pääasiassa samantaisia ja vaikeimmissa tapauksissa keskustelua jatkettiin, kunnes yksimielisyys löydettiin.

Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka on koottu taulukkoon 1. (sivulla 56) kategorioittain. Taulukossa analyysiyksiköiden esiintyvyydet ilmoitetaan frekvenssien lisäksi prosentteina, mutta tulosluvussa vain frekvensseinä. Tuloksissa alakategoriat käydään läpi inklusion toteutumiseen liittyvien vahvuuksien ja/tai samaan kategoriaan liittyvien haasteiden näkökulmista käyttäen esimerkkeinä aineistolainauksia.

## Tulokset

Miten ammatillisessa koulutuksessa rakennetaan inklusiivista koulukulttuuria?

Inklusiivisen koulukulttuurin rakentamiseen liittyen opettajat puhuivat lähes yhtä paljon sekä inklusiivisten arvojen vahvistamisesta ( $f = 238$ ) että yhteisöllisyyden rakentamisesta ( $f = 229$ ).

**Taulukko 1.**

Ammatillisen koulutuksen opettajien haastatteluista tunnistetut  
inklusion toteutumiseen liittyvät kategoriat.

	<i>f</i> = 880	%
<b>Inklusiivinen koulukulttuuri</b>	<b>467</b>	<b>53</b>
Inklusiivisten arvojen vahvistaminen	238	51
<i>Yhdenvertainen ja tasa-arvoinen toiminta</i>	103	43
<i>Palautteen antaminen ja kannustaminen</i>	52	22
<i>Hyväksytyksi tulemisen kokemus</i>	48	20
<i>Opiskelijoiden kunnioittava käytös</i>	35	15
Yhteisöllisyyden rakentaminen	229	49
<i>Yhteinen keskustelu ja suunnittelu</i>	90	39
<i>Kahtiajakautumisen harmonisointi</i>	47	21
<i>Yhteenkuuluvuuden tunne</i>	40	17
<i>Opiskelijoiden yhteistyö ja vertaistuki</i>	26	11
<i>Vuorovaikutussuhteiden toimivuus</i>	26	11
<b>Osallistavan opetuksen periaatteet</b>	<b>243</b>	<b>28</b>
Kaikille yhteinen koulu	129	53
<i>Saavutettavuuden takaaminen</i>	68	53
<i>Jatkuvan haun aiheuttamiin haasteisiin vastaaminen</i>	34	26
<i>Oppimisen tuki</i>	27	21
Moninaisuuden tukeminen	114	47
<i>Opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisuuteen</i>	54	47
<i>Opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun ja tukeen</i>	33	29
<i>Moniammatillinen yhteistyö</i>	27	24
<b>Inklusiiviset käytännöt</b>	<b>170</b>	<b>19</b>
Opetuksen järjestäminen	139	82
<i>Opetusryhmien muodostaminen ja yksilölliset polut</i>	63	45
<i>Yhteisopettajuus</i>	41	29
<i>Pedagogiset käytännöt</i>	35	25
Resurssien uudelleenarviointi ja -organisointi	31	18
<i>Opettajien työajan käyttö</i>	19	61
<i>Asiantuntijuuden jakaminen ja hyödyntäminen</i>	6	19
<i>Opettajien työnkuvan muutos</i>	6	19

**Inklusiivisia arvoja vahvistettiin** ( $f = 238$ ) opettajien mukaan *yhdenvertaisella ja tasa-arvoisella toiminnalla* ( $f = 103$ ). Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tulisi opettajien mielestä näkyä sekä opiskelijoiden kohtelussa sekä kaikissa ohjaus- ja vuorovaikutussuhteissa. Yhdenvertaista ja tasa-arvoista toimintaa kuitenkin haastaa se, kun opettajan työaika ei jakaudu kaikille opiskelijoille yhdenvertaisesti. Opettajat kokivat tässä asiassa ristiriitaa erityisesti käytännön töiden ohjauksessa. Opettajat tunnistavat, että jokainen opiskelija on yksilöllinen ja tarvitsee erilaista tukea. Opettajat pyrkivät vastaamaan näihin tarpeisiin, mutta iso opiskelijamäärä rajoitti heidän mahdollisuuksiaan toimia niin. Eräs opettaja kuvaili asiaa seuraavalla tavalla:

*...kaikille tarjotaan se laadukas opetus, riippumatta siitä mikä tausta ja osaaminen opiskelijalla on. Jos itse vaikka haluaisin olla yhdenvertainen kaikkia kohtaan, niin se ei välttämättä toteudu, kun yksi ihminen ei riitä.*” (OPE\_03)

Vaikka opettajat tunnistivat yhdenvertaisuuden periaatteita, he puhuivat paljon sen toteutumisen haasteista opettajakollegoiden käytöksessä. Jotkut kollegat tahattomasti leimasivat puheellaan opiskelijoita esimerkiksi hitaammin oppiviksi, käytösongelmaisiksi, tai erottelivat heitä suomenkielisiin ja vieraskielisiin. Jos opiskelijan suomenkielentaito ei ollut vahva tai edes kohtalaisen hyvä, kollega saattoi kutsua häntä ”kielitaidottomaksi” (OPE\_03). Toisaalta osa opettajista toi esille, että aina pitäisi nähdä kielitaidottomuuden taakse, eikä koskaan saisi sanoa, että joku henkilö olisi kielitaidoton.

Toiseksi merkittävin inklusiivisia arvoja vahvistava yksittäinen tekijä on *palautteen antaminen ja kannustaminen* ( $f = 52$ ).

Opettajat toivat esille, että heidän tulisi antaa riittävästi palautetta sekä tasavertaisesti ja aidosti kannustaa kaikkia opiskelijoita mahdollisimman hyviin suorituksiin. Kannustaminen nähtiin myös opiskelijoiden oppimista tukevana tekijänä, jota eräs opettaja kuvaili näin:

*”Opettajan pitää niin kun enemmän nähdä se oma rooli, että hän on tsemppaaja ja tuki, eikä mikään kateederilta ohjaava hieno ammattilainen, mutta tietysti hän on myös osaaja, mutta hänen pitäisi enemmän nähdä se opiskelija sellaisena henkilönä, että missä asiassa minä voin häntä vahvistaa, että hän pärjää...miten sinä olet päässyt tuossa asiaa noin eteenpäin ja tuosta voit nyt vähän parantaa.”* (OPE\_11)

*Hyväksytyksi tulemisen kokemus* ( $f = 48$ ) tunnistettiin opettajien puheessa merkittävänä inklusiivisia arvoja vahvistavana tekijänä. Opettajat korostivat avointa sekä ennakkoluulotonta suhtautumista ja kunnioittavaa puhetapaa. Myös hyvän näkeminen toisessa henkilössä tuli opettajien puheissa esille, kuten eräs opettaja mainitsi *”meidän tulisi nähdä kaikissa ihmisissä hyvää”* (OPE\_11).

Osa opettajista kertoi kollegoiden suhtautumisesta erityisesti vieraskielisiä opiskelijoita kohtaan. Eräs opettaja mainitsi kollegan sanoneen, että *”eihän niille pitäisi edes opettaa tuota asiaa, koska se on niin hankalaa heidän kielitaitonsa takia”* (OPE\_09). Toisaalta osa opettajista mainitsi, että kaikki opiskelijat ovat yhtä tärkeitä, eikä ilman opiskelijoita tarvita opettajia. Opettajien mukaan kaikkien opiskelijoiden tulisi olla heidän työnsä keskiössä.

Opettajien haastatteluista tunnistettiin *opiskelijoiden kunnioittava käytös* ( $f = 35$ ) inklusiivisia arvoja vahvistavana, mutta



he kuvasivat myös tilanteita, joissa tämä ei toteutunut. Erityisesti tämä ilmeni opivellvollisuusikäisten opiskelijoiden kohdalla. Huolimatta turvallisesta ja hyväksyvästä toimintakulttuurista osa opiskelijoista kohteli opettajia epäkunnioittavasti. Opiskelijat saattoivat puuttua opettajan puhutapaan sekä opetus- ja ohjaustyyliin. Opiskelijoiden epäkunnioittava käyttäytyminen saattoi kohdistua myös toisen opiskelijan persoonaan. Tämän seurauksena useat opettajat kokivat riittämättömyyttä ja toivat esille jatkuvaa turhautumistaan opetus- ja ohjaustyöhönsä.

Inklusiivista koulukulttuuria edistettiin myös *yhteisöllisyyden rakentamisella* ( $f = 229$ ). Opetushenkilöstön *yhteinen keskustelu ja suunnittelu* ( $f = 90$ ) olivat haastateltavien opettajien mielestä yhteisöllisyyden rakentamisen lähtökohdina. Mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle oli, mutta opettajat kaipasivat niille enemmän aikaa ja systemaattisuutta. Keskustelu yhteisistä toimintavoista, arvoista, tulevaisuuden viisoista sekä pedagogiikasta tulivat opettajien toiveissa esille. Tutkimuksen mukaan keskeisimmät keskusteluaiheet olivat yksittäisten opiskelijoiden tilanteet ja arjen haasteet.

*...mietittäisiin myös pedagogisesti, että mikä sopii kenellekin, ja miten minä voisin opiskelijaa huomioida. Sellaista ajattelumaailmaa.”* (OPE\_14)

Yhteisöllisyyden rakentamisen merkittävänä tekijänä nähtiin työyhteisön *kahtiajakautumisen harmonisointi* ( $f = 47$ ). Kahtiajakautumisen taustalla oli opetuksen järjestäminen sekä ”aamuvuorossa” että ”iltavuorossa”. Tämän järjestelyn syyinä mainittiin opetustiloihin liittyvät kysymykset sekä historiallisena jäänteinä entisen ammatillisen aikuiskoulutuksen

ajallinen sijoittuminen ilta-aikaan. Käytännössä kahtiajakautuminen näkyi koulutusala-tiimin sisälle muodostuneina kahdena eri opettajatiiminä, aamu- ja iltatiiminä. Useimpien opettajien mukaan näiden tiimien välillä oli eroja pedagogisissa ja arjen toimintatavoissa. Opettajat toivat myös esille, että tiimien välinen yhteistyö ei toiminut eikä yhdessä sovituista asioista aina pidetty kiinni.

Yhteisöllisyys rakentui lisäksi *yhteenkuuluvuuden tunteen* ( $f = 40$ ) kautta, joka useampien opettajien mielestä oli yksi yhteisöllisyyden rakentamisen lähtökohta. Puhuessaan yhteenkuuluvuudesta opettajat korostivat opettajien välisen yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamiseen liittyviä tekijöitä, ja tämän lisäksi toivat esille opiskelijat osana yhteisöllisyyden rakentamista. Opettajat kokivat, että oppilaitoksen yhteiset tapahtumat, opettajien kahvihetket ja lounastauot vahvistivat yhteenkuuluvuuden tunnetta sen sijaan työyhteisön sisäiset jännitteet sekä ärsyntyminen kollegan toimintaan estivät yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä.

Yhteisöllisyyttä rakentavana tekijänä nähtiin myös *opiskelijoiden välinen yhteistyö ja vertaistuki* ( $f = 26$ ), joihin opettajat kannustivat kaikkia opiskelijoita; toisinaan yhteistyö sujui hyvin ja jatkui läpi koko opiskeluaajan, mutta toisinaan se oli hankalaa. Yhteisöllisyyden rakentamisen näkökulmasta työskentely temperamentillaan samanlaisen työparin kanssa oli opettajien mielestä hyvä vaihtoehto, mutta he myös ohjasivat opiskelijoita työskentelemään monenlaisten opiskelijakollegoiden kanssa.

*Vuorovaikutussuhteiden toimivuudella* ( $f = 26$ ) oli merkitystä yhteisöllisyyden rakentamisessa. Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri helpotti vuorovaikutustilanteen

syntymistä. Eräs opettaja kertoi rohkaisevansa hiljaisempia ja arempia opiskelijoita kontaktiin ja välittömästi kysymään, jos on jotakin kysyttävää. Opettajien mielestä heidän olisi hyvä pysähtyä ja keskittyä kuuntelemaan opiskelijaa sekä pyrkiä luomaan kohtaaminen ja vuorovaikutustilanne rauhalliseksi. Eräs opettaja mainitsi, että opiskelijoilta saadun palautteen perusteella osa opettajista vaikuttaa opetustilanteessa olevan kovin kiireisiä, joten opiskelijat eivät sen vuoksi uskalla lähestyä ja häiritä opettajaa.

Mitkä ovat osallistavan opetuksen periaatteet ammatillisessa koulutuksessa?

Opettajien puheesta tunnistettiin osallistavan opetuksen periaatteita. Kaikille yhteisen koulun kehittämiseen ( $f = 129$ ) ja moninaisuuden tukemiseen ( $f = 114$ ) liittyviä periaatteita tunnistettiin lähes yhtä paljon.

**Kaikille yhteisen koulun** kehittämisessä ( $f = 129$ ) suurimpana tekijänä oli *saavutettavuuden takaaminen* ( $f = 68$ ), joka tuli kaikkien opettajien puheissa esille. Saavutettavuuteen liittyviä asioita olivat opettajien mukaan opetus- ja oppimateriaalit sekä selkeä viestintä, mitkä eivät aina toteutuneet.

*”Kollega on välillä niin rönsyilevä, että opiskelija ei tiedä missä menee se punainen lanka...käytettäisi niitä useita aistikanavia, ja vaikka sitä kyllä perustellaan sillä, että työelämässä ne ohjeet tulee suullisesti, että pitää pystyä kuuntelemaan, että nyt tulee ohje...juuri sitä metakielellistämistä, kohdentamista, että saa kaikkien huomion, että nyt tulee se ohjeistus. Kielellä kielellistä ne asiat niin, että kertoo ensin, mitä tulee kertomaan ja sitten vielä kertoo, mitä juuri kerroin.”* (OPE\_02)

Kaikille yhteisen koulun muodostumista edistettiin *jatkuvan haun aiheuttamiin haasteisiin vastaamalla* ( $f = 34$ ). Jatkuvan haun seurauksena opiskelijoiden opintojen aloitusajankohdat vaihtelivat, mikä opettajien mukaan aiheutti heille lisätyötä esimerkiksi opiskelijoiden perehdyttämisessä.

*”Jatkuvan haun haasteena on se, että olet toiselle ehtinyt opettaa sitä sun toista, onhan se aika haastavaa siinä kohta sitten lähteä opettamaan yhtä tai kahta siihen asti muut olet saanut ryhmänä menemään.”* (OPE\_04)

Opettajat mainitsivat, että jatkuvan haaku edellyttää heiltä valmistautumista sekä ennakkosuunnittelua. Uusien opiskelijoiden saapumisesta on hyvä informoida muuta opetusryhmää, kuten eräs opettaja kertoi: *”On tosi tärkeää, että tiedotetaan muita opiskelijoita, ettei sitten siellä ihmetellä.”* (OPE\_07). Opettajat kantoivat huolta, saako kesken lukuvuotta tulleet opiskelijat opintojensa aloitukseen riittävää perehdytystä. Oppilaitoksessa oli käytössä nk. paluuntuki, joka sisälsi strukturoidun perehdytysohjelman opintonsa keskeyttäneille ja takaisin opintojen pariin palaaville opiskelijoille.

Kolmas alakategoria oli *oppimisen tuki* ( $f = 27$ ). Kaikille yhteisen koulun toteutumisen edellytyksenä pidettiin oikeanlaisen ja oikea-aikaisen tuen tarjoamista. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että oppimisen tuen toteuttaminen on heidän tehtävänsä. Vain harvan opettajan mielestä nämä tehtävät ovat yksin erityisopettajan vastuulla. Opettajat mainitsivat erityisopettajalla olevan tärkeä rooli työsalissa tapahtuvassa ohjauksessa.

*”Eihän sitä voi olla henkilökohtainen avustaja yhdelle opiskelijalle, kun muut jää silloin täysin omilleen.” (OPE\_01)*

Opettajat toivoivat pienempiä opetusryhmiä ja henkilökohtaisia ohjaajia tai avustajia, jotta heillä työosalissa olisi riittävästi aikaa ohjata sekä tukea kaikkia opiskelijoita tasavertaisesti. Lähtökohtaisesta useimmat opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoille pitää tavalla tai toisella järjestää oppimisen tukea.

**Moninaisuuden tukeminen** ( $f = 114$ )  
tunnistettiin tärkeäksi osallistavan opetuksen periaatteeksi. Tässä tutkimuksessa merkittävin moninaisuutta tukevia tekijöitä oli *opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisuuteen* ( $f = 54$ ).

*”Tietenkin on tärkeitä, että substanssiosaaminen on olemassa, mutta sen lisäksi pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan sen opetuksen niin, että kaikki opiskelijat saavat tarvittavan ohjauksen ja tuen.” (OPE\_12)*

Opettajat pitivät tärkeänä oman alan- ja hyvää substanssiosaamista, opettajan- koulutusta sekä täydennyskoulutuksista saatuja valmiuksia lisätä kykyä vastata opiskelijoiden moninaisuuteen. Opettajat kertoivat tarvitsevansa osaamista erityisesti moninaisten opiskelijoiden kohtaamiseen, ”nepsyasioihin” ja kielitietoisuuteen. Koulutusta kerrottiin olevan tarjolla, mutta osallistumisen haasteena mainittiin rajallinen työaika ja työuran eri vaiheisiin liittyvät henkilökohtaiset asiat.

Moninaisuuden tukemisen edellytyk- seksi tunnistettiin *opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun ja tukeen* ( $f = 33$ ).

*”Oppivelvollisten piirissä olevilla opiskelijoilla on enemmän sitä, että ei kiinnos-*

*ta tulla kouluun ja tehdä töitä. Aikuisissa pääsääntöisesti on aika motivoituneita. Nuorilla se on hyvin vaihtelevaa välillä.” (OPE\_04)*

Opettajat toivat esille, että poissaolot kasaantuivat tietyille opiskelijoille. Osa opettajista pohti, onko oppilaitoksessa mietitty opetukseen osallistumisen mahdollisia esteitä, kuten oppilaitoksen toimintakulttuuria, käytänteitä tai pedagogiikkaa. Eräs opettaja mainitsi, että myös opettajan toimintatavat voivat olla opiskelijan osallistumisen esteenä.

*Moniammatillista yhteistyötä* ( $f = 27$ )  
pidettiin tärkeänä, mutta sen saatavuudessa koettiin olevan puutteita. Osa opettajista koki eriarvoisuutta moniammatillisen yhteistyön lähtökohdissa, mikä kohdistui erityisesti illalla oleviin opiskeluryhmiin.

*”Jotenkin toivoisi, että sitä apua olisi saatavilla silloin, kun sitä oikeasti tarvii, eikä kolmen viikon päästä.” (OPE\_13).*

Opettajat kertoivat tuntevansa opiskelu- huollon kokonaisuuden ja konsultoivan- sa opiskeluhuollon toimijoita yksittäisis- sä opiskelijoiden tilanteissa. Tämän lisäksi he ohjasivat opiskelijoita opiskeluhuollon palveluiden piiriin. Opettajat pitivät erityisen tärkeänä, että akuutteja tilanteita varten oppilaitoksessa olisi aina hyvä olla paikalla vähintään yksi opiskeluhuollon toimija, kuten terveydenhoitaja, kuraattori tai psykologi.

Millaisia ovat inklusiiviset käytännöt ammatillisessa koulutuksessa?

Inklusiivisissa käytännöissä **opetuksen järjestämisen** ( $f = 139$ ) edellytyksenä nähtiin *opetusryhmien muodostaminen ja yksilöllisten opintopolut* ( $f = 63$ ). Käytännössä tämä toteutui opiskelumahdollisuu-

tena eri vaiheissa olevissa opetusryhmissä ja hallittuina siirtymisinä eri ryhmien välillä.

*”Tällaisia opiskelijoita on viime aikoina alkanut olemaan vähän enemmän, kun opiskelijat menevät omien polkujen mukaan. Se on semmonen asia, mikä tavaltaan vähän aiheuttaa muistamista opettajalle.”* (OPE\_07)

Inklusiivisia käytäntöjä rakentava ja samanaikaisesti heikentävä tekijä oli työsalityöskentelyssä muodostettavien pienempien työskentelyryhmien muodostaminen ja muotoutuminen. Opettajat kokivat haasteena ryhmien muodostamisen niin, että jokainen opiskelija voisi ryhmässä kokea yhdenvertaisuutta ja voisi tasavertaisesti osallistua työsalissa käytännön töihin. Tämä ei kuitenkaan aina onnistunut haasteellisen ryhmädynamiikan tai opiskelijan valikoivan asenteen vuoksi.

Opettajien puheesta tunnistettiin *yhteisopettajuuden* ( $f = 41$ ) heijastelevan inklusiivista käytäntöä. Yhteisopettajuuteen katsottiin kuuluvaksi sekä opetuksen yhteissuunnittelu että samanaikaisopetus. Opettajat kertoivat yhteisopettajuutta toteutettavan toisen ammattiopettajan, erityisopettajan tai S2-opettajan kanssa. Yhteisopettajuudesta oltiin kiinnostuneita, mutta haasteena koettiin olevan yhteisen suunnitteluaajan löytyminen.

*Pedagogiset käytännöt* ( $f = 35$ ) olivat tulosten mukaan inklusiivisen opetuksen järjestämisessä tärkeä tekijä. Yleisin pedagoginen käytäntö työsalityöskentelyssä oli seuraava etenemisjärjestys: opettaja opettaa teorian koko ryhmälle, jakaa päivän työt ja tämän jälkeen käynnistyy työskenteleminen pienemmissä työskentelyryhmissä. Opetustuokiossa suullisen opetuksen lisäksi hyödynnettiin kirjallisia työh-

jeita, videoita ja kuvia. Opettajat kannustivat opiskelijoita työskentelyryhmissä yhteistoiminnalliseen oppimiseen, mutta tarpeen tullen opettaja tuli ohjaamaan ja autamaan eteenpäin.

*”Mä meen siihen niinku nätisti mukaan ja sanon, että huomaatko, että tämän kuulusi mennä näin...”* (OPE\_06)

Osa opettajista kertoi kiertelevänsä opetustuntien aikana työsalissa, jotta helpommin huomaisi ohjaustarpeen. Osa opettajista toi esille, että opiskelijat olivat antaneet palautetta siitä, että opettajaa ei välttämättä löydy mistään.

Inklusiiviset käytännöt edellyttävät myös *resurssien uudelleenarviointia ja -organisointia* ( $f = 31$ ). Tutkimusaineistossa tuli esille, että *opettajien työajan käytössä* ( $f = 19$ ) heittä haastaa isot opetusryhmät, joten he eivät *”oikeasti ehdi kohtamaan opiskelijaa”* (OPE\_01). Ohjausaikaa ei riitä kaikille opiskelijoille tasavertaisesti, pohtivat useat opettajat.

Opettajat toivoivat, että kaikkien opettajien osaamista ja *asiantuntijuutta jaettaisiin ja hyödynnettäisiin* ( $f = 6$ ), eikä se rajoittuisi vain osaan opettajista. He toivoivat enemmän yhteistä keskustelua ja avoimuutta asian suhteen. Ammatillisessa koulutuksessa on viime vuosina tullut *opettajien työnkuvaan muutoksia* ( $f = 6$ ). Oppivelvollisuuden pidentymisen myötä työnkuvaan on tullut opiskelijoiden läsnäoloon liittyvää valvontaa ja sen myötä enemmän yhteydenpitoa koteihin. Eräs opettaja toikin esille seuraavan toiveen, *”...että sais vaan opettaa”* (OPE\_06).

## Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin inklusion toteutumista ammatillisessa oppilaitoksessa opettajien näkökulmasta. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä käytettiin Boothin ja muiden (2005) Index for Inclusion -mallia, jossa inklusiivinen koulukulttuuri, osallistavan opetuksen periaatteet ja inklusiiviset käytännöt hahmottavat oppilaitoksen inklusiivisia ulottuvuuksia. Mallin myötä tutkimuksessa sitouduttiin laajaan inklusiokäsitykseen. Tutkimuksen tulokset tuottivat uutta tietoa ammatillisen koulutuksen inklusion toteutumisesta opettajien näkökulmasta tarkasteltuna, jota ei Suomesa aikaisemmin ole tutkittu.

Index for Inclusion -malli ohjasi tunnistamaan myönteisiä ideoita, mutta haastattelussa opettajat puhuivat myös käytännön toteutukseen liittyvistä haasteista. Tulosten mukaan *inklusiivinen koulukulttuuri* rakentuu parhaiten inklusiivisia arvoja vahvistamalla, kuten yhdenvertaisella ja tasa-arvoisella toiminnalla. Huomionarvoista oli se, että opettajien puheessa pyrkimykset yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon olivat vahvasti esillä. Arvojen tärkeätä merkitystä inklusion rakentamisessa on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Raudasoja, 2021). Opettajat kokivat kuitenkin haasteellisen näiden arvojen käytäntöön viemisen: opettajien mukaan opetus- ja ohjausaika oli riittämättömän suurien opetusryhmien myötä. Opettajat kokivat ongelmallisena myös sen, kun osa opettajakollegoista luokitteli opiskelijoita heidän kielitaustansa vuoksi. Inklusiivisen koulukulttuurin rakentamisessa opettajat pitivät tärkeänä yhteistä keskustelua ja suunnittelua (ks. myös Paju ja muut, 2022). Yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle tulisi opettajien mielestä varata enemmän aikaa. Tämän lisäksi

si opettajat kaipasivat siihen systemaattisuutta. Tutkimus osoitti myös, että inklusiivisen koulukulttuurin rakentumisen esteenä oli opettajayhteisön kahtiajakautuminen johtuen ammatillisen koulutuksen vanhoista rakenteista, kuten päivä- ja iltapäiväopetuksena järjestettävä opetus.

Merkittävimpänä *osallistavan opetuksen periaatteena* ilmeni saavutettavuuden takaaminen. On huomioitava, että tässä tutkimuksessa tuli esille erityisesti pedagogiseen saavutettavuuteen liittyviä tekijöitä, joka on vain yksi osa saavutettavuuden kokonaisuutta (ks. Raudasoja & Ryötkynen, 2022). Kaikki opettajat tunnistivat pedagogiseen saavutettavuuteen liittyviä asioita, mutta toivat esille myös kehittämistarpeita. Toinen merkittävä osallistavan opetuksen periaate liittyi moninaisuuden tukemiseen, jota vahvistivat opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Opettajat kaipasivat lisäksi lisäkoulutusta erityisesti moninaisten opiskelijoiden kohtaamiseen samaan tapaan kuin Opettajankoulutusfoorumin kannanotossa (2023) on todettu (ks. myös Paaso, 2012; Spratt & Florian, 2015).

Tutkimuksen perusteella ammatillisen koulutuksen keskeisimpiä *inklusiivisia käytäntöjä* olivat opetuksen järjestämiseen, kuten opetusryhmien muodostamiseen ja yksilöllisten opintopolkujen mahdollistamiseen liittyvät asiat. Opetusta pyrittiin järjestämään niin, että opiskelijoiden yksilölliset opintopolut toteutuisivat, ja yksilölliset tarpeet huomioitaisiin. Erityisiä haasteita tuottivat opiskelijoiden siirtymät eri opetusryhmien välillä ja siten jatkuvasti muutoksessa olevien opiskelijaryhmien sisäinen ryhmädynamiikka. Näiden haasteiden taustalla ovat ammatillisen koulutuksen painopisteiden muuttuminen yksilöllisten opintopolkujen tukemiseen (OPH, 2019). Yhteisopettajuus

*Esitämme myös, että  
saavutettavuuden takaa-  
minen on merkittävä tekijä  
kaikille yhteisen koulun  
rakentumisessa.*

näyttäytyi hyvänä käytäntönä, mutta se ei vielä toteutunut riittävän laajasti. Ammatillisesta oppilaitoksesta puuttui rakenne, joka tukisi opettajia suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta yhdessä. Sama haaste on tunnistettu peruskoulussa (Alajoki, 2021; Kokko ja muut, 2021; Mäkinen, 2013), mikä osoittaa, että yhteisopettajuus on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vähän käytetty resurssi.

Jotta inklusiivinen ammatillinen koulutus kehittyisi esitämme, että jokaisen työyhteisön jäsenen tulee omassa toiminnassaan kiinnittää huomiota yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen toimintaan sekä suhteessa kollegoihin että myös opiskelijoihin. Nämä inklusiiviselle koulukulttuurille ominaiset arvot tulisivat olla julkilaututtuina oppilaitoksissa, ja niitä tulisi tuoda aktiivisesti esille kaikessa viestinnässä ja kohtaamisissa läpi lukuvuoden. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelulla tulisi varmistaa, että erilaisista lähtökohdista tulevat henkilöt saavat tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja työntekoon (Jauhola & Vehviläinen, 2015). Opettajien välisissä yhteisissä keskustelu- ja suunnittelu-palaverissa voidaan huomioida eri opiskelijoiden tarpeet, mikä parhaimmillaan edistää inklusion toteutumista. Yhteinen

keskustelu ja suunnittelu tarjoavat opettajille mahdollisuuden tukea toisiaan, jakaa haasteita ja ratkaista niitä yhdessä (Sirkko ja muut, 2020). Erityisesti niissä ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa vielä vaikuttavat nuoriso- ja aikuiskoulutuksen perinteet ja joissa yhdistämistyö on kesken, kuten tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien työyhteisössä, opettajat tarvitsevat tukea työyhteisön kahtiajakautumisen harmonisointiin. Kuuluminen yhteisöön ja työporukkaan lisää voimavaroja ja vähentää työstä johtuvia stressitekijöitä (Lampinen ja muut, 2013). Esihenkilöiltä saatu tuki ja puuttuminen yhteisöllisyyden rakentumisesta estävään tekijään olisi tehtävä näkyväksi (Hänninen, 2009).

Esitämme myös, että saavutettavuuden takaaaminen on merkittävä tekijä kaikille yhteisen koulun rakentumisessa. Saavutettavuus edistää yhdenvertaisuutta sekä kaikkien opiskelijoiden osallisuutta ja mahdollisuuksia. Se vaatii jatkuvaa huomiota ja sitoutumista kaikilta opettajilta. Pedagoginen saavutettavuus merkitsee selkeäkielisen ilmaisun (Honkanen ja muut, 2018) lisäksi sellaisten opetus- ja ohjausmenetelmien valintaa, joiden kautta kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus oppia (Happo & Talonen, 2022). Hyvä opetus sopii kaikille opiskelijoille (ks. Alajoki, 2021). Opettajien tulisi myös esimerkiksi kiinnittää erityistä huomiota opetusmateriaaleihin (Pynnönen ja muut, 2019), joiden epäselvyys tai huono laatu ei saisi muodostua opiskelijoille opintojen esteeksi (Kirjoittajat, 2024). Opettajien kykyä ja valmiuksia moninaisuuteen vastaamisessa tulisi päivittää ja niiden tulisi olla kiinni ajan vaatimuksissa (ks. Alajoki, 2021; Maunu, 2020). Opetus tulisi toteuttaa niin, että myös suomea toisena kielenä puhuvien opiskelijoiden on mahdollisuus oppia ja saavuttaa omat tavoitteet. Opettajien tulisi hankkia osaamis-

ta erityisesti kulttuuri- ja kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen (Harju-Autti, 2022).

Tutkimuksessa ilmeni, että ammatillisissa oppilaitoksissa opettajia haastaa opiskelijoiden liikkuminen ryhmästä toiseen sekä opintojen aloittaminen kesken lukuvuoden. Ammatillisen koulutuksen muuttuminen osaamisperustaisuuteen edellyttää uusia pedagogisia avauksia ja ryhmänohjausta (Tikkanen, 2020), jotta opiskelijoiden oppimisprosessit ja siirtymät olisivat sujuvia ja hallittuja. Opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen sujuminen oppilaitoksen oppimisympäristöissä edellyttää opettajien välistä tiivistä yhteydenpitoa ja suunnittelua. Tiedonkulku opettajien välillä tulisi olla systemaattista ja ennakoitua. Työsalityöskentelyyn liittyvässä pienempien ryhmien muodostamisessa tulisi opettajan kiinnittää erityistä huomiota ryhmien sisäiseen dynamiikkaan (ks. Paju, 2011), jotta kaikki opiskelijat kokisivat yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki, 2014).

Yhteenvedon todetaan, että inklusiivisen koulukulttuurin, osallistavan opetuksen periaatteiden sekä inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen tarvitsevat ammatillisessa koulutuksessa vielä paljon yhteistä keskustelua ja kehittämistä. Boothin ja muiden (2005) mukaan ensin on luotava oppilaitokseen inklusiivinen koulukulttuuri, toiseksi on kehitettävä osallistavan opetuksen periaatteet ja kolmanneksi on otettava käyttöön inklusiiviset käytännöt. Tämä kehittämistyö edellyttää koko työyhteisön ja myös opiskelijoiden mukaan ottamista (Tikkanen, 2020) huolimatta yksittäisen opettajan arvoista tai suhtautumisesta inklusiosta kohtaan. Inklusio on jatkuva prosessi, jossa koulut ja oppilaitokset vähitellen muuttavat itseään ja toimintaansa yhä enemmän ink-

lusiivisimmiksi (Ainscow ja muut, 2006). Tavoitteeksi tulisi asettaa uuden toimintakulttuurin kehittäminen sellaiseksi, että voidaan puhua *kaikille opiskelijoille sopivasta* ammatillisesta koulutuksesta, jossa oppimisen ja osallistumisen esteitä yhteisöllisesti poistetaan (Booth & Ainscow, 2016). Tämä edellyttää jokaisen yhteisössä työskentelevän ja opiskelevan henkilön tasa-arvoista ja yhdenvertaista huomioimista ja mukaan ottamista. Erityisesti oppilaitoksen johdon on oltava sitoutunut inklusiivisiin arvoihin ja toimittava niiden vahvistamiseksi (ks. Alajoki, 2021; Takala ja muut, 2020).

Tutkimuksen haastatteluaineisto oli sisällöllisesti monipuolinen, sillä tutkimuksessa oli mukana työuran eri vaiheissa olevia opettajia. Aineiston perusteella ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä koko ammatillisesta koulutuksesta koskeviksi. Tulokset ovat vain suuntaa antavia. Tutkimusaineisto on kerätty yhden koulutusalan opettajien keskuudesta, joten aihepiirin tutkimusta on hyvä edelleen jatkaa. Tutkimuksen jatkaminen myös opiskelijoiden parissa ja heidän kokemusten kuuleminen toisi hyödyllistä tietoa ammatillisen koulutuksen inklusion tilasta (ks. Sirkko ja muut, 2020).

Tutkimustulokset tuovat ammatillisen koulutuksen kentälle tietoa tekijöistä, joilla vahvistetaan inklusiivisia arvoja, osallistavan opetuksen periaatteita ja oppilaitoskulttuuria. Tulokset ovat hyödynnettävissä ammatillisen koulutuksen, ammatillisen opettajankoulutuksen sekä ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyössä ja täydennyskoulutusten suunnittelussa. Tutkimus lisää yhteiskunnallista keskustelua inklusiosta Suomessa ja tukee kehityskulkuja kohti inklusiivisempaa, kaikille opiskelijoille sopivaa ammatillista koulutusta.

## Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects (Paris)*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alajoki, J., & Mäkinen, M. (2023). Aineenopettajan uudistuva työ inklusiivisessa yläkoulussa – itseorganisoidun näkökulma. *Kasvatus*, 54(2), 130–144. <https://doi.org/10.33348/kvt.129147>
- Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). “Index for Inclusion”: A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231–248. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Waitoller, F.R., & Lukinbeal, C. (2011). Inclusive education and the interlocking of ability and race in U.S. Teoksessa A.J. Artiteles, E.B. Kozlenski, & F.R. Waitoller (toim.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (ss. 45–68). Harvard Education Press.
- Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (toim.), *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality* (ss. 17–30). Ministry for Foreign Affairs in Finland Department for International Development & Niilo Mäki Institute.
- Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England: Experiences with the Index for Inclusion. Teoksessa F. Dovigo (toim.), *Special educational needs and inclusive practices* (ss. 3–20). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0_1)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 2. painos. Centre for Studies on Inclusive Education u.a.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion – A guide to school development led by inclusive values*. 4. painos. Index for Inclusion Network.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L., & Pietiläinen, E. (2005). *Koulu ja inklusio – Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto.
- Dovigo, F. (2017). Introduction. In F. Dovigo (toim.) *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective* (pp. vii–xiii). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0>
- Ebuenyi, I., Rottenburg, E., Bunders-Aelen, J., & Reeger, B. (2020). Challenges of inclusion: A qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2012). *Osallistavan opettajan profiili*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-FL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FL.pdf)
- Fernández-Archilla, J. A., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez-Hernández, J. F., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for parents of non-university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3216. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education: The Salamanca Statement: 25 Years On*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A 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., & Leivo, M. (2015). Inklusioidologia ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68551/29818>
- Happo, I., & Talonen, E. (2022). *Saavutettavuuden edistäminen koulutuksessa on meidän kaikkien yhteinen tehtävä*. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisu, Oamk Journal, 2022. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2022102563263>



- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskiel-tä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. [Väitöskirja, Tam-pereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-03-2666-1>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive educa-tion: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Dis-ability Research* 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Honkanen, E., Nuutila, L., & Sorjonen, M. (2018). Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieli-seen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa. *Am-mattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 88–95. <https://journal.fi/akakk/article/view/84616>
- Higham, R., & Booth, T. (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for val-ues-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management, Administra-tion & Leadership*, 46(1), 140–157. <https://doi.org/10.1177/1741143216659294>
- Hänninen, R. (2009). *Hyvän elementit ammatilli-sen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä*. [Väi-töskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-8725-1>
- Jauhola, L., & Vehviläinen, J. (2015). *Syrjintä koulutuksessa: Erytystarkastelussa kokemukset yhden-vertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Oi-keusministeriön julkaisu 21/2015. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76615/omso\\_21\\_2015\\_lr\\_220\\_s.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76615/omso_21_2015_lr_220_s.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y)
- Kettunen, V.M. (2021). *Inklusiivinen pedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa: Ammatillisten oppi-laitosten opettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteutuksesta*. [Pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202105064546>
- Kirjoittajat. (2024). *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the prin-ciple of inclusion with disability? Tracing connec-tions from the start of the “Salamanca Process.” *Inter-national Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers’ views on co-teaching. *British Jour-nal of Special Education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kukkonen, H., & Raudasoja, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamis-perusteisuus* (ss. 9–14). Tampereen ammattikorkea-koulu.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Lakkala, S., & Kyrö-Ämmälä, O. (2021). Teach-ing for diversity with UDL: Analysing teacher com-petence. Teoksessa Galkienė, A., Monkevičienė, O. (toim.) *Improving Inclusive Education through Uni-versal Design for Learning. Inclusive Learning and Ed-ucational Equity*, vol 5. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_10)
- Lampinen, M., Viitanen, E., & Konu, A. (2013). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydes-tä työelämässä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakausi-lehti*, 50(1), 71–86. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201703241339>
- Mahlamäki-Kultanen, S., & Muttonen, J. (2018). Ammatillinen opettajuus. *Ammattikasvatuksen ai-kakauskirja*, 20(4), 6–9. <https://journal.fi/akakk/article/view/84555>
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa: Ammattiopettajien käsitykset oman työn-sä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kau-della. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Miles, M. B. (2019). *Qualitative data analy-sis - international student edition: A methods source-book* (4. painos). SAGE Publications.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in in-clusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers’ work engagement. *Teach-ing and Teacher Education*, 35, 51-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Nes, K. (2009). The role of the Index for Inclu-sion in supporting school development in Norway: A comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 305–318. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.305>
- Opettajankoulutusfoorum. (2023). Opettajan-koulutusfooruminen kannanotto 04/2023. *Erytisy-pedagoginen osaaminen kuuluu kaikille*. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM009:00/2023>
- Opetushallitus. (2019). *Toisen asteen koulutus mahdollistaa yksilölliset opintopolut*. <https://www.oph.fi/fi/blogi/toisen-asteen-koulu-tus-mahdollistaa-yksilolliset-opintopolut>
- Opetushallitus. (2023). *Henkilökohtaistaminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/hen-kilokohtaistaminen>
- Oppivelvollisuuslaki 2020/1214. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Paananen, R., Surakka, A., Kainulainen, S., Ris-tikari, T., & Gissler, M. (2019). Nuorten aikuisten syrjäytymiseen ja liittyvät tekijät ja sosiaali- ja ter-veyspalveluiden ajoittuminen. *Sosiaalilääketieteel-linen aikakauslehti*, 56(2), 114–128. <https://doi.org/10.23990/sa.73002>

- Paaso, A. (2012). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(3), 46–56. <https://journal.fi/akakk/article/view/114481>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirrtimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisenä tilana*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 115.
- Pynnönen, P., Eskola, S., & Muuronen, A. (2019). Saavutettava opetus ja ohjaus hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo, & T. Hämäläinen (toim.), *OHO-opas opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin* (ss. 131–139). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8110-5>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raudasoja, A. (2021). Inklusiivien ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Raudasoja (toim.), *Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina* (ss. 18–27). HAMK. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-834-3>
- Raudasoja, I.M. (2022). *Ammatillisen koulutuksen inklusio – Historiallisista takuista hyviin käytänteisiin?* [Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202302091257>
- Raudasoja, A., & Ryökkynen, S. (2022). Inclusive Finnish vocational education and training. *Sociální Pedagogika*, 10(1), 72–75. [https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/INSPIRATON\\_10-1-2022\\_9122\\_SocEd.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/INSPIRATON_10-1-2022_9122_SocEd.pdf)
- Ryökkynen, S., & Raudasoja, A. (2022). Finnish VET representatives' interpretations of inclusion. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), 1–19. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.221231>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (ss. 170–183). London: SAGE Publications Ltd.
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2–3), 167–177. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- Slee, R. (2006). Critical analyses of inclusive education policy: An international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 105–107. <https://doi.org/10.1080/13603110600679287>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (ss. 13–44). PS-kustannus.
- Tikkanen, A. (2020). *“Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!” Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8116-7>
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted education. Teoksessa A. Gajewski (toim.), *Ethics, equity, and inclusive education: International perspectives on inclusive education* (ss. 239–257). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362017000009010>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- UNESCO. (1994). *World conference on special needs education: Access and quality. Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753/PDF/110753eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.P., & Mäkihönko, M. (2022). Inklusio perusopetuksen opettusuunnitelman perusteissa 2014. *NMI-Bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(2). [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin\\_2\\_2022.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf)

Wilson, V. (2014). Research methods: Triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice* 9(1), 74–75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>  
Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

YK. (1948). *YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>

YK. (1989). *YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus*. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaaisuudessaan/>

YK (2006). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*. [https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf)

## Liite 1. Opettajien haastattelurunko

Taustakysymykset: ikä, sukupuoli, koulutustausta

### A Inklusiivinen koulukulttuuri

#### 1 Yhteisöllisyyden rakentaminen

- Millaisia kokemuksia sinulla on kuulumises-ta tähän työyhteisöön?
- Mistä tiedät, että olet työyhteisössäsi hyväksytty?
- Miten kohtelet kollegoitasi ja opiskelijoita-si?
- Millaisia tapoja olet havainnut opiskelijoilla olevan auttaa toinen toisiaan?
- Millaista yhteistyötä teillä oppilaitoksessa on a) opetuksen suunnitteluun ja toteuttami-seen b) opiskelijoiden oppimisen tukemiseen c) kehittämiseen liittyen?
- Miten yhteistyö toimii?
- Miten teillä henkilöstö tulee toimeen keske-nään/ opiskelijoiden kanssa?
- Missä asioissa tulee kitkaa?
- Millaista yhteistyötä teillä on opiskelijoiden vanhempien ja muiden lähiyhteisöjen kanssa?

#### 2 Inklusiivisten arvojen vahvistaminen

- Millaisia tapoja tai keinoja sinulla on kan-nustaa opiskelijoita?
- Mitä mielestäsi on opiskelijoiden tasa-ar-voinen osallistuminen?
- Millä tavoin kollegat puhuvat toisistaan, entä opiskelijoista?
- Mitä mielestäsi on opiskelijoiden arvosta-minen?
- Miten se näkyy muiden opettajien ja sinun omassa toiminnassasi?
- Mitä mielestäsi on opiskelijoiden yhdenver-tainen kohtelu? Kerro joku esimerkki.
- Millaisia oppimisen ja osallistumisen esteitä oppilaitoksessa mahdollisesti on?

- Miten niiden poistamiseen on vaikutettu?
- Millaisia syrjiviä käytänteitä olet havainnut oppilaitoksessasi?
- Miten niiden vähentämiseen on vaikutettu?

### B Osallistavan opetuksen periaatteet

#### 1 Kaikille yhteinen koulu

- Oppilaitokseen ja ryhmään tulee usein uu-sia opiskelijoita. Miten uusi opiskelija otetaan vastaan, ja miten häntä autetaan kotiutu-maan oppilaitokseen?
- Millaisia keinoja teillä käytetään, jotta kai-killa opiskelijoilla on tasa-arvoiset mahdolli-suudet osallistua opetukseen?
- Miten opiskelijoita suorituksista huolimatta kunnioitetaan ja arvostetaan mahdollisim-man hyvin suorituksiin?
- Millaista tukea saat esimiehiltä ja johdolta työhösi?

#### 2 Moninaisuuden tukeminen

- Miten opiskelijahuolto on teillä järjestetty?
- Keitä toimijoita teillä on opiskelijahuollos-sa?
- Millaisia toimintaperiaatteita teidän opiske-lijahuollollanne on?
- Millaista apua saat/olet saanut opiskelija-huollon toimijoilta?
- Miten yhteistyö toimii?
- Millaisia asioita sinun on helppo /vaikea puhua luottamuksellisesti?
- Kenen kanssa käyt luottamukselliset kes-kustelut?
- Mitä osaamista opettaja mielestäsi tarvit-

see opiskelijoiden moninaisuuden kohtaamiseen ja opiskelijoiden tukemiseen?

- Miten tarjolla oleva koulutus tukee henkilöstön kykyä ja valmiuksia opiskelijoiden moninaisuuden kohtaamiseen ja tukemiseen?
- Millaista koulutusta on ollut tarjolla?

## C Inklusiiviset käytännöt

### 1 Opetuksen järjestäminen

- Miten kaikille sopivaa opetusta mielestäsi parhaimmillaan toteutetaan?
- Millaista vastuuta opiskelijat ottavat omasta oppimisestaan?

- Miten/ millä kaikilla tavoilla opiskelijat voivat antaa palautetta esim. opetuksesta?
- Millainen työrauha ja järjestys opetustilanteissa on?

### 2 Resurssien uudelleenarviointi ja -organisointi

- Miten opiskelijoiden erilaisuutta hyödynnetään esim. eri oppimistilanteissa tmv.?
- Miten oppilaitoksen henkilöstön osaamista ja asiantuntemusta hyödynnetään?

## Liite 2. Analyysin eteneminen

Alkuperäisilmaukset (analyysiyksiköt)	Pelkistetyt ilmaukset	Pää-kategoria	Kategoria	Ala-kategoria
Semmonen niinku perushyväksyntä, että kaikki saa olla semmosia kun on..." OPE_02	Kaikki oppilaitos-yhteisön jäsenet hyväksytään sellaisina kuin he ovat	Inklusiivinen koulukulttuuri	Inklusiivisten arvojen vahvistaminen	Hyväksytyksi tuleminen kokemus
"Yhteistyö suunnittelussa toimii hyvin, että mun mielestä meillä on ollut kyllä tosi hyvä, että jokainen on voinut tuoda ideoita..." OPE_09	Opettajien välinen keskinäinen yhteistyö on toimivaa		Yhteisöllisyyden rakentaminen	Yhteinen keskustelu ja suunnittelu
"...[opettajat] kokevat että on tärkeätä olla yhdessä, se vaikuttaa ihan suoraan siihen työhyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen" OPE_03	Yhteisöllisyys, yhteenkuuluvuuden tunne		Yhteenkuuluvuuden tunne	
"Kielitietoisessa materiaalissa on ehdottomasti parantamisen varaa vielä, mutta se on asia mihin on jo tartuttu ja työestetään koko ajan" OPE_09	Kaikkien opiskelijoiden oppimisen mahdollistaminen	Osallistavan opetuksen periaatteet	Kaikille yhteinen koulu	Saavutettavuuden takaaminen
"Tietenkin on tärkeätä, että se substanssiosaaminen on olemassa, mutta sen lisäksi, että pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetus niin, että kaikki opiskelijat saavat tarvittavan ohjauksen ja tuen" OPE_12	Opettajien ammatillinen osaaminen		Moninaisuuden tukeminen	Opettajien kyvyt ja valmiudet vastata moninaisuuteen
"Minusta on ollut hyvä, jos on pystynyt ryhmässä olemaan se kaksi opettajaa...että sä tavallaan suunnittelet toisen kanssa, että miten tämä homma vedetään" OPE_06	Opettajat opettavat ja suunnittelevat yhdessä	Inklusiiviset käytännöt	Opetuksen järjestäminen	Yhteisopettajuus
"Meillä muutamalla opettajalla on erityistaito..." OPE_05	Opettajien erityisosaamisten (asiantuntijuusalue) tunnistaminen ja tunnustaminen		Resurssien uudelleenarviointi- ja organisointi	Asiantuntijuuden jakaminen ja hyödyntäminen

# Opiskelumotivaatio ja VALMA-nuorten hakeutuminen jatko- koulutukseen

---

Terhi Maczulskij

KTT, tutkimuspäällikkö  
Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ja IZA  
terhi.maczulskij@etla.fi

Henna Busk

KTT, vanhempi ekonomisti  
Pellervon taloustutkimus PTT  
henna.busk@ptt.fi

Signe Jauhiainen

KTT, ryhmäpäällikkö  
Kela, tutkimusyksikkö  
signe.jauhiainen@kela.fi

Noona Kiuru

Pst, professori  
Jyväskylän yliopisto  
noona.kiuru@jyu.fi



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

---

## Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatilliseen koulutukseen valmentavissa (VALMA) opinnoissa opiskelevien keskisuomalaisten nuorten opiskelumotivaation, kouluhyvinvoinnin ja heidän saamansa sosiaalisen tuen yhteyttä toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen. Analyyseissa hyödynnettiin vuosina 2016 ja 2017 kerättyjä kyselyaineistoja, jotka yhdistettiin Tilastokeskuksen rekisteritietoihin opiskelijoiden päätoimesta ja valtionveronalaisista tuloista vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Tulokset osoittivat, että suomenkielisillä opiskelijoilla oli heikompi opiskelumotivaatio vieraskielisiin opiskelijoihin verrattuna, mikä voi johtua suomalaisten opiskelijoiden nuoremasta iästä. Kun tilastollisissa malleissa vakioitiin opiskelijoiden väliset erot demografisissa taustaominaisuuksissa, erityisesti tehtävää välttelevä suoritusstrategia (epäonnistumisen ennakointi ja tehtävien välttely) ennusti NEET-ryhmään kuulumista vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen, erityisesti miehillä. Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio oli myös yhteydessä lisääntyneeseen toisen asteen koulutuksen hakuaktiivisuuteen vieraskielisillä nuorilla.

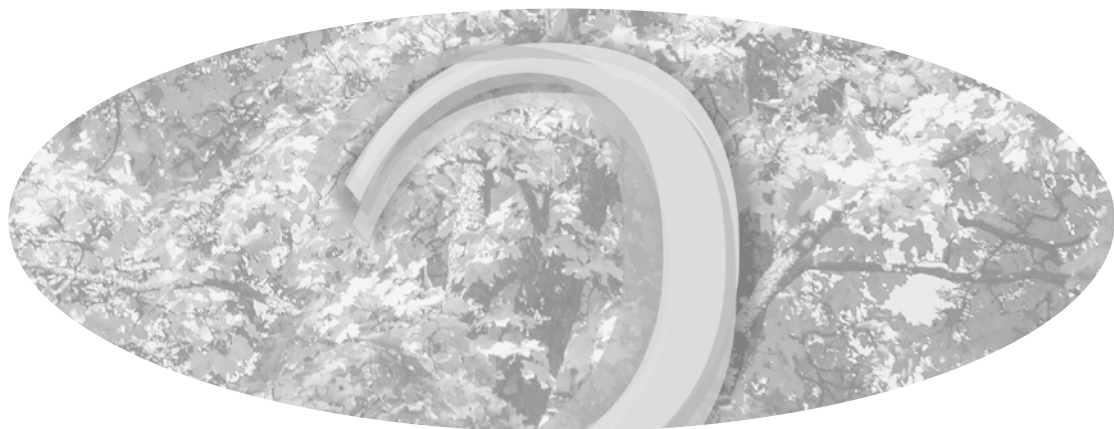
**Avainsanat:** *ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA), toisen asteen koulutus, motivaatio, NEET*

## Motivation to study and applying for secondary school of VALMA-students

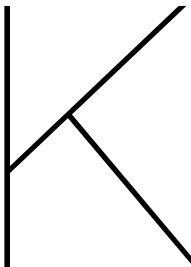
### Abstract

This article examines the associations of motivation to study, school satisfaction and social support with the probability of students in preparatory education for vocational training (VALMA) applying for secondary school in Central Finland. The results show that Finnish-speaking VALMA-students exhibit lower motivation to study compared to their foreign-language counterparts. This difference could be explained by the younger age of Finnish-speaking students. After controlling for differences in demographic characteristics, a task avoidance strategy (comprising task avoidance and failure expectation) is found to be associated with a higher NEET (Not in Education, Employment, or Training) probability in the year following survey participation, particularly among men. Higher motivation in studying and planning future career prospects is positively associated with the likelihood of foreign-language students applying for secondary school.

**Keywords:** *preparatory education, secondary education, motivation, NEET*



## Johdanto



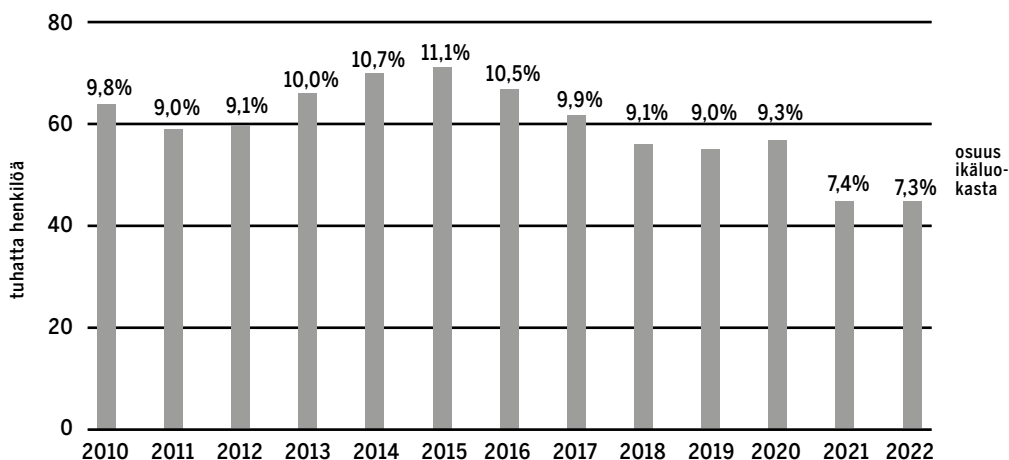
aikkien nuorten osalta opinnot eivät suju suoraan tavaisesti. Opintojen keskeytyminen tai koulutuksen ulkopuolelle jääminen ei ole nuoren itsensä eikä yhteiskunnan kannalta toivottavaa. Nuoruusikä ajoittuu keskimäärin ikävuosien 13–25 välille (Kiuru, 2023; Steinberg, 2014). Se nähdään siirtymäaikana keskilapsuudesta aikuisuuteen, jonka aikana tapahtuu merkittäviä fyysisistä ja psyykkistä kypsyämistä sekä kehitystä.

Nuoruusiän tapahtumilla voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia, koska koulutustasolla on yhteys työmarkkinoilla menestymiseen ja sitä kautta syrjäytymiseen. Peruskoulun varaan jäävillä nuorilla on suurempi riski jäädä työttömäksi tai kokonaan työvoiman ulkopuolelle (esim. Kalenius, 2014). Teknologisen kehityksen ja työmarkkinoiden muutoksen johdosta heikosti koulutettujen nuorten työllistymismahdollisuudet heikkenivät entisestään. Rutiinomaisten töiden vähentyessä uudelleen-työllistymisen todennäköisyys linkittyy vahvasti koulutukseen ja kyvykkyyteen (Maczulskij, 2020). Nuorten työllistymistä ei heikennä pelkästään koulutuksen puute, vaan myös heikko motivaatio ja erilaiset elämänhallinnan ongelmat (Seuri ja muut, 2018). Perusasteen koulutuksen varassa oleville kasautuu myös muita enemmän sosiaalisia ongelmia, kuten velkaongelmia (Aaltonen ja muut, 2016; Oksanen ja muut, 2015), ja alttiutta rikollisuuteen (Aaltonen ja muut, 2016).

Syrjäytymisriski voi koostua useista eri tekijöistä, mutta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten määrää arvioidaan usein niin kutsutun NEET-indikaattorin avulla (Not

in Employment, Education or Training). Se kuvaa niiden nuorten määrää, jotka eivät ole työssä eivätkä opiskelemissa. Kuviossa 1 on esitetty 15–24-vuotiaiden NEET-nuorten määrä sekä osuus ikäluokasta vuosina 2010–2022. NEET-nuorten määrä (71 000) sekä heidän osuutensa ikäluokasta (11,1 %) oli huipussaan vuonna 2015. Tämän jälkeen NEET-nuorten määrä ja osuus 15–24-vuotiaiden ikäluokasta on laskenut aina vuoteen 2019 saakka. Vuonna 2020 NEET-nuorten määrä ja osuus nousivat hieman uudelleen, sillä koronapandemian alkaessa erityisesti nuorten ja matalasti koulutettujen asema työmarkkinoilla heikentyi (OECD, 2021). Vuosina 2021–2022 NEET-nuoria on ollut aiempaa selvästi vähemmän johtuen todennäköisesti työvoimatutkimuksen uudistamisesta (ks. esim. Tilastokeskus 5.11.2020. ”Miten ja miksi työvoimatutkimus uudistuu?” <https://stat.fi/uutinen/miten-ja-miksi-tyovoimatutkimus-uudistuu-1>).

Nuorten polkua koulutukseen ja työmarkkinoille tuetaan erilaisin politiikka-toimin. Oppivelvollisuus laajeni elokuussa 2021. Tämän laajentumisen myötä jokaisen peruskoulun päättävän nuoren on haettava joko toisen asteen tai nivelvaiheen koulutukseen. Mikäli nuori ei pääse yhteisvalinnassa toisen asteen koulutukseen tai oma ala ei ole vielä selvillä, niin nivelvaiheen koulutuksissa voi vahvistaa koulutuksessa tarvittavia taitoja ja pohdita huolella oman alan valintaa. Ennen oppivelvollisuuden laajentamista toisen asteen koulutukseen siirtymistä tukivat VALMA-koulutus, joka valmensi ammatilliseen koulutukseen ja LUVA-koulutus, joka valmensi siirtymistä lukio-opintoihin. Myös perusopetuksen lisäopetus (nk. kymppiluokka) oli tarkoitettu tälle kohderyhmälle. Syksystä 2022 lähtien edellä mainitut nivelvaiheen koulutukset yhdis-



Kuvio 1.

15–24-vuotiaat, jotka eivät ole työssä tai koulutuksessa (NEET) vuosina 2010–2022, tuhatta henkilöä ja osuus ikäluokasta (Suomen virallinen tilasto n.d.)

tettiin TUVA-koulutukseksi, eli tutkinto-koulutukseen valmentavaksi koulutukseksi (Opetushallitus, 2022). Lisäksi oppivelvollisuuden ylittäneille nuorille suunnattuja TE-palveluita ovat esimerkiksi koulutus- ja työkokeilut sekä erilaiset valmennukset. Koulutusta ja työtä vailla oleville nuorille on tarjolla myös työpajatoimintaa. Ohjaamosta nuoret voivat saada tietoa eri palveluista ja tukea valintoihinsa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa (VALMA) opiskelleita keski-suomalaisia nuoria. Erityisesti tutkimme heidän opiskelumotivaationsa, kouluhyvinvoinnin ja saadun sosiaalisen tuen yhteyksiä hakeutua toisen asteen koulutukseen ja todennäköisyyteen kuulua NEET-ryhmään. Analyysissä hyödynnetään kyselyaineistoja vuosilta 2016 ja 2017, jotka on yhdistetty Tilastokeskuksen rekisteritietoihin opiskelijoiden päätoimesta ja valtionveronalaisista tuloista vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Käsillä olevan tutkimuksen kysely on toteutettu ennen oppivelvollisuuden laajentamista ja nivel-

vaiheen koulutuksien yhdistymistä TUVA-koulutukseksi.

Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus eli VALMA-koulutus käynnistyi lukuvuonna 2015–2016. VALMA-koulutuksen opiskelijat olivat peruskoulunsa päättäneitä nuoria, joilla ei vielä ollut toisen asteen ammatillista tutkintoa, tai aikuisia, jotka tarvitsivat valmiuksia ammatilliseen koulutukseen siirtymiseksi. Koulutuksen tarkoituksena oli kehittää opiskelunvalmiuksia, sekä muita arjen ja työelämän taitoja. Valmentavassa koulutuksessa pääsi tutustumaan eri koulutus- ja ammattivaihtoehtoihin sekä sai ohjausta hakeutua toisen asteen opintoihin. Myös maahanmuuttajilla oli mahdollisuus opiskella VALMA-koulutuksessa, samoin hankkiakseen valmiuksia opintoihin mutta myös parantaakseen suomen kielen taitojaan. Opetushallituksen toteuttaman kyselyn mukaan viidennessä VALMA-opiskelijoista tuli suoraan peruskoulusta ja viidenneksellä oli taustalla keskeytyneet ammatilliset opinnot (Salonsaari & Aunola,



2017). Lukiokoulutuksen keskeyttäneitä oli 4 prosenttia. Noin 40 prosenttia opiskelijoista siirtyi VALMA-koulutukseen muiden reittien kautta, ja tässä joukossa maahanmuuttajien osuus oli merkittävä. Maahanmuuttajataustaisista ja vieraskielisistä opiskelijoista lähes 90 prosenttia oli täysi-ikäisiä.

## Aikaisempia tutkimuksia koulutuksesta ja motivaatiosta

Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella koulutuksella on positiivinen yhteys paitsi työmarkkinatulemiin (esim. Becker, 1994; Cairo & Cajner, 2018), myös terveyteen (esim. Böckerman & Maczulskij, 2016; Heckman ja muut, 2018). Lisäksi koulutus on kytköksissä parempien elämänvalintojen kanssa, mikä voi lisätä esimerkiksi onnellisuutta ja työtyytyväisyyttä (Oreopoulos & Salvanes, 2011), sekä vähentää rikollisuusalttiutta (esim. Heckman ja muut, 2018; Huttunen ja muut, 2023).

Motivaatiolla on tärkeä rooli oppimisessa ja koulumenestyksessä (esim. Dæhlen, 2017; Wigfield & Gambria, 2010). Vasalampi ja muut (2018) ovat tutkineet sisäisen ja ulkoisen motivaation, vanhempien tuen ja omien tavoitteiden yhteyttä aikomuksiin keskeyttää toisen asteen koulutus. Sisäisesti motivoitunut henkilö haluaa toimia tekemisen itsensä vuoksi ja ulkoisesti motivoitunut puolestaan toimii usein ulkoisen pakon, rajoituksen tai palkkion vuoksi. Tutkimuksessa havaittiin, että sisäisesti motivoituneet nuoret työskentelivät enemmän omien tavoitteidensa eteen. Sisäinen motivaatio oli myös yhteydessä äidiltä saatuun tukeen ja kavereiden hyväksyntään. Omassa koulutustavoitteessaan menestyminen näkyi tyytyväisyytenä koulunkäyntiin, ja vähäisempinä aikomuksina keskeyttää opinnot. Nuoret hyö-

tyivät niin äidin kuin isän tuesta, kun taas vanhempien tuen puute saattoi näyttäytyä aikomuksina keskeyttää opinnot.

Tässä tutkimuksessa opiskelumotivaatiota tarkastellaan yhtäältä opiskelu- ja työuran suunnitteluun liittyvän kiinnostuksen (esim. Wigfield & Cambria, 2010), ja toisaalta suoritusstrategioiden (esim. Hirvonen ja muut, 2020; Määttä ja muut, 2002; Salmi ja muut, 2020) näkökulmasta. Suoritusstrategiat koostuvat ennakoinneista, tehtävään suuntautumisesta ja syyselityksistä (Määttä, 2007). Strategia valitaan sen mukaan, minkälainen lopputulos tehtävässä odotetaan saavutettavan. Suoritusstrategian prosessinomaisessa tarkastelussa strategian mukaisen käyttäytymisen nähdään johtavan tehtävässä onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Esimerkiksi opiskeluun liittyviä epäonnistumisia voidaan selittää kielteisen motivaation prosessinomaisella kehityksellä (Kiuru ja muut, 2020; Määttä ja muut, 2011; Nurmi, 2009).

Heikolla opiskelumotivaatiolla on yhteys opintojen keskeytymiseen, mutta myös oppimisvaikeudet lisäävät opintojen keskeyttämisen riskiä (esim. Salmi ja muut, 2020; Hakkarainen ja muut, 2015; Korhonen ja muut, 2014). Salmi ja muut (2020) osoittavat, että oppimisvaikeudet eivät yksinään heikennä opiskelijoiden valmistumistodennäköisyyttä, vaan keskeistä opinnoista valmistumisen kannalta on heikon opiskelumotivaation ja oppimisvaikeuksien yhteisvaikutus.

Solares ja muut (2015) empiirinen tutkimus tutkii odotuksia, suoritusstrategioita ja koulumenestystä kehämäisenä prosessina. Kun opiskelijalla on myönteiset odotukset omasta suoriutumisestaan koulussa, hän myös suoriutuu siitä paremmin, ja valitsee jatkossakin tehtävään suuntau-

tuneen suoritusstrategian. Välttelevä suoritusstrategia sen sijaan on yhteydessä heikompaan koulumenestykseen. Maahanmuuttajataustaisia ammatillisen koulutuksen opiskelijoita tarkastelevan haastattelututkimuksen mukaan käytännönläheinen opiskelu, työssä tarvittavien taitojen harjoittelu ja näissä tehtävissä onnistuminen tukivat heidän opintojensa etenemistä ja vahvistivat motivaatiota (Schmid ja muut, 2021).

Nuorten siirtyminen toisen asteen koulutukseen voi viivästyä tai jäädä toteutumatta. Taustalla voi olla epätietoisuus omista kiinnostuksen kohteista, mutta myös nuoren elämäntilanteeseen ja voimavaroihin liittyvät ongelmat heijastuvat koulutuspolkuihin. Kantasalmi ja muut (2021) mukaan metropolialueen vuoden 2014 yhdeksäsluokkalaisista 11 prosentilla siirtyminen toiselle asteelle viivästy, tai toisen asteen opintoja ei aloitettu lainkaan. Tutkimuksessa myös havaitaan, että erityisesti poikien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten osuus oli keskimääräisistä suurempi niiden joukossa, jotka eivät siirtyneet toisen asteen koulutukseen. Haapakorva ja muut (2017) osoittavat, että ilman toisen asteen tutkintoa jääneiden osuus on suurempi niiden nuorten joukossa, jotka eivät päässeet ensisijaiseen tai mihinkään hakemaansa koulutukseen. Jos epäonnistumiset kumuloituvat, ilman tutkintoa jäämisen riski kasvaa entisestään. Haapakorva ja muut (2017) mukaan myös mielenterveyden ongelmat ja vanhempien koulutustausta ovat yhteydessä siihen, että toisen asteen tutkinto jää suorittamatta.

Maahanmuuttotustaisten nuorten toisen asteen koulutukseen siirtymiseen liittyy monia sitä edistäviä ja estäviä tekijöitä. Nuorten ja viranomaisten haastattelulaineistossa nuoret pitivät tärkeinä yhtei-

söllisiä tekijöitä, ja viranomaiset nostivat esille motivaation ja kielitaidon (Teräs ja muut, 2015). Viranomaiset toivat myös esille, että nivelvaiheessa monet kysymykset, esimerkiksi aloituspaikkojen riittämättömyys, koskevat yhtäläisesti kaikkia nuoria. Nivelvaiheen koulutuksen tavoitteena on siirtyminen ammatilliseen koulutukseen, mutta opintoihin pääseminen voi olla vaikeaa erityisesti opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opinnoissaan tai joiden suomen kielen taito ei ole riittävää (Niemi & Kurki, 2013). Opiskelupaikkoja ei ole tarjolla erityisopetus- ja maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille kattavasti kaikilla aloilla, ja lisäksi näitä ryhmiä ohjataan tietyille aloille. Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kiinnittymistä käsittelevässä haastattelututkimuksessa opiskelijat kokivat tärkeäksi mahdollisuuden opiskella itselleen sopivalla tavalla ammatillisessa koulutuksessa (Niittylahti ja muut, 2019). Kiinnittymistä tukivat myös realistiset odotukset, tulevaisuuden näkymät ja mahdollisuus vaihtoehtoisesti työllistyä tai jatkaa opintoja.

Vanhempien tausta ja heiltä saatu tuki ovat keskeisiä tekijöitä opintojen etenemisessä. Lakkala ja muut (2022) kyselytutkimuksen perusteella kaikista suurimpina tuen antajina nuorille siirtymässä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen ovat vanhemmat ja ystävät. Maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymässä korostuu vanhempien koulutusjärjestelmän tuntemus (Teräs ja muut, 2015). Kilpi-Jakosen (2011) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret jatkavat perusasteelta toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Opintojen keskeyttämistä selittävät perheen ominaisuudet, kuten vanhempien työmarkkina-asema, sekä heikompi aikaisempi koulumenestys. Norjalaisessa haastattelututkimuksessa maahanmuuttajataustaisten

opiskelijoiden kohdalla tuli ilmi, että vanhemmat eivät aina pystyneet tukemaan heitä opiskelutehtävissä esimerkiksi kielitaidon puutteen vuoksi (Schmid & Garrels, 2021).

Opetushallituksen selvityksen mukaan valtaosa lukuvuonna 2015–2016 ammatilliseen koulutukseen valmentavan VALMA-koulutuksen aloittaneista ei suorittanut koulutuksen koko laajuutta (Salonsaari & Aunola, 2017). VALMA-koulutuksen ensimmäisen lukuvuoden päätteeksi toteutetun kyselyn mukaan koulutuksessa aloitti yhteensä 4 859 opiskelijaa, joista 3 337 suoritti alle 60 osaamispistettä. Osalla opinnot keskeytyivät, ja osa siirtyi joustavasti jatkamaan opintojaan jo ennen VALMA-koulutuksen päättymistä. Selvityksen mukaan koko VALMA-koulutuksen suorittaneista 54 prosenttia jatkoi opiskelemaan ammatillista perustutkintoa. Muuhun koulutukseen jatkoi 6 prosenttia; suoraan työelämään siirtyi 4 prosenttia; ja muuhun toimintaan 4 prosenttia opiskelijoista. Jatkosuunnitelmista ei saatu tietoa liki kolmanneksen osalta.

## **Tutkimuksen toteuttaminen**

Tämän artikkelin keskeisimmät tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Eroavatko äidinkielenään suomea puhuvat ja vieraskieliset VALMA-opiskelijat aiemman opintoihin hakuaktiivisuuden, opiskelumotivaation, sosiaalisen tuen ja kouluhyvinvoinnin suhteen?
- 2) Ovatko opiskelumotivaatio, sosiaalinen tuki ja kouluhyvinvointi yhteydessä toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen ja työmarkkinatilanteeseen?

3) Onko opiskelumotivaation, sosiaalisen tuen ja kouluhyvinvoinnin yhteydessä toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen eroja äidinkielen ja sukupuolen mukaan?

## **Tutkittavat ja aineisto**

Tutkimukseen osallistui yhteensä 120 keski-suomalaisista ammatillisiin opintoihin valmentavissa (VALMA) opinnoissa opiskelevaa opiskelijaa syksyllä 2016 ja 2017. Kysely sisälsi kysymyksiä esimerkiksi opiskelijan demografisista taustaominaisuuksista (ikä, sukupuoli, äidinkieli), aikaisemmasta hakeutumisesta koulutukseen ja opiskelijan aikomuksista hakeutua toisen asteen koulutukseen VALMA-opintojen jälkeen. Kyselylomake laadittiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston tutkijoiden kanssa. Opiskelumotivaation, kouluhyvinvoinnin ja sosiaalisen tuen muuttujien muodostamiseksi hyödynsimme kolme laajempaa kysymyspatteristoa, joissa on kussakin esitetty 6–10 väittämää. Kyselyaineisto on yhdistetty Tilastokeskuksen rekisteritietoihin mm. henkilön päätoimesta ja valtionveronalaisista tuloista.

Kyselyaineisto kerättiin suomenkieliselä kyselylomakkeella oppilaitoksen henkilökunnan ja tutkijoiden yhteistyönä paikan päällä oppilaitoksessa. Opiskelijoille ilmoitettiin, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Opiskelijoilta ja alaikäisten opiskelijoiden osalta heidän huoltajiltaan kysyttiin suostumus kyselyyn osallistumisesta ja rekisteritietojen yhdistämisestä. Suostumuslomakkeen yhteydessä opiskelijat ja huoltajat saivat tutkimustiedotteen. Kyselyyn osallistumiseen kannustettiin arpomalla vastanneiden kesken lahjakortteja. Vuoden 2016 kyselyyn vastaaminen toteutettiin isossa luentosalissa kaikille opiskelijoille. Vuoden 2017 kyselyä varten

opiskelijat tavoitettiin paremmin, sillä he kokoontuivat pienryhmissä, joissa kyselytilanne oli rauhallisempi. Opiskelijoista merkittävä osa oli maahanmuuttajia, joiden heikko suomen kielen taito hankaloitti kyselyyn vastaamista. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat saivat kyselyn täyttämiseksi tukea suullisesti joko tutkimusryhmältä tai opettajilta. Suomenkielisille nuorille vastaajille kysymykset olivat selkeitä ja pääosin heidän elämäntilanteeseensa soveltuvia. Kysymykset esimerkiksi vanhempien tuesta tai kesätöiden hakemisesta eivät täysin soveltuneet vanhempien opiskelijoiden elämäntilanteeseen.

Kyselyaineiston osallistujien tietoja voitiin käsitellä vain siinä tapauksessa, mikäli he ja (alikäisten osalta) heidän huoltajansa olivat antaneet suostumuksensa tietojen keräämiseksi ja yhdistämiseksi Tilastokeskuksen ylläpitämiin rekisteritietoihin. Vuoden 2016 kyselyyn osallistui 44 opiskelijaa, joista 26 voitiin yhdistää Tilastokeskuksen rekisteritietoihin. Vuoden 2017 kyselyyn osallistui 76 opiskelijaa, joista 59 voitiin yhdistää rekisteritietoihin. Aineiston koko kyselyn osalta oli yhteensä 120 henkilöä, ja heistä 85 on voitu yhdistää rekistereihin. Mikäli kysymyspatteristoista on puuttunut yhden henkilön osalta enintään kaksi vastausta, on kotiedot imputoitu vastausten keskiarvoilla. (Olemme laatineet analyysin myös ilman imputointia, ja tulokset pysyivät samankaltaisina.) Analyysimme lopulliset aineistokoot ovat 112 henkilöä (kyselyaineisto) ja 74 henkilöä (kysely yhdistettynä rekistereihin). Tutkimuksen kohteena olevissa nivelvaiheen opinnoissa aloitti kumpainakin vuonna 120–130 opiskelijaa, joten ensimmäisenä vuonna alle puolet ja toisena vuonna hieman yli puolet opiskelijoista vastasi kyselyyn. Vaikka kysely ei tavoittanut koko opiskelijajoukkoa, kyselyyn vastanneet olivat taustatietojen pe-

rusteella hyvin samankaltaista kuin kaikki VALMA-opiskelijat (Salonsaari & Aunola, 2017).

## Mittarit ja muuttujat

**Opiskelumotivaatio.** Opiskelijoiden opiskelumotivaatiota mitattiin kyselyversioilla Cartoon-Attribution-Strategy-testistä (CASI; Cartoon Attribution Strategy Inventory; Hirvonen ja muut, 2020; Määttä ja muut, 2002; Salmi ja muut, 2020). Testissä tarkastellaan opiskelumotivaatioon liittyviä suoritusstrategioita onnistumisodotusten, suunnittelun ja tehtävien välttelyn näkökulmasta. Henkilöä pyydettiin ajattelemaan tilanne, jossa hän saa koulussa uuden tehtävän. Seuraavaksi hänen tulee arvioida kymmenen väittämän (mm. Tästä ei kyllä tule mitään, Kyllä tämä tästä sujuu, Taidan häipyä kahville) paikkaansa pitävyyttä viisiportaisella likert-asteikolla (1 = *Täysin eri mieltä*; 5 = *täysin samaa mieltä*).

Konfirmatorinen faktorianalyysi antaa hyväksyttävän tuen kahden latentin muuttujan luomiselle, sillä vastausten ja faktoreiden väliset regressiokertoimet ovat kaikki tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0.001$ ), ja mallin tuottamat tunnusluvut osuvat pääosin suositeltujen raja-arvojen rajalle ( $RMSEA = 0.097$ , 90 %  $CI = (0.060, 0.135)$ ,  $RMSR = 0.087$ ,  $CFI = 0.933$ ,  $TLI = 0.879$ ,  $\chi^2$ -testin  $p$ -arvo = 0.0012). Kaikki positiiviseksi koetut väittämät (5 väittämää) latautuvat latentille muuttujalle, joka kuvaa onnistumisodotuksia ja tehtävien suunnittelua (tehtäväsuuntautunut opiskelustrategia). Negatiiviseksi koetut väittämät (5 väittämää) latautuvat latentille muuttujalle, joka kuvaa epäonnistumisen ennakoitua ja tehtävien välttelyä (tehtävää välttelevä opiskelustrategia). Faktoreiden selitysosuus on 61 prosenttia ja kummassakin eri vastauksien la-

taukset olivat korkeita (0.61–0.91) (ks. myös Hirvonen ja muut, 2020).

**Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio.** Toisessa kysymyspatteristossa on kuusi opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatiota mittaavaa väittämää. Väittämät ovat mm. Työelämään tutustuminen on kiinnostavaa, Haluaisin ensi kesänä työpaikan ja Minulle on tärkeää opiskella ammatti. Myöskin tässä kysymyspatteristossa on käytetty viisiportaista likert -asteikkoa (1 = *Täysin eri mieltä*; 5 = *täysin eri mieltä*). Konfirmatorinen faktorianalyysi antaa tukensa yhden latentin muuttujan mallille, jossa kaikki kuusi väittämää latautuvat yhdelle opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatiota mittaavalle faktorille ( $RMSEA = 0.077$ , 90 %  $CI = (0.000, 0.142)$ ,  $RMSR = 0.040$ ,  $CFI = 0.965$ ,  $TLI = 0.942$ ,  $\chi^2$ -testin  $p$ -arvo = 0.0846). Faktorin selitysosuus on 50 prosenttia ja latausten vaihteluväli on melko korkea (0.61–0.84).

**Kouluhyvinvointi ja sosiaalinen tuki.** Kolmannessa kysymyspatteristossa on yhdeksän väittämää, jotka kuvaava nuorten kouluhyvinvointia, sosiaalista tukea koulussa ja keskustelua kouluasioista vanhem-

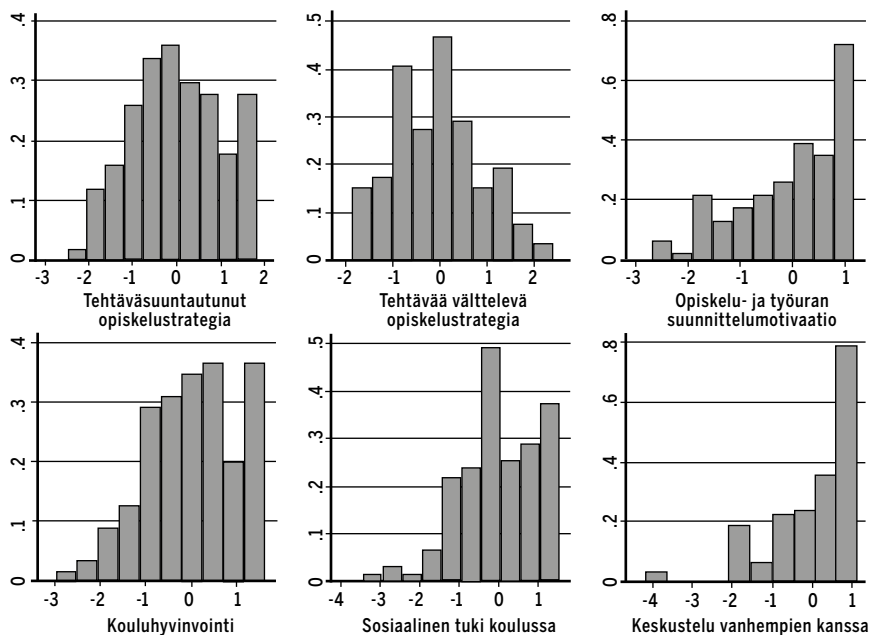
man kanssa. Väittämiä ovat mm. Viihdyn hyvin koulussa, Saan muilta oppilailta tarvittaessa apua, Opettajat kannustavat minua ja Vanhempani pitävät opiskelua tärkeänä. Konfirmatorinen faktorianalyysi antaa tukensa teorian mukaisille mittareille ( $RMSEA = 0.075$ , 90 % = (0.025, 0.117),  $RMSR = 0.071$ ,  $CFI = 0.927$ ,  $TLI = 0.881$ ,  $\chi^2$ -testin  $p$ -arvo = 0.0273), jossa väittämät latautuvat odotetusti kolmelle eri latentille muuttujalle (selitysosuus 63 %, lataukset 0.65–0.87).

Latentit muuttujat on muodostettu konfirmatoristen faktorianalyysien lineaarisista ennusteista. Taulukossa 1 on esitetty ei-standardoitujen muuttujien kuvailevat tiedot sekä reliabiliteetikertoimet (Cronbachin alfa). Kaikkien muuttujien reliabiliteetti oli hyvä (> 0.70). Analyysiamme varten normeerasimme muuttujat siten, että niiden keskiarvo on nolla ja keskihajonta on yksi. Kuviossa 2 on lisäksi esitetty standardoitujen opiskelumotivaatiota kuvaavien käsitteiden jakaumat. Erityisesti opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio ja keskusteleminen vanhempien kanssa -mittarien jakaumat ovat vassemmalle vinoja.

**Taulukko 1.**

Muuttujien kuvailevat tiedot

Käsite	N	Keskiarvo	Vaihteluväli	Keskihajonta	$\alpha$
Tehtäväsuuntautunut opiskelustrategia	115	~0	[-1,85 1,37]	0,739	0,768
Tehtävää välttelevä opiskelustrategia	115	~0	[-1,42 1,91]	0,748	0,788
Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio	117	~0	[-2,40 1,07]	0,893	0,778
Kouluhyvinvointi	118	~0	[-2,00 1,09]	0,669	0,736
Sosiaalinen tuki koulussa	118	~0	[-1,51 0,68]	0,438	0,751
Kouluasioista keskusteleminen vanhempien kanssa	118	~0	[-5,05 1,32]	1,214	0,860



**Kuvio 2.**

Opiskelumotivaatiota, kouluhyvinvointia ja sosiaalisia suhteita kuvaavien käsitteiden standardoidut jakaumat

## Selitettävät muuttujat ja menetelmät

Tilastollisessa analyysissä tarkastelemme logit-mallilla opiskelumotivaation, kouluhyvinvoinnin ja saadun sosiaalisen tuen yhteyksiä VALMA-opiskelijoiden subjektiivisesti mitattuun halukkuuteen hakeutua toisen asteen opintoihin ja objektiivisiin rekisteritietoihin henkilön työmarkkina-asemasta vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Ensimmäisenä vastemuuttujana käytämme indikaattorimuuttujaa, joka saa arvon yksi, mikäli henkilö on esittänyt halukkuutensa hakeutua koulutukseen VALMA-opintojen jälkeen. Toisena vastemuuttujana käytämme indikaattorimuuttujaa, joka saa arvon yksi, mikäli henkilö on Tilastokeskuksen rekisteritietojen perusteella opiskelija vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Kolmas vastemuuttuja kuvaa NEET-ryhmään kuulumista, eli muuttuja saa arvon yksi, mikäli henkilö ei ole rekisteritietojen perusteella työllinen

eikä opiskelija vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Lisäksi tarkastelemme henkilön valtionveronalaisia tuloja, koska ne kuvaavat hyvin henkilön työmarkkinatilannetta. Valtionveronalaiset tulot sisältävät paitsi palkka- ja yrittäjätulot, mutta myös maksetut etuudet. Tiedot tuloista pohjautuvat myös rekisteritietoihin. Yllä olevien vastemuuttujien lisäksi kyselyssä on tietoa siitä, onko opiskelijalla haaveammattia ja mikä on korkein tutkinto, jonka henkilö arvioi suorittavansa tulevaisuudessa (Viljaranta ja muut, 2009). Käytämme ko. vastemuuttujia lisätarkasteluiden yhteydessä.

Tilastollisissa malleissa on vakioitu henkilön demografisia taustaominaisuuksia, eli ikä, sukupuoli ja henkilön äidinkieli (suomi tai joku muu). Työmarkkina-asemaa kuvaavat tilastolliset mallit on estimoitu epälineaarilla logit-mallilla, mutta olemme käyttäneet myös lineaarisista pienimmän neliösumman menetelmää

herkkyystarkasteluissa. Lisätarkastelu, joka koskee kysymystä ylimmästä tutkinnosta, jonka henkilö uskoo suorittavansa tulevaisuudessa, koostuu kolmesta toisensa poissulkevasta vaihtoehdosta: 1) ammattikorkeakoulu tai yliopisto, 2) lukio tai ammatillinen koulutus, tai 3) henkilö ei tiedä tai ei usko suorittavansa tutkintoa. Koska vastemuuttuja koostuu yli kahdesta toisensa poissulkevasta indikaattorimuuttujasta, malli on estimoitu multinomiallogit -menetelmällä. Tarkastelussa, jossa vastemuuttujana käytetään valtionveronalaisia tuloja, tuloista otetaan logaritmi-muunnos ja malli estimoidaan lineaarisella pienimmän neliösumman menetelmällä. Niin kutsutun Human capital-mallin mukaisesti tulomuuttujasta tehdään logaritmi-muunnos, jotta pystymme tarkastelemaan selittävän muuttujan marginaalivaikutusta (tai yhteyttä) tuloihin. Kuten tavallisesti, tuloihin lisätään numero yksi ennen muuttujan logaritmisointia. Tilastollinen analyysi on tehty ekonometriaan erityisesti soveltuvalla Stata-ohjelmistolla.

## Tulokset

Keskiarvoerot äidinkielenään suomea ja jotakin muuta kuin suomen kieltä puhuvien opiskelijoiden välillä

Tutkimuksen ensimmäinen tavoite oli kuvata eroja suomea puhuvien ja vieraskielisten VALMA-opiskelijoiden välillä. Taulukossa 2 on esitetty muuttujien keskiarvot äidinkieleltään suomenkielisille ja vieraskielisille opiskelijoille sekä ryhmävertailun *t*-testien tulokset. Äidinkielenään suomea puhuvien osuus on 59 prosenttia (66 henkilöä) ja vieraskielisiä on loput 46 henkilöä. Suomenkielisten ryhmässä enemmistö on naisia (61 %), kun taas vieraskielisten ryhmässä naisten osuus on vain noin kolmasosa. Suomenkieliset VALMA-opiskelijat

ovat keskimäärin nuorempia kuin vieraskieliset opiskelijat (17 versus 25 vuotta). Selvä enemmistö vieraskielisistä (86 %) on 18 vuotta täyttäneitä. Suomenkieliset VALMA-opiskelijat ovat pääosin peruskoulunsa päättäneitä nuoria, joiden tarkoituksena on valmentavien opintojen jälkeen hakeutua toisen asteen koulutukseen. Selvä enemmistö vieraskielisistä osallistuu VALMA-opintoihin parantaakseen suomen kieltä. Yli 80 prosenttia suomenkielisistä, mutta vain 36 prosenttia vieraskielisistä on hakenut aiemmin koulutukseen. Opiskelumotivaatio vaihtelee selvästi suomenkielisten ja vieraskielisten välillä. Vieraskieliset opiskelijat ovat selvästi suomenkielisiä opiskelijoita motivoituneempia, ja lisäksi he kokevat keskimäärin parempaa kouluhyvinvointia sekä sosiaalista tukea opintojen parissa. Tämän tutkimuksen aineistossa mukana olevat opiskelijat ovat taustaominaisuksiltaan hyvin samankaltaisia verrattuna kaikkiin VALMA-opiskelijoihin lukuvuonna 2015–2016 (Salonsaari & Aunola, 2017).

Opiskelumotivaation, kouluhyvinvoinnin ja saadun sosiaalisen tuen yhteydet koulutukseen hakeutumiseen ja työmarkkina-asemaan

Tutkimuksen toisena tavoitteena on tutkia, miten VALMA-opiskelijoiden demografiset tekijät, opiskelumotivaatio, kouluhyvinvointi ja sosiaalinen tuki ennustavat henkilön sijoittumista koulutukseen. Tulokset on raportoitu taulukossa 3 sivulla 43. Ensimmäisessä sarakkeessa vastemuuttujana on halukkuus hakeutua toisen asteen koulutukseen VALMA-opintojen jälkeen. Estimaatin arvot on esitetty marginaalivaikutuksina, joka mittaa selittävien muuttujien ja vastemuuttujan välisen yhteyden prosenttiyksikköinä. Koska aineistomme on varsin pieni, tilastollisen tulkinnan pohjaksi on valittu sellaiset es-

Taulukko 2.

Muuttujien keskiarvot äidinkielen mukaan laskettuna

Muuttuja	Suomi	Muu	t-testi	p-arvo
Nainen	0,61	0,34	-3,00	<0,010
Ikä	16,9	25,2	6,94	<0,001
Hakenut aiemmin koulutukseen	0,82	0,36	-5,72	<0,001
Tehtäväsuuntautunut opiskelustrategia	-0,35	0,50	4,88	< 0,001
Tehtävää välttelevä opiskelustrategia	0,38	-0,55	-5,41	< 0,001
Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio	-0,42	0,57	5,97	<0,001
Kouluhyvinvointi	-0,54	0,73	8,69	<0,001
Sosiaalinen tuki koulussa	-0,37	0,50	5,15	<0,001
Kouluasioista keskusteleminen vanhempien kanssa	0,04	-0,06	-0,53	0,598
Otoskoko	66	46		

timaattien arvot, jotka ovat tilastollisesti merkitseviä vähintään 10 prosentin merkitsevyytasoilla ( $p < 0,100$ ).

Aiemmin koulutukseen hakeutuneilla opiskelijoilla on 18,7 prosenttiyksikköä suurempi halukkuus hakeutua toisen asteen koulutukseen VALMA-opintojen jälkeen niihin opiskelijoihin verrattuna, jotka eivät ole aiemmin hakeneet koulutukseen. Tämä marginaalivaikutus vastaa 23 prosentin muutosta todennäköisyydessä. (Taulukon 3 viimeinen rivi kuvaa vastemuuttujan keskiarvoa.) Vastaajista 80 prosenttia on ilmoittanut halukkuutensa osallistua koulutukseen VALMA-opintojen jälkeen. Siten  $18,7 \text{ prosenttiyksikön lisäys vastaa } (18,7 / 80) * 100 \% = 23 \text{ prosentin kasvua todennäköisyydessä}$ . Eri käsitteiden osalta erityisesti korkea opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio on yhteydessä korkeampaan opiskeluhalukkuuteen. Tulosten mukaan yhden keskihajonnan kasvu kyseisessä mittarissa on yhteydessä lähes 15 prosenttiyksikköä (18 prosenttia) suurempaan opiskeluhalukkuuteen. Toisaalta kouluasioista keskuste-

leminen vanhempien kanssa on negatiivisessa yhteydessä halukkuuteen hakeutua toisen asteen opintoihin VALMA-opintojen jälkeen. Tulosta ei voi tulkita syy-seuraussuhteena, vaan taustalla voi olla kaksisuuntainen yhteys: vanhemmat pyrkivät puuttumaan enemmän lapsensa opintoihin ja keskustelemaan opintojen tärkeydestä, mikäli heidän lapsellaan on haasteita opiskelumotivaatiossa (ks. esim. Tunkkari, 2022). Toisaalta Souto (2014) on havainnut, että ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet eivät juurikaan keskustelleet opinnoista vanhempien kanssa.

Taulukon 3 toisessa sarakkeessa vastemuuttujana käytetään opiskelijastatusta vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Tulokset ovat mielenkiintoisia, kun niitä verrataan ensimmäisen sarakkeen tuloksiin. Vaikka osa opiskelumotivaatioita ja sosiaalista tukea kuvaavista käsitteistä ennusti henkilön (subjektiivista) halukkuutta hakeutua toisen asteen koulutukseen, niin nämä tekijät eivät kuitenkaan ennusta henkilön realisoitunutta asemaa olla opiskelija seuraavana vuonna. Tulok-



set eivät muuttuneet, kun lisäsimme opiskelumotivaatiota, kouluhyvinvointia ja sosiaalista tukea kuvaavat käsitteet malliin yksi kerrallaan. Tulosten mukaan ainostaan sukupuoli on yhteydessä henkilön päätoimeen olla opiskelija. Naisilla on 24,1 prosenttiyksikköä suurempi todennäköisyys olla opiskelija vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen miehiin verrattuna. Tämä marginaalivaikutus vastaa 33 prosentin muutosta vastemuuttujan todennäköisyydessä.

Lisäksi tarkastelemme henkilön todennäköisyyttä kuulua NEET-ryhmään (taulukko 3, sarake 3). Tulosten mukaan naiset kuuluvat miehiä epätodennäköisemmin NEET-ryhmään, ja nuoremmat kuuluvat vanhempia todennäköisemmin NEET-ryhmään. Marginaalivaikutus naisille on lähes 22 prosenttiyksikköä, mikä vastaa lähes 100 prosentin eroa todennäköisyyksissä. Eri mittareiden ja NEET-ryhmään kuulumisen välillä ei havaita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Olemme tehneet analyysit myös lineaarisella pienemmän neliösumman menetelmällä, ja tulokset ovat tilastollisesti merkitsevien muuttujien osalta samankaltaisia.

Taulukon 3 viimeisessä sarakkeessa tarkastellaan henkilön tuloja. Valtionveronalaiset tulot olivat keskimäärin 4 936 euroa vuodessa. Äidinkieleltään suomenkieliset saavat lähes 92 prosenttia (antilogaritmi kertoimesta -2,466) vähemmän tuloja vieraskielisiin verrattuna, kun mallissa vakioidaan erot opiskelijoiden sukupuolella ja iässä sekä opiskelumotivaatiota, kouluhyvinvointia ja sosiaalista tukea mittaavissa muuttujissa. On mahdollista, että vieraskieliset opiskelijat eivät saa taloudellista tukea perheeltä samassa määrin kuin suomenkieliset opiskelijat. Osa vieraskielisistä saattaa myös tehdä osa-aikatöitä opin-

tojensa ohella. Lisäksi havaitsemme, että myönteinen opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio sekä tehtävää välttelevä opiskelustrategia ovat positiivisessa yhteydessä tuloihin, kun taas keskusteleminen kouluasioista vanhempien kanssa on negatiivisessa yhteydessä tuloihin.

## Ryhmien vertailua

Tutkimuksen kolmantena tavoitteena on tutkia, eroavatko tulokset miesten ja naisten välillä, sekä suomen kieltä puhuvien ja vieraskielisten välillä. Tulosten heterogeenisuutta on tarkasteltu malleissa, joissa vastemuuttujina ovat rekisteritiedot opiskelijastatuksesta sekä NEET-ryhmään kuulumisesta. Malleihin on lisätty joko äidinkielen (suomi versus muu) tai sukupuolen (nainen versus mies) ja opiskelumotivaatiokäsitteiden, kouluhyvinvoinnin ja sosiaalisen tuen väliset interaktiotermit. Tuloksia ei raportoida eksplisiittisesti tässä artikkelissa, sillä raportoitavia malleja olisi yhteensä kahdeksan. Mallit on estimoitu epälineaarilla (logit) ja lineaarisella mallilla (pns). Lähtökohtaisesti estimaattien arvot ovat likimain samat (tulokset ovat saatavilla kirjoittajilta pyydettyinä). Interaktiotermin tulokinnassa lineaarinen malli on yksiselitteisempi (Ai & Norton, 2003). Ryhmittäisten tarkastelujen yhteenvedo on seuraavanlainen.

1. Tulokset eivät juurikaan eroa miesten ja naisten välillä sen suhteen, kuinka eri mittarit ovat yhteydessä opintojen aloittamisen kanssa.
2. Tehtävää välttelevä opiskelustrategia lisää NEET-ryhmään kuulumisen todennäköisyyttä miehillä ( $b = 0.189$ ,  $p < 0.100$ ), muttei naisilla ( $b = -0.090$ ,  $p = 0.500$ ).

3. Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio on positiivisessa yhteydessä opintojen aloittamiseen vieraskielisillä ( $b = 0.314, p < 0.100$ ), muttei suomenkielisillä ( $b = -0.002, p = 0.978$ )

4. Koulun sosiaalisen tuen yhteys opintojen aloittamisen todennäköisyyteen on negatiivinen suomenkielisillä ( $b = -0.256, p < 0.100$ ) muttei vieraskielisillä ( $b = 0.101, p = 0.332$ ).

**Taulukko 3.**  
Mallien estimaattien arvot

Käsite	Halu hakeutua koulutukseen (1)	Opiskelija (2)	NEET-ryhmässä (3)	Log (valtionveronalaiset tulot) (4)
Nainen	-0,051 (0,072)	0,241 *** (0,088)	-0,222 *** (0,078)	0,358 (0,660)
Ikä	0,002 (0,006)	0,006 (0,007)	-0,024 ** (0,012)	0,011 (0,056)
Suomenkielinen	-0,049 (0,114)	0,164 (0,155)	0,157 (0,146)	-2,466 ** (1,093)
Hakenut aiemmin koulutukseen	0,187 ** (0,083)	0,035 (0,119)	0,029 (0,117)	-0,596 (0,808)
Tehtäväsuuntautunut opiskelustrategia	-0,033 (0,059)	-0,120 (0,079)	0,080 (0,074)	0,632 (0,508)
Tehtävää välttelevä opiskelustrategia	-0,032 (0,051)	-0,055 (0,076)	0,076 (0,069)	0,989 * (0,497)
Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio	0,147 *** (0,044)	0,036 (0,069)	0,032 (0,060)	0,919 ** (0,426)
Kouluhyvinvointi	-0,035 (0,066)	0,023 (0,095)	-0,060 (0,090)	-0,486 (0,617)
Sosiaalinen tuki koulussa	0,014 (0,055)	-0,020 (0,076)	0,052 (0,071)	0,029 (0,509)
Kouluasioista keskusteleminen vanhempien kanssa	-0,151 *** (0,055)	-0,011 (0,054)	0,009 (0,049)	-0,839 ** (0,344)
Vastemuuttujan keskiarvo	0,80	0,72	0,23	4936 €

**Huomiot:** Mallit 1–3 on estimoitu logit-menetelmällä, ja tulokset on esitetty marginaalivaikutuksina. Malli 4 on estimoitu pns-menetelmällä. Otoskoko on 112 sarakkeessa 1, ja 74 sarakkeissa 2–4. Keskiarvot on raportoitu sulkujen sisällä. \*\*\* ( $p < 0,010$ ), \*\* ( $p < 0,050$ ) ja \* ( $p < 0,100$ ).

## Lisätarkastelut: haaveammatti ja tutkintoaikeet

Lisäksi tarkastelimme, kuinka eri demografiset tekijät ja opiskelumotivaatiota, kouluhyvinvointia ja sosiaalisia suhteita kuvaavat käsitteet ovat yhteydessä siihen, onko henkilöllä haaveammattia, tai mikä on korkein tutkinto, jonka henkilö uskoo suorittavansa tulevaisuudessa. VALMA-opiskelijoista 58 prosenttia ilmoitti kyselyssä, että heillä on haaveammatti. Toisaalta yksikään mallin selittävä muuttaja ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, onko henkilöllä haaveammattia vai ei (tuloksia ei raportoida artikkelissa).

Toinen lisätarkastelu koskee kysymystä ylimmästä tutkinnosta, jonka henkilö uskoo suorittavansa tulevaisuudessa. VALMA-opiskelijoista noin puolet uskoi suorittavansa toisen asteen koulutuksen, kun taas 23 prosenttia uskoi suorittavansa korkeasteen tutkinnon tulevaisuudessa. Loput 26 prosenttia opiskelijoista ei uskonut koskaan suorittavansa mitään tutkintoa tai eivät tienneet. Mallin marginaalivaikutukset on raportoitu liitetaulukossa A1. Tulosten mukaan miehillä on 19,2 prosenttiyksikköä suurempi todennäköisyys olla koskaan haluamatta suorittaa mitään tutkintoa naiseen verrattuna. Äidinkielen osalta havaitaan polarisoitumista todennäköisyyksien jakaumassa. Suomenkielisillä opiskelijoilla on suurempi todennäköisyys (22,5 prosenttiyksikköä) olla haluamatta suorittaa mitään tutkintoa tulevaisuudessa vieraskielisiin verrattuna, mutta toisaalta heillä on selvästi pienempi todennäköisyys (31,7 prosenttiyksikköä) uskomuksessa, että heidän korkein koskaan suorittamansa tutkinto on lukio tai ammattikoulu. Henkilön kokemana sosiaalinen tuki koulussa on negatiivisessa yhteydessä siihen, että henkilö ei usko koskaan suo-

rittavansa mitään tutkintoa. Tulokset ovat mielenkiintoisia, ja rekisteritietojen valossa voidaan myöhemmin tarkastella, mikäli opiskelijan subjektiivinen näkemys omasta koulutuksesta vastaa toteutunutta koulutustasoa tulevaisuudessa.

## Johtopäätökset

**K**oulutus on yksi tärkeimmistä menestystekijöistä työmarkkinoilla (esim. Becker, 1994; Cairo & Cagner, 2018). Valtaosa peruskoulusta valmistuvista nuorista siirtyy sujuvasti toisen asteen opintoihin, mutta osalla ammatin hankinta ei suju yhtä mutkattomasti (Kantasalmi ja muut, 2021). Oppivelvollisuuden laajentamisella on pyritty varmistamaan, että nuoret siirtyvät perusasteen jälkeen toisen asteen koulutukseen. Opin-tojen keskeytys tai koulutuksen ulkopuolelle jääminen vaikuttavat nuoriin pitkällä aikavälillä. Pelkästään peruskoulun varassa olevilla nuorilla on suuri työttömyysriski ja korkeampi alttius jäädä kokonaan työvoiman ulkopuolelle (esim. Kalenius, 2014). Tämä riski tulee korostumaan teknologisen kehityksen ja työmarkkinoiden muutoksen vuoksi. Maczulskij (2020) on havainnut, että jopa 30 prosenttia perinteisen teollisuuden työntekijöistä on pelkästään perusasteen koulutuksen varassa, ja näitä aloja uhkaa kiihtyvä supistuminen teknologisen kehityksen myötä. Riittämättömät valmiudet koulutuksessa voi edelleen johtaa supistuvien ammattien työntekijöiden siirtymisiin työttömyyteen tai työvoiman ulkopuolelle. Nuorten työllistymistä ei kuitenkaan heikennä pelkästään koulutuksen puute, vaan myös heikko motivaatio ja erilaiset elämänhallinnan ongelmat (esim. Seuri ja muut, 2018).

Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA) oli käytössä Suomessa vuosina 2015–2021. Tässä tutki-

muksessa tarkastelimme keskisuomalaisen VALMA-opiskelijoiden opiskelumotivaation, kouluhyvinvoinnin ja saadun sosiaalisen tuen yhteyksiä toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen ja todennäköisyyteen kuulua NEET-ryhmään. Analyysseissä hyödynnettiin vuosina 2016 ja 2017 kerättyjä kyselyaineistoja, jotka yhdistettiin Tilastokeskuksen rekisteritietoihin opiskelijoiden päätoimesta ja valtionveronalaisista tuloista vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen. Tutkimuksen kyselyaineisto on kerätty ennen oppivelvollisuuden laajentamista ja nivelvaiheen koulutuksien yhdistymistä TUVA-koulutukseksi.

Tutkimustuloksia ei voida pienen otokoon ja vain yhteen koulutuksen järjestäjään rajoittumisen vuoksi yleistää koskemaan koko Suomen VALMA-opiskelijoita. Tutkimusaineistossa mukana olevat opiskelijat ovat kuitenkin taustatiedoiltaan hyvin samankaltaisia kuin VALMA-opiskelijat lukuvuonna 2015–2016 (Salonsaari & Aunola, 2017). Opiskelijat muodostavat kaksi erilaista ryhmää. Suomenkieliset VALMA-opiskelijat ovat pääosin peruskoulunsa päättäneitä nuoria, joiden tarkoituksena on valmentavien opintojen jälkeen hakeutua toisen asteen koulutukseen. Toisena ryhmänä ovat pääosin täysi-ikäiset vieraskieliset opiskelijat, jotka osallistuvat VALMA-koulutukseen parantaakseen suomen kieltä. Molemmat opiskelijaryhmät ovat kuitenkin nuoria, mikäli nuoruus määritellään psykologisesti eikä juridisen täysi-ikäisyyden määritelmän mukaisesti. Nuoruusikä ajoittuu psykologisesti keskimäärin ikävuosien 13–25 välille (Kiuru, 2023; Steinberg, 2014).

Suomenkielisistä 82 prosenttia oli hakenut aiemmin koulutukseen, kun taas vieraskielisistä vain 32 prosenttia. Kantasalmi ja muut (2021) havaitsivat, että pojat

ja maahanmuuttajat ovat ylliedustettuina niiden joukossa, jotka eivät siirtyneet toisen asteen koulutukseen. Kuvailevien tarkastelujen perusteella vieraskieliset opiskelijat ovat selvästi suomenkielisiä opiskelijoita motivoituneempia, ja lisäksi he kokevat keskimäärin parempaa kouluhyvinvointia sekä sosiaalista tukea opintojen parissa. Suomenkielisten opiskelijoiden heikompi opiskelumotivaatio voi ainakin osin johtua nuoremasta iästä. Heikompi motivaatio voi myös selittyä sillä, että osa nuorista osallistui VALMA-opintoihin, koska he eivät olleet päässeet yhteisvalinnassa toiveensa mukaisiin opintoihin.

Kun tilastollisissa malleissa vakioitiin opiskelijoiden väliset erot demografisissa taustaominaisuuksissa, tehtävää välttelevä suoritusstrategia (epäonnistumisen ennakointi ja tehtävien välttely) ennusti NEET-ryhmään kuulumista miehillä mutta ei naisilla. NEET-ryhmään potentiaalisesti kuuluvien opiskelijoiden tunnistaminen ja tukeminen nivelvaihteen opinnoissa on jatkossa tärkeää. Aikaisemman suomalaisen tutkimuksen perusteella oppimista haittaavat asenteet ovat yleisempiä niiden nuorten keskuudessa, jotka eivät ole siirtyneet toisen asteen koulutukseen perusasteen jälkeen tai ovat siirtyneet koulutukseen viiveellä (Kantasalmi ja muut, 2021).

Opiskelu- ja työuran suunnittelumotivaatio oli tutkimuksessamme yhteydessä lisääntyneeseen toisen asteen koulutuksen hakuaktiivisuuteen vieraskielisillä nuorilla. Tulostemme perusteella motivaation ja opinnoissa suoriutumisen tukeminen nivelvaihteen opinnoissa on tärkeää. Naisilla on suurempi todennäköisyys olla opiskelija vuosi kyselyyn osallistumisen jälkeen miehiin verrattuna. Aiemmissä tutkimuksissa (Teräs ja muut, 2015; Niemi & Kurki, 2013) on tuotu esille myös koulutus-

järjestelmään liittyvät tekijät toisen asteen opintoihin siirtymisen esteinä. Opiskelu- paikkojen riittämättömyys voi hankaloittaa opintoihin siirtymistä. Opiskelijoiden nivelvaiheessa saaman tuen ja ohjauksen lisäksi on tärkeää, että opiskelupaikkoja on riittävästi, jotta opintojen jatkaminen on mahdollista.

VALMA-koulutukseen osallistuneista on hyvin vähän tutkimustietoa, joten tulokset ovat mielenkiintoisia monesta näkökulmasta. Rekisteritietojen karttues- sa voidaan myöhemmin tarkastella, miten VALMA-koulutukseen osallistuneiden työmarkkina-asema kehittyi pidem- mällä aikavälillä. Rekisteritietojen avulla voidaan myös tutkia, vastaako opiskelijan subjektiivinen näkemys omasta koulu- tuksesta objektiivisesti toteutunutta kou- lutustasoa tulevaisuudessa.

Oppivelvollisuuden laajentamisen myö- tä jokaisen peruskoulun päättävän nuoren on haettava toisen asteen tai nivelvai- heen koulutukseen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Tutkimuksemme kysely on suoritettu vuosina 2016 ja 2017 eli ennen oppivelvollisuuden laajentamista. Jatko- tutkimuksissa olisi tärkeää tutkia nuor- ten opiskelumotivaation yhteyttä aktiivi- suuteen hakea koulutukseen oppivelvol- lisuuden laajentamisen jälkeen. Lisäksi opintoihin hakeutumisen ohella on tärkeää seurata sitä, lisääntykö toisen asteen tutkintojen suorittaminen ja väheneekö NEET-nuorten määrä oppivelvollisuus- den laajentamisen seurauksena. Opinton- sa keskeyttäneet tarvitsevat jatkossakin tu- kea koulutuspolulla jatkamiseen.

Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa WIP (Work, Inequality and Public Policy, nro. 293120) hanketta.

## Lähteet

- Aaltonen, M., Oksanen, A., & Kivivuori, J. (2016). Debt problems and crime. *Criminology*, 54(2), 307–331. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12103>
- Ai, C., & Norton, E. (2003). Interaction terms in logit and probit models. *Economics Letters*, 80(1), 123–129. [https://doi.org/10.1016/S0165-1765\(03\)00032-6](https://doi.org/10.1016/S0165-1765(03)00032-6)
- Becker, G. (1994). Investment in human capital: Effects on earnings. Teoksessa G. Becker (toim.), *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (ss. 29–58). The University of Chicago Press.
- Böckerman, P., & Maczulskij, T. (2016). The education-health nexus: Fact and fiction. *Social Science & Medicine*, 150(1), 112–116. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.12.036>
- Cairo, I., & Cajner, T. (2018). Human capital and unemployment dynamics: Why more educated workers enjoy greater employment stability. *The Economic Journal*, 128(609), 652–682. <https://doi.org/10.1111/econj.12441>
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, 52(3), 336–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Haapakorva, P., Ristikari, T., & Kiilakoski, T. (2017). Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa E. Pekkarinen, & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pienareet. Nuorisobarometri 2017* (s. 167–177). Nuorisotutkimusseura.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing drop out from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>
- Heckman, J., Humphries, J., & Veramendi, G. (2018). The nonmarket benefits of education and ability. *Journal of Human Capital*, 12(2), 282–304. <https://doi.org/10.1086/697535>

- Hirvonen, R., Putwain, D., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948–963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>
- Huttunen, K., Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Virtanen, H. (2023). Lost boys? Secondary education and crime. *Journal of Public Economics*, 218. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2022.104804>
- Kalenius, A. (2014). *Koulutus, työllisyys ja työtömyys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:13, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-291-3>
- Kantasalmi, K., Kupiainen, S., Dobewall, H., Hautamäki, J., Hotulainen, R., Karvonen, S., & Rimpelä, A. (2021). Metropolialueen nuorten siirtyminen toisen asteen koulutukseen: Keiden koulupolku on suora, keiden viivästynyt tai mutkainen? *Yhteiskuntapolitiikka*, 86 (3), 297–308. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021060936108>
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. <https://doi.org/10.1177/0001699310392604>
- Kiuru, N. (2023). Nuoruus. Teoksessa: L. Pulkkinen, T. Ahonen, & I. Ruoppila (toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys* (ss. 182–242). PS-Kustannus.
- Kiuru, N., Spinath, B., Clem, A.-L., Eklund, K., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). The dynamics of motivation, emotion and task performance in simulated achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 80, 101873. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101873>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- 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>
- Maczulskij, T. (2020). *Teknologinen kehitys ja katoava keskiluokka – mihin työntekijät päätyvät?* Edistys-sarja. Teollisuuden palkansaajat TP ry.
- Määttä, S. (2007). Achievement strategies in adolescence and young adulthood. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] Jyväskylä studies in education, psychology and social research 324. Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3045-5>
- Määttä, S., Kiiveri, L., & Kairaluoma, L. (2011). Motivoimaa-hanke ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa. *NMI-bulletin*, 21(2), 36–50.
- Määttä, S., Nurmi, J.-E., & Majava, E.-M. (2002). Young adults' achievement and attributional strategies in the transition from school to work: Antecedents and consequences. *European Journal of Personality*, 16(4), 295–311. <https://doi.org/10.1002/per.442>
- Niemi, A.-M., & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu. Teoksessa: K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 201–215). Gaudeamus.
- Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2019). Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 9–23. <https://journal.fi/akakk/article/view/86931>
- Nurmi, J.-E. (2009). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R.-L. Metsäpelto, & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (ss. 111–127). PS-kustannus.
- OECD (2021). *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en>
- Oksanen, M., Aaltonen, M., & Rantala, K. (2015) Social determinants of debt problems in a Nordic welfare state: a Finnish register-based study. *Journal of Consumer Policy*, 38, 229–246. <https://doi.org/10.1007/s10603-015-9294-4>
- Opetushallitus (2022). *Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVVA)?* <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184. <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>
- Salmi, E., Määttä, S., Vehkakoski, T., Aunola, K., Kairaluoma, L., & Pirttimaa, R. (2020). Oppimisvaikeuksien, motivaation ja oppijaminäkäsityksen merkitys ammatillisista opinnoista valmistumisessa. *NMI-Bulletin*, 30(3), 50–66.
- Salonsaari, M.-E., & Aunola, U. (2017). *Valmasta vauhtia. Tilannekatsaus ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen (Valma) toimeenpanosta ja vaikuttavuudesta syksyllä 2016*. Raportit ja selvitykset 2017:8, Opetushallitus.

- Schmid, E., & Garrels, V. (2021). Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*, 63(4), 456–473. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988672>
- Schmid, E., Jørstad, B., & Stokke Nordlie, G. (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 47–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Seuri, A., Uusitalo, R., & Virtanen, H. (2018). *Pitäisikö oppivelvollisuusikä nostaa 18 vuoteen?* Talouspolitiikan arviointineuvoston raportti 23.1.2018. [https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wp-content/uploads/2018/01/Seuri\\_Uusitalo\\_Virtanen\\_2018.pdf](https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wp-content/uploads/2018/01/Seuri_Uusitalo_Virtanen_2018.pdf)
- Solares, E., Määttä, S., & Kiuru, N. (2015). Kaveripiirin merkitys ammattikoululaisten koulumotivaatiossa. *NMI Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(1), 13–31. <https://bulletin.nmi.fi/2016/01/02/kaveripiirin-merkitys-ammattikoululaisten-koulumotivaatiossa-2/>
- Souto, A.-M. (2014) ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu”. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (n.d.). *Työvoimatutkimus* [verkkójulkaisu]. Tilastokeskus. <https://stat.fi/tilasto/tyti>
- Teräs, M., Lasonen, J., & Cools, C. (2015). Maa-hanmuuttotaustaiset nuoret koulutuksen siirtymässä: Viranomaisten ja nuorten näkökulmat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 41–56. <https://journal.fi/akakk/article/view/90086>
- Tunkkari, M. (2022). *Maternal homework involvement: Links to adolescents' task avoidance and academic achievement across the transition to lower secondary school* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations, 542. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-9346-7>
- Vasalampi, K., Kiuru, N., & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110–119. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.001>
- Viljaranta, J., Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). The role of task values in adolescents' educational tracks: A person-oriented approach. *Journal of Research of Adolescence*, 19(4), 786–798. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00619.x>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>







# Asiantuntijoiden käsityksiä ammatillisen koulutuksen tutki- muksen nykytilasta Suomessa

---

Solja Upola

FT, tutkija

solja.upola@gmail.com

Tarja Lang

FT, koulutuspäällikkö

Espoon seudun koulutuskuntayhtymä OMNIA

tarja.lang@omnia.fi

Mika Alhonkoski

TtM, lehtori

Turun ammatti-instituutti

mika.alhonkoski@edu.turku.fi

---

## Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan asiantuntijoiden näemyksiä ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta Suomessa. Tavoitteena on selvittää asiantuntijoiden käsityksiä, miten tutkimustoiminnan asema näyttäytyy ammatillisessa koulutuksessa Suomessa, sekä miten ammatillisen koulutuksen toimijat voivat hyödyntää tutkittua tietoa. Aineistonkeruu on toteutettu marraskuussa 2023 AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä. Laadullinen tutkimusaineisto ( $n = 33$  Post it -lapuille tehtyä kirjausta sekä yhden tutkijan havainnointimuis-tiinpanot) on kerätty pyöreän pöydän keskus-

telusta, jossa ammattikasvatuksen asiantuntijat tuottivat moniäänisesti ja luovasti tietoa ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta.

Keskusteluun oli kutsuttu neljä ammattikasvatuksen asiantuntijaa, jotka tarkastelivat ammatillisen koulutuksen ilmiötä erityisesti tutkimusorientaatiosta. Monitieteisessä viitekehksessä keskityttiin ammatillisen koulutuksen ja tutkimuksen vahvuuksiin, mahdollisuuksiin, heikkouksiin ja kehittämiskohteisiin, sekä uhiin nelikenttäanalyysin rakenteiden mukaisesti. Yleisöllä ( $n = 25$ ) oli mahdollisuus ottaa osaa keskusteluun, kirjoittaa näkemyksiään Post it -lapuille ja sijoittaa ne seinällä oleviin nelikentän alueisiin.

Katsausartikkelissa esitellään tutkimustehävän aiheeseen liittyviä näkökulmia, jotka nousivat esille pyöreän pöydän keskustelussa. Selvityksen tuloksena esitämme, että ammatillisen koulutuksen tulee nykyistä enemmän hyödyntää tutkittua tietoa, ja osan ammatillisen koulutuksen henkilökunnasta tulee osata tehdä relevanttia tutkimusta. Tämä edellyttää kansallisen tason tukitoimia. Suurimpana haasteena nimettiin ylipäättään ammatillisen koulutuksen tutkimustoiminnan johtamisen ja sen rakenteiden puuttuminen kansallisella tasolla sekä tiedon puute siitä, mikä on tutkimuksen asema ja sen tekemisen nykytila Suomen ammatillisen toisen asteen koulutuksen kentällä. Tutkimustoiminta nähdään tärkeänä osana ammatillisen koulutuksen kehittämistä – ammatillista koulutusta tulee kehittää ja sen arvostusta kasvattaa tutkimusnäyttöjen avulla.

**Avainsanat:** *ammattillinen toisen asteen koulutus, ammattikasvatus, tutkimus, tutkimustieto, ennakointi, kehittäminen*

---

## **Abstract**

### Experts' perceptions about the state of the research of the vocational education and training in Finland

This article describes the professionals' perceptions about the current state of the research of vocational education and training in Finland. The aim is to investigate experts' perceptions of the role of research activities in vocational education and training and, how vocational education practitioners can utilize research-based knowledge. Data was collected in November 2023 at the conference arranged by Finnish Vocational Education Research Association. The qualitative data ( $n = 33$  Post-

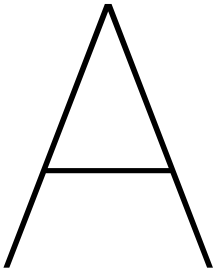
it notes and observation notes from one researcher) were gathered from the round table discussion, where vocational education professionals creatively and diversely generated information on the current state of the vocational education and training research.

Four vocational education experts, focusing vocational education phenomena from the research orientation, were invited to discussion. Within a multidisciplinary framework, the discussion concentrated strengths, opportunities, weakness and development areas, and threats of the vocational education and research following the structure of the SWOT analysis. The audience ( $n = 25$ ) had the opportunity to participate the discussion, write their views on the Post-it notes, and place them in the relevant areas of the SWOT analysis displayed on the wall.

In the review article, perspectives related to the research topic that emerged during the round table discussion are presented. The findings indicate that vocational education should increasingly utilize research information, and some of its staff should be able to conduct relevant research. This requires national support. The greatest challenge identified the overall lack of management and the structures for vocational education research activities at the national level and the lack of knowledge about the current state of the research within Finland's vocational education field. Research activities were seen as an important part of developing vocational education – vocational education should be developed, and its appreciation increased through research-based evidence.

**Keywords:** *vocational education and training, evidence-based knowledge, anticipation, development, reformation*

## Johdanto



ammattillinen koulutus, joka laajasti katsottuna käsittää ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja ammatillisen korkean asteen koulutuksen, on kompleksinen kokonaisuus (Toepper ja muut, 2022). Ammatillisen koulutuksen muutoksiin vaikuttavat yhteiskunnalliset arvostukset, poliittiset suhdanteet sekä tekniikan ja elinkeinoelämän muuttuminen (Ruohotie, 2000). Kulloisenakin aikana kyse on ollut koulutuksellisesta tasa-arvoisuudesta ja eri koulumuotojen arvostuksesta (Laukia, 2013; Laukia & Karjalainen, 2019). Ammatillisen koulutuksen arvostus on koettu yleisesti haasteelliseksi (Ryan ja muut, 2019). Arvostusta mitataan usein suhteilla työelämään ja valmistuvien opiskelijoiden työllistymisellä sekä opiskelijoiden työelämätaidoilla, millä voi olla yhteys opetuksen laatuun (Löfgren, 2023; Russo ja muut, 2019).

Digitaalinen siirtyminen ja automatisaatio vaikuttavat voimakkaasti ammatien rakenteelliseen muutokseen (Goos ja muut, 2014). Tutkimus työn polarisaatiosta osoittaa, että työllisyys intensiivisissä rutiinitehtävissä on pienentynyt asiantuntijatehtäviin verrattuna (Goos ja muut, 2009, s. 2). Euroopan unionin ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta koskeva raportti (Cedefop, 2023) ennakoii, että tarve jatkuvaan osaamisen päivittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen kasvaa, tutkintonomikkeet vähenevät sekä työelämän muutosten seuranta ja osaamistarpeiden ennakointi nopeutuvat. Yritysten ja organisaatioiden edellytetään pysyvän kilpailukykyisinä hyödyntämällä uusinta tietoa, jonka mukaisesti ne suunnittelevat ja

toteuttavat ennakoivia strategisia linjauksia (Schoon & Evans, 2023).

Kansallinen koulutusstrategia (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019, s. 21, s. 33) määrittelee tietoon perustuvan päätöksenteon yhdeksi ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan keskeiseksi periaatteeksi. Tietoon perustuvan johtamisen, ohjauksen ja päätöksenteon on perustuttava tarkoituksenmukaiseen, luotettavaan ja monipuoliseen ennakointi-, arviointi-, seuranta-, talous- ja tulostietoon sekä muuhun tietoperustaan. Koulutusstrategian mukaan ammatillisen koulutuksen toimijoiden on tuotettava, analysoitava, jalostettava ja käytettävä järjestelmällisesti tietoa päätöksenteossa ja toiminnan uudistamisessa (OKM, 2019). OECD:n (2023) tulevaisuusraportissa esitetään, että ammatilliset koulutusohjelmat tulee mukauttaa työmarkkinoiden tarpeeseen, jotta ne pysyvät merkityksellisinä oppijoille ja työnantajille nopeasti muuttuvassa työelämässä. Moniin tietolähteisiin perustuva ennakointi on ratkaisevan tärkeää ammatillisten koulutusjärjestelmien suunnittelussa.

Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilaa Suomessa. Tutkimustehtävänä on selvittää asiantuntijoiden käsityksiä, miten tutkimustoiminnan asema näyttäytyy ammatillisessa koulutuksessa Suomessa, sekä miten ammatillisen koulutuksen toimijat voivat hyödyntää tutkittua tietoa. Aineistonkeruu on toteutettu marraskuussa 2023 AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä. Tiedonkeruumenetelmänä on pyöreän pöydän keskustelu ja tutkimusaineistona on tilaisuudessa ammatillisen koulutuksen asiantuntijoiden tuottama materiaali ( $n = 33$  Post it -lapuille tehtyä kirjausta) sekä yhden tutkijan havainnointimuistiinpanot käydystä keskustelusta.

## **Ammattikasvatuksen tutkimuksen hajanainen kenttä**

**A**mmatilliseen koulutukseen kohdistuu monia osaamis- ja tehokkuusvaatimuksia, jotka heijastavat vallalla olevia yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia painotuksia. Tällä hetkellä ammatillinen koulutus on Suomessa mitattavien taloudellisten leikkausten kohteena, yhtenä esimerkkinä on aikuiskoulutustuen lakkauttaminen (Valtioneuvosto, 2023). Suomessa ammatillisen koulutuksen alakohtaisia tutkimuksia tehdään vähemmän kuin muissa Pohjoismaissa (Isacsson ja muut, 2021), ylipäätään ammatilliseen koulutukseen kohdistuvaa tutkimusta on vähänlaisesti (Toepper ja muut, 2022), ja se jää korkeakoulujen varjoon (Billet ja muut, 2022). Ammatillisen koulutuksen tutkimus on hajautunut osaksi eri tieteenalakeskustelua ja -tutkimusta (Laukia, 2013; Ruohotie, 2000). Lisäksi ammatillisen toisen asteen perustutkintojen laaja kirjo haastaa tutkimustoimintaa monialaisuudellaan; tutkintorakenteessa on 42 perustutkintoa (Opetushallitus [OPH], 2024a).

Tällä hetkellä Suomessa ei ole lainkaan ammattikasvatuksen professuuria. Se lakkautettiin vuonna 2015 yli 30 toimintavuoden jälkeen (Nokelainen, 2023, ss. 80–85). Alan oppituolille on olemassa kiistaton tarve – se osaltaan loisi perustaa, pitkäjänteisyyttä ja tulevaisuusorientaatiota ammatilliseen koulutukseen kohdistuvan tutkimustoiminnan rakenteisiin ja johtamiseen (Virolainen & Rautopuro, 2023). Huolimatta useiden kymmenien vuosien ammatillisen koulutuksen tutkimustraditiosta Suomessa (Ruohotie, 2000), ammatilliseen koulutukseen kohdistuvaa tutkimusta on vähän ja alan väitöstutkimuksia valmistuu vuosittain vain muutamia. Keskeinen syy tähän on järjes-

täytyneen tutkimustoiminnan, toisin sanoen alan professuurin, jatko-opiskelijoiden ja tutkimusryhmien puuttuminen.

Jos ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimusta on Suomessa vähemmän kuin muissa pohjoismaissa (Toepper ja muut, 2022), voiko tällä ilmiöllä olla vaikutusta Suomen oppimistulosten heikentymiseen tahi annettavan opetuksen laatuun, jos kouluttajalla ei ole riittävän laaja-alaista asiantuntemusta tai kykyä reflektoida opetustaan oman alansa viimeisimpään tutkimustietoon (OKM, 2024a). Opetus- ja kulttuuriministeriö pilotoi tutkimustiedon lisäämistä ja se on myöntänyt määrärahoja yliopistoille tohtorikoulutuksen kehittämiseksi ja käytäntöjen uudistamiseksi (OKM, 2024b). Tätä taustaa vasten on mahdollista ja toivottavaa, että osa hallituksen myöntämästä TKI-rahoituksesta tulee kohdistumaan myös ammatillisen koulutuksen tutkimukseen.

### **Selvityksen taustaa – toteuttamisen foorumina pyöreän pöydän keskustelu, aineiston nelikenttäanalyysi**

**A**mmatillisen koulutuksen toimijoiden keskuudessa on herännyt huoli siitä, miten tutkittua tietoa ja ammattikasvatuksen tutkimusta hyödynnetään ammatillisen koulutuksen prosesseissa. On tarpeen selkiyttää ammatilliseen koulutukseen liittyvän tutkimustoiminnan roolia ja tutkimustiedon järjestelmällistä hyödyntämistä, koska sillä nähdään olevan selkeä yhteys koulutuksen laatuun ja työmarkkinoihin (Ojala & Kantola, 2023; OKM, 2024a).

Tässä selvityksessä ollaan kiinnostuneita ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta Suomessa. Tutkimustehtävänä on selvittää asiantuntijoiden käsityksiä 1)

Miten tutkimustoiminnan asema näyttäytyy ammatillisessa koulutuksessa Suomessa? ja 2) Miten ammatillisen koulutuksen toimijat voivat hyödyntää tutkittua tietoa? Tutkimusaineiston keruu on toteutettu marraskuussa 2023 AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä kolmen tutkijan järjestämässä tilaisuudessa. Keskusteluun oli kutsuttu neljä kokenutta ammattikasvatuksen asiantuntijaa, jotka tarkastelevat ammatillisen koulutuksen ilmiöitä erityisesti tutkimusorientaatiosta. Heidät oli valittu heidän vahvan asiantuntemuksensa ansiosta. Lisäksi tilaisuudessa oli osallistujia ( $n = 25$ ) erilaisista ammatillisen koulutuksen ja siihen liittyvän tutkimuksen positiosta, ja heitä voi kuvata syväosaajiksi ja kokemusasiantuntijoiksi. Osallistujilla oli mahdollisuus kirjata ajatuksiaan Post it -lapuille ja kiinnittää ne seinällä oleviin nelikentän rakenteisiin. Osallistajat olivat saaneet tiedon järjestettävästä tilaisuudesta tapahtuman ohjelmasta. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujilla oli mahdollisuus ottaa osaa keskusteluun koko tilaisuuden ajan. Tilaisuus kesti kaksi tuntia.

Tiedonkeruuforumina toimi pyöreän pöydän keskustelu ja tutkimusaineistona on tilaisuudessa tuotettu materiaali: osallistujien Post it -lapuille tehdyt kirjaukset ( $n = 33$ ) sekä yhden tutkijan havainnointimuistiinpanot (4 sivua käsin kirjoitettua tekstiä) käydystä keskustelusta. Keskustelun tavoitteena oli vastata asetettuun tutkimustehtävään. Monitieteisessä viitekehityksessä keskityttiin ammatilliseen koulutukseen kohdistuvan tutkimustoiminnan vahvuuksiin, mahdollisuuksiin, heikkouksiin ja kehittämiskohteisiin, sekä uhiin nelikenttäanalyysin (Puut ja muut, 2023) rakenteiden mukaisesti.

Käytämme tässä yhteydessä ammat-

tikasvatusta, ammatillista koulutusta ja ammatillista toisen asteen koulutusta synonyymeina kuvaamaan tätä kontekstia. Tutkimustieto, tietoperustaisuus ja tutkimustoiminta ymmärretään tässä yhteydessä ammatilliseen koulutukseen kohdistuviksi rinnakkaisiksi käsitteiksi.

## Tutkimusaineiston analyysi

Asiantuntijakeskustelun pohjalta muodostui tilannekuva siitä viitekehiksestä, mitä erityispiirteitä ja käsityksiä liitetään ammatillisen koulutuksen tutkimustoimintaan. Laadullinen sisällönanalyysi (Schreier, 2014) toteutettiin aineistolähtöisesti (liite 1 ja liite 2). Tutkimusaineistossa tuli esille käsityksiä, näkökulmia ja painotuksia, jotka liittyivät ammatilliseen koulutukseen ja ammattikasvatuksen tutkimuksen asemaan sekä tutkimustiedon hyödyntämiseen, eri toimijoiden rooleihin sekä käytännön kehittämisehdotuksia.

Post it -lapuilla ( $n = 33$ ) olevat kirjaukset luokiteltiin nelikenttäanalyysin mukaan neljään ulottuvuuteen, jotka ovat a) *vahvuudet* ( $n = 4$ ), b) *mahdollisuudet* ( $n = 12$ ), c) *heikkoudet ja kehittämiskohteet* ( $n = 15$ ), sekä d) *uhkat* ( $n = 2$ ). Kunkin ulottuvuuden aineisto merkittiin tunnuksella ja numeroinnilla, esim. HK07 tarkoittaa aineistossa järjestyksessä seitsemäntenä kirjattua heikkoutta/kehittämiskohdetta. Kirjaukset ovat alkuperäismuodossaan aineisto-esimerkkeinä. Aineisto jakautui tasaisesti siten, että puolet merkitysisällöistä kertoi ammatillisen koulutuksen tutkimusperustaisuuden positiivisista vahvuuksista ja mahdollisuuksista ja toinen puoli negatiivisista heikkouksista, kehittämiskohteista ja uhkista.

Tutkimusaineiston yksittäiset merkitys-

sisällöt yhdistettiin laajemmiksi ilmiöiksi, jotka liittyvät nelikentän ulottuvuuksiin (liite 1 ja liite 2). Aineistoanalyysissä esille nousseita neljän ulottuvuuden merkitysisältöjä ja ilmiöitä käsitellään seuraavaksi tuloksissa. Yhden tutkijan havainnointimuistiinpanot tukevat saatuja tuloksia.

### **Tulokset: Tutkimustieto osana ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden ennakointia ja kehittämistä**

Määritettäessä tutkitun tiedon asemaa Suomen ammatillisessa koulutuksessa, selvitys toi esille, että yhteinen ymmärrys teeman ympärillä on hatarasti määriteltyä. Aivan ensimmäiseksi tulee määritellä tutkimuksen käsite, mitä sillä ymmärretään ja sen jälkeen voidaan tarkastella, miten eri tavoin tutkimustoiminta ilmenee ammatillisen koulutuksen kentällä, kuka tietoa tuottaa ja kuka sitä hyödyntää. Käytäntöjen todettiin olevan monenkirjavia jo yksittäisten ammatillisten oppilaitosten sisällä. Selvitys toi esille tarpeen kansallisen tason ammatillisen koulutuksen ja ammattikasvatuksen tutkimuksen järjestäytymiseen.

Selvitettäessä, miten ammatillisen koulutuksen toimijat voivat hyödyntää tutkittua tietoa, tuli ilmi myös tarve ammatillisen koulutuksen henkilöstön omalle alakohtaiselle tutkimustoiminnalle. Ammatillisen koulutuksen keskeisinä toimijoina ovat opettajat, jotka voivat tuottaa tutkittua tietoa, sillä ammatilliset opettajat ovat näköalapaikalla kokemuseräisen tiedon äärellä opetuksen ilmiöissä. Näin ollen heillä olisi oivallinen mahdollisuus tehdä itse relevanttia tutkimusta omassa työssään. Kuitenkin ammatilliset opettajat toimivat vähäisessä määrin tutkivina opettajina. Henkilökunnan tutkimusorientaatio nähdään tärkeänä koulutuksen

rajapinnassa olevana väylänä, millä tavoin tutkimus tulisi osaksi ammatillisen koulutuksen prosesseja (esim. Karusaari, 2020; Rosenblad, 2023; Upola, 2019). Tässä artikkelissamme selvitämme, miten opettajan tutkimusorientaatiota voisi edistää ja tukea.

Ammatillisessa koulutuksessa ydintekäviä ovat ammattiin liittyvien taitojen opettaminen ja keskittyminen osaamisen hankkimisen prosesseihin (Miettinen ja muut, 2021; OPH, 2024b). Osa ammatillisista opettajista haluaa tutkia oppilaitoksen arjessa olevia ilmiöitä ja siten tutkivina opettajina tehdä tutkimusta osana opettajan työtään. Parhaimmillaan tästä syntyy aitoa kehittämistä: uusia toimintamalleja lähityöyhteisöön, laajemmin ammatilliseen koulutukseen ja tutkimustietoa hyödynnettäväksi esimerkiksi vertaisarvioitujen artikkeleiden muodossa (Korhonen ja muut, 2023). Silloin kun opetus ja tutkimus ovat aktiivisesti läsnä opettajan työssä, tulisi työolosuhteet järjestää niin, että tutkivana opettajana toimiminen olisi motivoivaa ja kannustavaa. Tämä edellyttää käytännössä esimerkiksi joustavien työaikaresurssien määrittelyä.

Selvityksessä korostui ammatillisen opettajan kompetenssi hyödyntää tutkittua tietoa. Ammatillisten opettajien ei tarvitse ensisijaisesti olla itse tutkijoita omassa työssään, mutta opetuksen laadun yksi mittari on olla tietoinen oman alansa viimeisimmistä tutkimuksista ja hyödyntää tutkimustietoa erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja menetelmiin (esim. Korhonen ja muut, 2023; Lavi ja muut, 2023; Suhonen ja muut, 2022; Upola ja muut, 2023). Tutkitun tiedon avulla voidaan osaltaan auttaa koulutusta kohtaamaan haasteet, joista esimerkkinä ovat kasvava hoidon ja hoivan tarve sosiaali- ja terveysalalla (WHO, 2022), psykososiaalinen

hyvinvointi (Euroopan komissio, 2024) tai tekoälyn tuomat muutokset (OECD, 2020). Tämän selvityksen mukaan ammatillisen koulutuksen toimijoiden tulee näkyvämmiin hyödyntää tutkittua tietoa, ja osan henkilökunnasta tulee osata tehdä relevanttia tutkimusta.

## **Vahvuudet ja mahdollisuudet ammatillisen koulutuksen tutkimustoiminnassa**

**A**mmatillisen koulutuksen toimijat – esihenkilöt ja opettajat – voivat hyödyntää tutkittua tietoa ja tietoperustaisuutta ammatillisen koulutuksen toteutuksessa, suunnittelussa, ennakoinnissa ja päätöksenteossa. Tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen tutkimustoimintaa *vahvistavana* tekijänä tunnistetaan moniulotteinen, vakiintunut hanke- ja kehittämistoiminta kiinteänä osana ammatillisen koulutuksen prosesseja, joissa henkilökunnan osaaminen on vahvaa. Tutkimuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö*mahdollisuuksina* nähdään tieteellisen tutkimustoiminnan liittäminen läheiseen vuoropuheluun ammatillisen opetuksen kanssa (Ojala & Kantola, 2023).

Ammatillinen koulutus on kiinnostava tutkimuskohde, jossa tutkimuksen yhteistyötahoina ovat tutkimuslaitokset, yliopistot ja ammattikorkeakoulut, joiden rakenteisiin tutkimustoiminta kuuluu jo lainsäädännöstä lähtien (Ojala & Kantola, 2023; OKM, 2024b). Samoin osa ammatillisista opettajista on havainnut tarpeen pedagogiikan tietoperustaisuuden vaatimuksiin. Näin ollen tutkimustoiminnan liittäminen reaaliaikaisiin oppimistilanteisiin ammatillisissa oppilaitoksissa olisi asenteellisella tasolla mahdollista. Oppimistilanteet näyttäytyvät moniulotteisina opetushenkilöstön mukauttaessa ja

sopeuttaessa opetustaan kohderyhmän mukaan (esim. Kauppila, 2022; OPH, 2024b; Ryökkynen, 2023; Suominen, 2024), mikä tarjoaa hedelmällisen maa-perän tutkimustoiminnalle.

Ammatilliset oppilaitokset toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa elinkeinoelämän ja muiden yhteiskunnan sidosryhmien kanssa (Löfgren, 2023; OPH, 2024d; Pylväs, 2018; Rintala, 2020; Upola, 2019). Näitä olemassa olevia, vakiintuneita yhteistyöverkostoja tulee hyödyntää nykyistä vahvemmin osana tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Ammatillisten oppilaitosten prosessit pyrkivät ennakoimaan työvoimapolitiittisia ilmiöitä ja siten ne ovat hioutuneet ketteriksi, esimerkkinä täydennyskoulutusten muotoilu palvelujen tilaajien tarpeisiin. Tulevaisuusorientoitunut toiminta luo hyvät edellytykset tutkia ajankohtaisia ja tulevaisuuden ennakkoinnissa keskeisiä teemoja (Ojala & Kantola, 2023).

Ammattikasvatuksen tutkimuksen vahvistaminen edellyttää ammatillisen koulutuksen toimijoiden tutkimusosaamisen, ja siten tutkijankoulutuksen kehittämistä. Tutkimuksen tekeminen on vaativaa ja edellyttää monenlaista osaamista. Tutkijalla tulee olla laaja teoreettisen viitekehäyksen tuntemus ja omaan tutkimusintressiin soveltuvien erilaisten metodologisten käytäntöjen osaaminen. Lisäksi tulee osata viestiä tuloksista kiinnostavasti. Tutkimustulosten saatavuutta tukisi kansallisen tason digitaalinen alusta, johon koordinoitusti keskitetään ammatillisen koulutuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan tulokset.

Selvityksessä tuli esille tarve ammatillisen koulutuksen tutkimuksen ohjauksen mentorointikäytännöille, mikä tukisi ammatillisten opettajien ja oppilaitosjohtaji-

en tutkimustaitojen, teoreettisen viitekehityksen ja metodologiaosaamisen vahvistamista. Tämän lisäksi ammatillisessa koulutuksessa tulisi olla tutkijakoulutettujen vakansseja, jotka toimisivat ammatillisen opetuksen ja tutkimuksen rajapinnassa niin paikallisella tasolla kuin kansallisissa verkostoissa. Selvityksessä esille tulleiden tukitoimien ja järjestelmien perustaminen ja ylläpitovastuu edellyttää kansallisen tason päätöksiä.

### **Tutkimustiedon hyödyntämisen heikkoudet, kehittämiskohteet ja uhkat**

Selvitys toi esille *kehittämiskohteita*, jotka voidaan nähdä *heikkouksina*, *hidasteina* tai jopa *esteinä* tutkimustoiminnan hyödyntämiselle ammatillisen koulutuksen prosesseissa. Oleellisena puutteena ilmeni ylipäättään tiedon puute siitä, mikä on ammatillisen koulutuksen tutkimustoiminnan nykytila Suomessa. Ammatillisen koulutuksen tutkimuksella ei ole lakisääteistä asemaa, eivätkä koulutuksen järjestäjät saa siitä suoraan kompensaatiota valtiolta tai kunnilta. Toisaalta selvityksessä tuli esille, että tutkimus- ja kehittämistoimintaan sitoutuminen palkitsee oppilaitoksen toimijat henkisenä pääomana, esimerkiksi kokemuksesta mahdollisuudesta vaikuttaa ja kehittää työtään. Työvoimapolitiittisesti on tärkeää lisätä tutkittua tietoa, sillä ammatillisten alojen työvoimatarve on voimakasta (Löfgren, 2023; OPH, 2024d). Tällä hetkellä tutkimustoiminnalla ammatillisen toisen asteen koulutuksen kontekstissa on haurot ja jäsentymättömät käytännöt. Sitä tehdään hyvin vaihtelevista lähtökohdista ja on kyseenalaista, kuinka usein tutkimus palvelee koulutuksen kehittämistä lyhyellä tai pitkällä aikajänteellä. Lisäksi henkilökunnan työaikaressurssi voi olla niin kuormittunut, että työpäivään ei mahdu tut-

kimushaastattelujen antaminen tai kyseeseen vastaaminen. Selvityksessä ilmeni, että oppilaitoksen arjen ilmapiiri tutkimustoimintaa kohtaan voi olla kannustavaa, epäilevää tai jopa vähättelevää.

Ammatillisen koulutuksen konteksti on mielenkiintoinen tutkimusympäristö, johon oppilaitoksen ulkopuolelta osoitetaan aktiivisesti kiinnostusta. Oppilaitosten esihenkilöt ilmaisevat turhautumista, sillä tutkimuslupapyyntöjä tulee usein ja se omalta osaltaan työllistää – kuitenkin tutkimuskohteena olleet oppilaitokset saavat aineistonkeruun jälkeen vähäisessä määrin tietoa tuloksista. Tutkimustuloksista tiedottaminen edellyttää selkeämpiä käytäntöjä. Perustavaa laatua oleva iso kysymys on, missä määrin oppilaitoksissa ja opetuksessa ylipäättään sovelletaan tai reflektoidaan viimeisintä tutkimustietoa. Ammatillisen koulutuksen kentän tilanne todettiin hyvin heterogeeniseksi ja tutkitun tiedon hyödyntäminen nähtiin olevan jokaisen esihenkilön ja opettajan omalla vastuulla.

*Uhkana* tutkimustoiminnalle nähdään ammatillisen koulutuksen kompleksinen kokonaisuus (Toepper ja muut, 2022), mikä näyttäytyy moninaisina aloina, tutkintojen kirjavuutena (esim. ammattitutkinnot, erikoisammattitutkinnot, oppisopimuskoulutus) sekä erityisesti siinä, että koulutus nivoutuu voimakkaasti vähintään yhtä kirjavan työelämän muutuviin tarpeisiin (ks. OPH, 2024c; OPH, 2024d; Rintala, 2020; Rintala & Nokelainen, 2023; Ågren, 2024). Ammattikasvatuksen tutkimukset ovat hajaantuneet eri tieteenaloille, mikä haastaa ammatillisen koulutuksen tutkimuksen kokonaistilan määrittelyä.



## Pohdinta

Työelämän ja yhteiskunnan muutoksen kiihtyessä ammatillinen koulutus tarvitsee lisää tutkittua tietoa. Viime kädessä on kyse opiskelijan tiedon rakentumisesta mahdollisimman luotettavalle tietoperustalle ja kriittisille ajattelun taidoille (Karakainen & Saikkonen, 2019; Lavi ja muut, 2023; Suhonen ja muut, 2022; Suominen, 2024). Ammatilliset oppilaitokset ovat osa paikallista ja alueellista oppimisen ekosysteemiä, jossa niillä on oma tehtävänsä (Mustonen & Puranen, 2021). Tutkimustiedon virta on liitettävä osaksi oppilaitosten johtamista, opetusta ja kehittämistä. Selvitys antaa hyvän yleiskuvan tutkimuksen viitekehuksesta ja vallitsevasta nykytilasta, sillä laadullinen tutkimusaineisto on kerätty yhdestä intensiivisestä tilaisuudesta, jossa ammattikasvatuksen ammattilaiset tuottivat moniäänisesti ja luovasti tietoa ammatillisen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta. Kolme tutkijaa on tulkinut aineiston ja saadut tulokset vastaavat annettuun tutkimustehtävään.

Ammatillinen koulutus on ”rakas lapsi”, joka herättää vahvoja tunteita (Tuominen & Wihersaari, 2006). Sen kautta tuotetaan jatkuvasti uusia työntekijöitä tekemättömän työn ääreen ja elinkeinoelämän rattaat pyörivät. Siten yhteiskunnallisesti, kansantaloudellisesti ja työvoimapolitiittisesti ammatillisen koulutuksen konteksti on tärkeä tutkimuskohde (Markowitsch, 2023; OKM, 2024b). Elinkeinoelämä tulee ottaa vahvemmin mukaan tutkimus- ja kehittämistyöhön, sillä merkittävä osa ammatillisen toisen asteen opiskelijan osaamisen hankkimisesta tapahtuu työelämän autenttisissa oppimisympäristöissä (Lehtonen ja muut, 2018; Pylväs, 2018; Upola ja muut, 2022). Ammatillisen koulutuksen ja ammattikasva-

tuksen toimijoiden osaaminen ja onnistuminen monimuotoisten työmarkkinoiden kohtaannossa on keskeistä, ja se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti toimijoiden, niin opetus- ja ohjaushenkilöstön kuin opiskelijoidenkin hyvinvointiin, työssäjaksamiseen ja koettuun turvallisuudentunteeseen (ks. Aitio, 2024; OPH, 2024b; Rintala, 2020; Russo ja muut, 2019; Schoon & Evans, 2023; Ågren, 2024).

Kansallisen tutkimustoiminnan tulee järjestäytyä, se tulee määritellä ja kirjata ammatillisten oppilaitosten strategiaan. Ammatillisen koulutuksen omaa henkilökuntaa tulee rohkaista ottamaan ensimmäiset askeleensa kohti tutkivana opettajana toimimista ja kehittämään analyttisyyttä omaan opetukseen ja oppilaitoksen prosesseihin (Aitio, 2024; Karusaari, 2020; Koivumaa, 2020; Rosenblad, 2023; Ryökkynen, 2023; Upola, 2019). Ammatillisilla opettajilla on syvälinen tieto oppilaitoksen arjen ilmiöistä ja he havainnoivat ensimmäisinä hiljaisia signaaleja. Heikot signaalit ovat ensioireita muutoksista, jotka saattavat olla tulevaisuudessa merkittäviä (Sitra, 2024). Ensisijaisesti tavoitteena ei tarvitse olla laaja väitöstutkimus, vaan tutkimuksellisesti validisti arvokkaan ja autenttisen tiedon kerääminen ja siitä raportoiminen, mikä kehittää edelleen ammatillista koulutusta. Tämä edellyttää tutkimustaitojen omaksumista, sekä tutkimuksen teon ohjausta. Ammatil-

*Kansallisen  
tutkimustoiminnan  
tulee järjestäytyä.*

lisen koulutuksen reformin voimaantulo-  
sta on kulunut aikaa jo yli kuusi vuotta,  
myös sen vaikutuksia olisi jo aika tutkia  
tarkemmin. Ammatillista koulutusta tulee  
aidosti kehittää ja sen arvostusta kasvattaa  
tutkimusnäyttöjen avulla (Airila ja muut,  
2019; Ojala & Kantola, 2023).

Hyvä tutkimus, teoreettinenkin, palve-  
lee aina käytäntöä. Tutkijan velvollisuus  
on miettiä, kuka on tutkimustiedon vas-  
taanottaja, millä tavoin tulokset tulee esit-  
tää ja mitä hyötyä vastaanottajalle on tie-  
dosta. Tutkimustulokset tulee esittää myös  
yleistajuisessa muodossa ja olla saavutet-  
tavissa niillekin, jotka eivät kuulu tiede-  
yhteisöön (Isopahkala-Bouret, 2023). Hy-  
vien yhteistyökäytäntöjen kehittämiseen  
tutkijoiden ja tutkimuksen kohderyhmi-  
en välille tulee panostaa – olimme sitten  
tutkijana jo valmiiksi sisällä ammatillisen  
koulutuksen kontekstissa tai ulkopuolelta  
tulevana tutkijana (OKM, 2024b). On-  
nistunut toiminta ja päätökset perustuvat  
tietoon, joka kuvaa tulevaisuutta ja jota  
voidaan käyttää ennakointiin (Schoon &  
Evans, 2023; Sitra, 2024). Ammatillisen  
koulutuksen tutkimustoiminnan ja tutki-  
mustiedon hyödyntämisen tulee olla ak-  
tiivisessa roolissa eri toimijoiden proses-  
seissa.

Ammatillinen koulutus tarvitsee nykyis-  
tä enemmän tieteellistä, tutkimukseen pe-  
rustuvaa tietoa arkitiedon lisäksi (OKM,  
2019). Tutkimusperustaisuus toteutuisi,  
mikäli ajankohtaisten tutkimusten tulok-  
set olisivat helposti saatavilla ja sovellet-  
tavissa ammatillisen koulutuksen käytän-  
tönsäädöissä, sekä hyödynnettävissä  
ammatillista koulutusta koskevassa pää-  
töksenteossa, esimerkiksi määriteltäessä  
kohdennettaessa taloudellisia resursseja.  
Työelämän ja yhteiskunnan muutos syn-  
nyttää uutta tietoa analysoitavaksi, jota  
voidaan käyttää ammatillisen koulutuk-

sen kehittämiseksi (Markowitsch, 2023;  
Ojala & Kantola, 2023; OPH, 2024c).  
Suomi tarvitsee koulutustason nostamis-  
ta pysyäkseen kilpailukykyisenä, ja siihen  
tutkimus oleellisesti kytkeytyy.

#### **Kiitämme lämpimästi** kaikkia 2.11.

2023 AMK- ja ammatillisen koulu-  
tuksen tutkimuspäivillä Porissa pyö-  
reän pöydän keskusteluun aktiivises-  
ti osallistuneita sekä kutsupuhujia:  
Ammattikasvatuksen aikakauskirjan  
päätoimittaja, professori *Petri No-  
kelainen*, Tampereen yliopisto; OTTU  
ry:n puheenjohtaja *Tarja Lang*,  
OMNIA; tutkijayliopettaja *Mika Tam-  
milehto*, HAMK; rehtori *Anne Laine*,  
SATAEDU. Lisäksi pyöreän pöydän  
alustusta olivat etukäteen kommento-  
ineet: *Sanna Brauer*, projektijohta-  
ja, OSAO; *Saku Lehtinen*, koulutuspo-  
litiikan asiantuntija, Rakennusteolli-  
suus; *Maarit Virolainen*, tutkija,  
Jyväskylän yliopisto; *Sami Löfgren*,  
tutkija, Helsingin yliopisto; *Sanna  
Ryökkynen*, tutkijayliopettaja, HAMK;  
*Anu Raudasoja*, johtaja, rehtori,  
Järvisseudun koulutuskuntayhtymä.

## Lähteet

- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41. <https://journal.fi/akakk/article/view/86932/45844>
- Aitio, O. (2024). *Psykologinen sopimus ammatillisen opettajan työssä: Fenomenografinen tutkimus ammatillisten opettajien ja esihenkilöiden käsityksistä ja kokemuksista* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/65945/978-952-337-419-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Billiett, S., Hodge, S., & Aarkrog, V. (2022). Enhancing the standings and status of vocational education. *The standing of vocational education and the occupations it serves: Current concerns and strategies for enhancing that standing* (ss. 19–45). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1>
- Cedefop. (2023). *2023 Skills forecast technical report*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2023\\_skills\\_forecast\\_technical\\_report.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2023_skills_forecast_technical_report.pdf)
- Euroopan komissio. (2024). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e5befda1-1111-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en>
- Goos, M., Manning, A., & Salomons, A. (2009). Job polarization in Europe. *American Economic Review*, 99(2), 58–63. <https://doi.org/10.1257/aer.99.2.58>
- Goos, M., Manning, A., & Salomons, A. (2014). Explaining job polarization: Routine-based technological change and offshoring. *American Economic Review*, 104(8), 2509–2526. <https://doi.org/10.1257/aer.104.8.2509>
- Isacsson A., Teräs M., & Virolainen M. (2021). Katsaus ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimukseen Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. *eSignals Research* 2(1). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021101450991>
- Ispahkala-Bouret, U. (2023). Tieteen yleistajuistaminen vahvistaa osallisuutta sivistisyhteiskunnassa. *Aikuiskasvatus*, 43(4), 228–229. <https://doi.org/10.33336/aik.142059>
- Kaarakainen, M.-T., & Saikkonen, L. (2019). Tekniikan alojen opiskelijoiden digitaaliset valmiudet suhteessa työelämän ja opintojen muuttuviin osaamisvaatimuksiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 26–44. <https://journal.fi/akakk/article/view/89250>
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64059>
- Kauppila, A. (2022). *Kebitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/44c73b23-67d4-4953-9a37-d6ebe58c312a/content>
- Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostoimijoiden koulutus uudistuspuheista* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64423>
- Korhonen, A.-M., Kolho, P., & Ärling, J. (2023). Ammatillista opettajankoulutusta kehittämässä: Ammatillinen opettaja nuorten ja aikuisten koulutuksen asiantuntijana. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 182–190. <https://doi.org/10.33336/aik.130403>
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä: Ammatikoulu Suomessa 1899–1987* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/2478e6e8-f6a8-426e-bd4b-d3cde2bed16b/content>
- Laukia, J., & Karjalainen, A. (2019). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3), 4–7. <https://journal.fi/akakk/article/view/87496>
- Lavi, R., Räikkönen, E., & Kiili, C. (2023). Hyvinvointi-, hius- ja kauneusalan ammatteihin opiskelevat kriittisinä nettilukijoina. *Informaatiotutkimus*, 1–2(42), 4–30. <https://doi.org/10.23978/inf.127183>
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/84558>
- Löfgren, S. (2023). *Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: Student, employer and teacher perspectives* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9946-1>
- Markowitsch, J. (2023, marraskuu 2-3). *Planet of the cyber apes. Past and present futures of education and work* [Konferenssiesitys]. AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät 2.–3.11.2023, SAMK, Pori.
- Miettinen, R., Lang, T., Pehkonen, L., & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–

31. <https://journal.fi/akakk/article/view/109875>
- Mustonen, S., & Puranen, P. (2021). Kielitie-toiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotau-  
raisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen  
koulutukseen. *Kasvatus*, 52(1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- Nokelainen, P. (2023). Ammattikasvatuksen ai-  
kakauskirja 25 vuotta: Professori emeritus Pekka  
Ruohotien haastattelu. *Ammattikasvatuksen aika-  
kauskirja*, 25(4), 80–85. <https://doi.org/10.54329/akakk.142043>
- OECD (Organization for Economic Co-op-  
eration and Development). (2023). *Building fu-  
ture-ready vocational education and training systems*.  
<https://doi.org/10.1787/28551a79-en>
- OECD (Organization for Economic Co-op-  
eration and Development). (2020). *Trustworthy  
artificial intelligence (AI) in education: Promis-  
es and challenges*. [https://www.oecd-ilibrary.org/  
docserver/a6c90fa9-en.pdf?expires=17120253  
05&id=id&accname=guest&checksum=2DF-  
47B52E1820424B4530B4FF0ADD33A](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a6c90fa9-en.pdf?expires=1712025305&id=id&accname=guest&checksum=2DF-47B52E1820424B4530B4FF0ADD33A)
- Ojala, K., & Kantola, M. (2023). Osaaminen hal-  
tuun ammatillisessa koulutuksessa. Osaamistarpei-  
den ennakoinnin profiilointia tehdään verkostoyh-  
teistyönä. *Aikuskasvatus*, 43(3), 173–181. <https://doi.org/10.33336/aik.130396>
- Opetushallitus [OPH]. (2024a). *Ammatillinen  
koulutus Suomessa*. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-  
ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa)
- Opetushallitus [OPH]. (2024b). *Opiskelijan hy-  
vinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa*. [https://  
www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hy-  
vinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa)
- Opetushallitus [OPH]. (2024c). *Osaamisen enna-  
kointifoorumi*. [https://www.oph.fi/fi/palvelut/osa-  
amisen-ennakointifoorumi-oef](https://www.oph.fi/fi/palvelut/osaamisen-ennakointifoorumi-oef)
- Opetushallitus [OPH]. (2024d). *Työelämässä op-  
piminen*. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkin-  
not/tyoelamassa-oppiminen](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoelamassa-oppiminen)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2019).  
*Kohtri huippulaatua*. Ammatillisen koulutuksen laa-  
tustrategia vuoteen 2030. Opetus- ja kulttuurimi-  
nisteriön julkaisuja 2019: 20. [https://valtioneuvos-  
to.fi/-/1410845/ehdotus-ammattillisen-koulutuk-  
sen-  
uudeksi-laatustrategiaksi-ammattillisen-koulutus-  
tuksen-laatu-kehittettava-pitkajanteisesti](https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/ehdotus-ammattillisen-koulutuksen-<br/>uudeksi-laatustrategiaksi-ammattillisen-koulutus-<br/>tuksen-laatu-kehittettava-pitkajanteisesti)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2024a).  
*PISA-tutkimus ja Suomi*. <https://okm.fi/pisa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2024b).  
*Yliopistoille lisärahoitus tuhannen uuden tohtorin kou-  
luttamiseen*. [https://okm.fi/-/yliopistoille-lisarahoi-  
tus-tuhannen-uuden-tohtorin-kouluttamiseen](https://okm.fi/-/yliopistoille-lisarahoi-<br/>tus-tuhannen-uuden-tohtorin-kouluttamiseen)
- Puyt, R. W., Lie, F. B., & Wilderom, C. P. M.  
(2023). The origins of SWOT analysis. *Long Range  
Planning*, 56(3), 102304. [https://doi.org/10.1016/j.  
lrp.2023.102304](https://doi.org/10.1016/j.lrp.2023.102304)
- Pylväs, L. (2018). *Development of vocational ex-  
pertise and excellence in formal and informal learn-  
ing environments* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103014>
- Rintala, H. (2020). *Work-based learning in vo-  
cational education and training: Varied commu-  
nities, fields and learning pathways* [Väitöskirja,  
Tampereen yliopisto]. [https://trepo.tuni.fi/hand-  
le/10024/118917](https://trepo.tuni.fi/handle/10024/118917)
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2023). Oppisopi-  
muskoulutus aikuiskoulutuksena. Laadullinen tut-  
kimus oppisopimuskoulutukseen osallistumisesta ja  
subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista. *Aikuskas-  
vatus*, 43(3), 161–172. [https://doi.org/10.33336/  
aik.127923](https://doi.org/10.33336/aik.127923)
- Rosenblad, N. (2023). *Knowledge and agency in  
vocational education: An analysis of competency-based  
training and student counselling utilising a lens of criti-  
cal realism to cultural historical activity theory* [Väitös-  
kirja, Helsingin yliopisto]. [http://urn.fi/URN:IS-  
BN:978-951-51-9388-9](http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-51-9388-9)
- Ruohotie, P. (2000). Ammattikasvatuksen yliopis-  
tollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa A. Rajaniemi  
(toim.), *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia* (ss.  
282–287). Tampereen yliopiston Ammattikasvatuk-  
sen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. OK-  
KA-säätiö.
- Russo G., Serafini M, & Ranieri A. (2019). At-  
tractiveness is in the eye of the beholder. *Empirical  
Research in Vocational Education and Training*, 11(7),  
1–22. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0082-2>
- Ryan, L., D'Angelo, A., Kaye, N., & Lorinc, M.  
(2019). Young people, school engagement and per-  
ceptions of support: A mixed methods analysis. *Jour-  
nal of Youth Studies*, 22(9), 1272–1288. [https://doi.  
org/10.1080/13676261.2019.1571178](https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1571178)
- Ryökkynen, S. (2023). *They did not give up on me:  
Vocational students' perceptions of the special support in  
their studying* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/350680>
- Schoon, I., & Evans, K. (2023). Learning and  
life changes: Rethinking the dynamics of inequali-  
ty and opportunity. Teoksessa K. Evans, W. O. Lee,  
J. Markowitsch, & M. Zukas (toim.), *Third Interna-  
tional Handbook of Lifelong Learning* (ss. 329–351).  
Springer International Handbooks of Education.  
Springer, Cham, [https://doi.org/10.1007/978-3-  
031-19592-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_16)

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (ss.170–183). Sage Publications.

SITRA. (2024). *Heikot signaalit*. <https://www.sitra.fi/aiheet/heikot-signaalit/#heikot-signaalit-2022>

Suhonen, R., Cantell, H., Rajala, A., & Kallionie-mi, A. (2022). Opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), 46–63. <https://journal.fi/akakk/article/view/125877/76044>

Suominen, S. (2024). *Development of a compulsory mathematics online course capable of accommodating the individual needs of students in Finnish vocational upper secondary education* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/31525/urn\\_isbn\\_978-952-61-5153-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/31525/urn_isbn_978-952-61-5153-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Toepper, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kühling-Thees, C. (2022). Literature review of international empirical research on transfer of vocational education and training. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 686–708. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12276>

Tuominen, M., & Wihersaari, J. (2006). *Ammattikasvatustutkimusfilosofia*. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu. OKKA-säätiö.

Upola, S. (2019). *Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63628>

Upola, S., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2022). Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 286–300. <https://journal.fi/ai-kuiskasvatus/article/view/122626>

Upola, S., Korte, S.-M., Väättäjä, J., Lakkala, S., Paksuniemi, M., & Keskitalo, P. (2023). Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etäopiskelu-ympäristöt Covid-19-pandemian aikana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(1), 10–27. <https://journal.fi/akakk/article/view/127566>

Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi*. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WHO (World Health Organization). (2022). *Aging and health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>

Virolainen, M., & Rautopuro, J. (2023). *Paluu menneisyyteen, vai katse tulevaisuuteen? – ammatillisen koulutuksen kehittäminen ja vuoden 2023 budjettineuvottelut*. Kommenttikirjoitus, MFG 4.0. <https://mfg40.fi/paluu-menneisyyteen-vai-katse-tulevaisuuteen/>

Ågren, S. (2024). *Epistemological dissonance of worker-citizenship: Young vocational students' and graduates' negotiations of societal belonging within the changing labour market* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/153087>



## LIITE 1. Aineistoanalyysiesimerkki.

**Tutkimustehtävä 1)** Miten tutkimustoiminnan asema näyttäytyy ammatillisessa koulutuksessa Suomessa?

4-kentän ulottuvuus	merkitys-sisältö	ilmiö	aineisto-esimerkki
VAHVUUS	tutkimustiedon hyödyntäminen	tutkimustoiminta kansallinen taso tutkimustoiminta käytännössä	Tutkimustoiminnan läheisyys kehittämistoiminnassa ja hanketoiminnassa. V03
MAHDOLLISUUS	tutkimustiedon hyödyntäminen	tutkimustoiminta kansallinen taso	Tutkimustoiminta tulee lisätä yhteiseen valtakunnalliseen strategiaan. M12
HEIKKOUS TAI KEHITTÄMIS-KOHDE	tutkimustiedon hyödyntäminen	tutkimustoiminta kansallinen taso	Ammatillinen koulutus on hajautunut osaksi eri tieteenala-keskustelua ja -tutkimusta. HK07
UHKA	asenne ja arvostus	ammatillisen koulutuksen imago	Polarisoituminen nähdään jo siten, että lukio on korkeatasoista ja ammatillinen ei. U01

## LIITE 2. Aineistoanalyysiesimerkki.

**Tutkimustehtävä 2)** Miten ammatillisen koulutuksen toimijat voivat hyödyntää tutkittua tietoa?

4-kentän ulottuvuus	merkitys-sisältö	ilmiö	aineisto-esimerkki
VAHVUUS	tutkiva opettaja	tutkimustoiminta kansallinen taso tutkimustoiminta käytännössä	Opettajan rooli opettajan-koulutuksessa; voisiko nostaa vahvemmin esiin, opettaja voisi tunnistaa mahdollisuuden tehdä tutkimusta. V02
MAHDOLLISUUS	sidosryhmä-yhteistyö	tutkimustoiminta käytännössä	Elinkeinoelämä mukaan tutkimuskehittämiseen vahvemmin. M04
HEIKKOUS TAI KEHITTÄMIS-KOHDE	asenne ja arvostus	tutkimustoiminta käytännössä	Mahdollinen epäluulo tutkimusta kohtaan amiksissa voi johtua siitä, että opettajat mieltävät tutkimuksen ylhäältä annetuksi. On kuunneltava opettajia ja kunnioitettava heidän työtään, jotta voi päästä tutkimaan amikseen. HK09
UHKA	tutkimustiedon hyödyntäminen	tutkimustoiminta kansallinen taso	Ilman tutkimusta ammatillisen koulutuksen toimijoiden on vaikea osallistua koulutuspoliittiseen keskusteluun (argumentointi + peruste). U02

# Development of a compulsory mathematics online course capable of accommodating the individual needs of students in Finnish vocational upper secondary education

---

## **Lectio praecursoria**

Sanni Suominen

FT (väit. 12.4.2024)

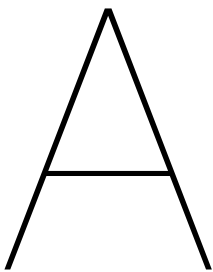
digipedagogi, Riveria

vieraileva tutkija, UEF

sanni.suominen@uef.fi

---

*Väitöstutkimuksessani kehitin verkko-opinnon, joka mahdollistaa yksilölliset oppimispolut ammatillisen peruskoulutuksen pakollisessa matematiikassa.*



mmatillisen koulutuksen reformia vuodelta 2018 on kuvattu suurimmaksi suomalaiseksi koulutusuudistukseksi vuosikymmeniin (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2017). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja digitaalisten ratkaisujen hyödyntämistä lisättiin, raja-aidat aikuisten ja nuorten koulutusten väliltä kaadettiin, jatkuva haku mahdollisti opintoihin hakeutumisen ja niiden aloittamisen joustavasti ympäri vuoden ja

yksilölliset oppimispolut nousivat keskiöön – aiempaa osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan ja opintojen aikana hankitaan vain suoritettavan tutkinnon näkökulmasta puuttuva osaaminen.

Kun tulevasta uudistuksesta keväällä 2017 alettiin laajemmin keskustella, työskentelin suuressa, monialaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa matemaattisten aineiden verkko-opettajana. Tiesin, että piakkoin tehtävänäni olisi käsikirjoittaa ammatillisiin perustutkintoihin sisältyvän pakollisen matematiikan verkko-opinto. Kun tutkin ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteita, havaitsin, että verkko-opinnolla olisi mahdollista toteuttaa reformin henkeä. Tällaisen verkko-opinnon pitäisi kuitenkin vastata moninaisiin vaatimuksiin.

Ensinnäkin opinnon tulisi soveltua opiskelijoille, jotka ovat iältään 15–65-vuotiaita. Osa opiskelijoista tulisi suoraan peruskoulusta, kun taas osalla olisi taustalla pitkäkin työura ja viimeisimmistä matematiikan opinnoista jopa kymmeniä vuosia. Tässä kohtaa on hyvä tiedostaa, että aikuisten osuus ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on merkittävä – esimerkiksi vuonna 2022 hieman yli 50 % perustutkinto-opiskelijoista oli opintojen aloitusvuonna iältään vähintään 20-vuotiaita (Suomen virallinen tilasto, 2023).

Opiskelijoiden taidot, kertaustarpeet ja suunnitelmat esimerkiksi jatko-opintojen suhteen tulisivat olemaan varsin erilaisia. Aidosti yksilölliset oppimispolut mahdollistavassa verkko-opinnossa nämä erilaiset tarpeet ja tavoitteet otettaisiin huomioon. Matematiikan osaamista pitäisi myös pystyä hankkimaan ja osoittamaan verkko-opintoa hyödyntäen ainakin osittain työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohessa ja verkko-opinto pitäisi pystyä aloittamaan joustavasti ympäri vuoden.

Reformissa perustutkintojen määrää karsittiin, mutta niitä olisi uudistuksen jälkeenkin yli 40 (Opetushallitus, n.d.). Perustutkintojen määrä oli kiinnostava erityisesti verkko-opinnon alakohtaistamisen näkökulmasta. Opetusmateriaalien, kuten esimerkkien ja oppimistehtävien alakohtaisuus on olennaista opiskelijan motivoinnin kannalta, mutta kehitystyöhön ryhtyessäni monissa matematiikan osaamistavoitteissa ja arviointikriteereissä (Opetushallitus, 2017) mainittiin ihan konkreettisestikin opiskelijan oma ala – verkko-opinnon materiaalien tulisi siis liittyä opiskelijan omaan alaan aina, kun mahdollista.

Tunsin jo entuudestaan jonkin verran aloja, joille ammatillisesta koulutuksesta valmistutaan. Koska pakollisen matematiikan verkko-opintoon oli tavoitteena tuottaa aidosti yksilöllisiä oppimispolkuja ja alakohtaista materiaalia, tarvitsin kuitenkin eri aloista lisää tietoa. Päätin etsiä aiheesta tutkimustietoa.



Kun aloin perehtyä kirjallisuuslähteisiin, jouduin nopeasti toteamaan, että ammatillisesta koulutuksesta – puhumattakaan ammatillisen koulutuksen matematiikan verkko-opetuksesta – ei tahdo löytyä tutkimustietoa. Olin myös havainnut, että ammatilliseen koulutukseen ja verkko-opiskeluun liittyen eri yhteyksissä toisteltiin yleistäviä kommentteja, joille ei tuntunut löytyvän perusteita. Tällaisia olivat esimerkiksi toteamukset “amikset eivät tee vapaaehtoisesti mitään ylimääräistä” tai “verkko-opinnon tulee olla peli, jotta se motivoi opiskelijaa”. Jotta pystyisin kehittämään ammatillisen koulutuksen matematiikan verkko-opetusta tutkimusperustaisesti ja kenties jopa vaikuttamaan siihen, millaisia kommentteja ammatillisen koulutuksen opiskelijoista ja verkko-opiskelusta tulevaisuudessa lausutaan, päätin toteuttaa töideni ohella väitöstutkimuksen.

Alun perin tarkoitukseni oli pääasiassa selvittää, miten matematiikan taitoja milläkin alalla sovelletaan käytännön työtehtävissä. Verkko-opintoa kun olin kehittämässä, päätin kuitenkin tutkimusprojektin alkuvaiheessa myös tarkistaa, miten käsite “*online learning*” tutkimuskirjallisuudessa tarkalleen ottaen määritellään - luonnontieteilijänä oletin, että käsitteelle löytyy yksikäsitteinen määritelmä. Tutustuttuani pitkästi yli 200 aihetta käsittelevään tutkimusartikkeliin, jouduin myöntämään, että yksikäsitteistä määritelmää en tule löytämään - esimerkiksi käsitteitä *online learning*, *e-learning* ja *digital learning* käytettiin kirjallisuudessa osittain päällekkäin tai jopa toistensa synonyymeinä. Opin, että verkko-opiskelulla voidaan käytännössä tarkoittaa mitä tahansa opiskelua, jossa hyödynnetään digitaalisia laitteita, sovelluksia tai materiaaleja. Tässä tänään (12.4.2024) tarkistettavassa väitöskirjassani verkko-opiskelulla tarkoitetaan asynkronista, eli ajasta ja paikasta riippumatonta opiskelua, jossa opiskelija hankkii ja osoittaa osaamista tietokonetta tai älypuhelinta hyödyntäen verkko-oppimisympäristöön tuotetuissa opinnoissa.

Käsitteen *online learning* määritelmän metsästäminen osoittautui keskeiseksi koko väitöstutkimukseni kannalta. Ensinnäkin se kasvatti minua tutkijana, kun aloin hahmottaa, kuinka moniulotteista opetuksen, opiskelun ja oppimisen tutkimus on. Toiseksi se muutti tutkimukseni painopistettä. Kirjallisuuteen perehdyttyäni nimittäin havaitsin, että jos haluan kehittää laadukkaan ja opiskelijalähtöisen verkko-opinnon, minun on tarkasteltava aihetta laajemmin ja aloitettava tutkimus matematiikan alakohtaisia sovelluskohteita kauempaa – nimittäin kokonaisvaltaisesta kohderyhmäanalyysistä. Opiskelijoiden itsearviointien, näkemysten, odotusten ja toiminnan selvittäminen muodostuikin lopulta koko väitöstutkimukseni kantavaksi teemaksi. Koin tärkeäksi, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat saavat tutkimuksen kautta äänensä kuuluviin ja pääsevät aidosti vaikuttamaan käyttämiensä verkko-oppimisympäristöjen kehittämiseen – olihan matematiikan verkko-opinnon yksi keskeisimpiä tarkoituksia mahdollistaa opiskelijalle yksilöllistä, henkilökohtaista oppimispolkua.

Käytännön tarpeet ja rajoitteet ohjasivat tutkimustyötäni vahvasti – verkko-opinto tuli esimerkiksi saada opiskelijoiden suoritettavaksi kohtuullisessa ajassa. Huomioitua ni tavoitteen muodostaa mahdollisimman laaja käsitys esimerkiksi opiskelijoiden odotuksista ja toisaalta varsin rajalliset aika- ja henkilöresurssit, päädyin kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen.

Syksyllä 2017 järjestettiin 30 infotilaisuutta ammatillisen koulutuksen aloitaville opiskelijoille. Opiskelijat vastasivat tilaisuuksissa tutkimuskyselyyni, jossa selvitin opiskelijoiden tietoteknisten perustaitojen itsearviointia ja näkemyksiä ja odotuksia verkko-opiskelua ja matematiikan opiskelua kohtaan. Väitöstutkimukseni kahden ensimmäisen osatutkimuksen tulokset perustuvat tällä kyselyllä kerättyihin 824 opiskelijan vastauksiin. Tehdessäni tulosten alustavaa analyysyä, minulle kirkastui, että matematiikan verkko-opinon kehittämisen käytännön näkökulmasta riippumattomaksi muuttujaksi on syytä valita opiskelijan koulutusala. Jos nimittäin tarkastellaan, minkä taustamuuttujan perusteella materiaaleja verkko-opinossa jaetaan eri polkuihin, jakajana on opiskelijan koulutusala, ei esimerkiksi ikä tai sukupuoli. Näin väitöstutkimukseni päätyi kuin päätyikin tuottamaan uutta tietoa ammatillisen koulutuksen eri alojen tarpeista, mutta matematiikan sovelluskohteiden sijasta opiskelijoiden tarpeista ja näkemyksistä matematiikan verkko-opetuksen kontekstissa.

Kyselyvastausten alustavien analyysien jälkeen tiesin, että alasta riippumatta tietyt tietotekniset perustaidot koetaan helpoiksi tai vaikeiksi. Tulosten ansiosta matematiikan ja muidenkin yhteisten tutkinnon osien verkko-opintoihin voitiin tuottaa opin-tojen tietoteknisiin perusvaatimuksiin liittyvää tarkoituksenmukaista ohje- ja tukimateriaalia. Kyselytulosten perusteella oli lisäksi selvää, että alojen välillä on merkitseviä eroja tietoteknisten perustaitojen itsearvioinneissa. Tietotekniset perustaitonsa parhaimmiksi arvioivat odotetusti tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT) -alojen opiskelijat. Huonoimmiksi taitonsa arvioivat terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat. Vaikka oman tutkimukseni kannalta oleellista oli selvittää mahdollisia alojen välisiä eroja, ei alojen sukupuolittuneisuutta voinut tuloksia tarkastellessa jättää huomiotta. Kyselyyni vastanneista terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijoista valtaosa – lähes 80 % – oli naisia. Aiemmin on havaittu, että naiset arvioivat esimerkiksi netinkäyttötaitonsa merkitsevästi miehiä huonommiksi, vaikka taidoissa ei todellisuudessa suuria eroja olisikaan (Hargittai & Shafer, 2006). Väitöskirjan yhteenvedossa tarkastelinkin hieman tarkemmin myös sukupuolen mahdollista vaikutusta tuloksiin. Lisäanalyysit paljastivat, että naiset kaikkienensa arvioivat tietotekniset perustaitonsa merkitsevästi huonommiksi kuin miehet. On kuitenkin syytä huomata, että myöskään miesvaltaiset tekniikan alat – joissa miesvastaajien osuus kahdessa ensimmäisessä osatutkimuksessani oli liki 87 % – eivät arvioineet tietoteknisiä perustaitojaan kovin hyviksi.

Kyselyn avulla saatiin tietoa myös ammatillisen koulutuksen aloittavien opiskelijoiden näkemyksistä ja odotuksista verkko-opiskelua ja matematiikan opiskelua kohtaan. Vuorovaikutukseen ja tukeen liittyvistä verkko-oppimisympäristön mahdollisuuksista opiskelijoille oli tärkeintä voida kysyä verkko-opettajalta apua chatin kautta. Tarjotuista pelillistämisen ja pelioppimisen mahdollisuuksista opiskelijat arvostivat eniten välitöntä palautetta. Pelin kaltainen verkko-opinto ei saanut opiskelijoilta kannatusta. Tuloksissa oli jälleen myös merkitseviä alakohtaisia eroja. Terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat odottivat verkko-oppimisympäristöjen ominaisuuksilta merkittävästi enemmän kuin tekniikan alojen opiskelijat. Alojen sukupuolittuneisuuden mahdollista vaikutusta ei tässäkään yhteydessä voitu ohittaa. Lisäanalyysit antoivat tukea sille, että alojen välisiä eroja selitti niiden sukupuolittuneisuus.

Kyselytulosten perusteella opiskelijat alasta riippumatta arvostivat matematiikkaa, mutta eivät halunneet opiskella sitä enempää kuin tuleva ammatti vaatii. Terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat näkivät matematiikan kaikista aloista tärkeimpänä tulevan ammattinsa kannalta. Minkään alan opiskelijat eivät kokeneet tarvitsevansa merkittävästi apua matematiikan opiskeluun esimerkiksi opettajalta, vanhemmilta tai opiskelukavereilta, mutta terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea merkittävästi useammin kuin joidenkin muiden alojen opiskelijat. Jälleen yhteenvetoa varten tekemissäni lisäanalyysissä selvisi, että alojen välisiä eroja tuen tarpeen osalta selittänee alojen sukupuolittuneisuus. Aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu, että naisilla on miehiä heikompi matemaattinen minäpystyvyys – he arvioivat matemaattiset taitonsa miehiä huonommiksi, vaikka todellisia eroja taidoissa ei olisikaan (esim., Metsämuuronen & Nousiainen, 2021).

**K**un olin alustavasti analysoinut kyselyvastaukset, aloin käsikirjoittaa pakollisen matematiikan pilottiverkko-opintoa. Käsikirjoitin kaksiosaisen opinnon. Koska ensimmäinen osa tuli saada nopeasti käyttöön, varsinaiseksi tutkimusopinnoksi päättyi verkko-opinnon osa 2. Reformin mukaisia yksilöllisiä, henkilökohtaisia oppimispolkuja toteutin konkreettisesti kehittämällä verkko-opintoon monipuolisesti polutusta. Jaottelin verkko-opinnon materiaalia alan mukaan. Alakohtaista materiaalia oli erityisesti lähihoitajille ja tekniikan ja maa- ja metsätalousalojen opiskelijoille. Kehitin opintoon opiskelijoiden osaamiseen perustuvaa polutusta. Jos opiskelija vastasi osaamista hankkiessaan oppimistehtävään väärin, hän sai välitöntä, henkilökohtaisen tuntuista palautetta ja helpomman tehtävän. Tällä verkko-opinnon taitotasopolutuksella pyrin varmistamaan, että jokaisen opiskelijan on mahdollista saavuttaa perustaso, jolta ponnistaa eteenpäin ja saada matematiikan verkko-opintoa suorittaessaan onnistumisen kokemuksia.

Rakensin verkko-opintoon myös vapaaehtoisia lisäharjoituspolkuja, sillä tiesin kokemuksesta, että osa opiskelijoista haluaa harjoitella mahdollisimman pitkään ennen osaamisen osoittamiseen siirtymistään. Lisäksi kehitin verkko-opintoon hieman vapaaehtoista jatko-opintopolutusta: Jos tekniikan alan opiskelija tiesi haluavansa jatkaa ammattikorkeakouluun tekniikan alan opintoihin, hänen oli mahdollista syventää jatko-opintojen kannalta olennaisia taitoja jo pakollisen matematiikan opintojen aikana.

Ennen kaikkea panostin verkko-opinnon alun kertauspolkuihin: Osa opiskelijoista oli juuri suorittanut pakollisen matematiikan osan 1 verkossa tai lähiopetuksessa. Joillekin osa 1 oli aiemmin hankitun osaamisen seurauksena tunnustettu, jolloin suoritettavana oli vain osa 2. Tällöin opiskelijalla saattoi olla pitkään aika matematiikan perustaitojen opiskelusta. Kertaamiseen pitäisi tarjota mahdollisuus, mutta reformin hengessä kaikkia ei voisi pakottaa kertaamaan, jos osaamista jo on. Loin siis kertauspolkuja, joille opiskelija sai edetä suoraan vapaaehtoisesti tai ensin testata, onko hänellä vaadittava osaaminen. Pisimmälle kehitetyssä polutuksessa, riippuen siitä, mikä perustaidon osaaminen opiskelijalta puuttui, hän päätyi eri kohtiin kertauspolkua, toisin sanoen kertaamaan vain tarvittavan.

Väitöstutkimukseni kolmannessa osatutkimuksessa selvitin, miten opiskelijat hyödyntävät ja suhtautuvat verkko-opinnon vapaaehtoisiin ominaisuuksiin, kuten kertausmahdollisuuteen. Verkko-opinnoissa tarvitaan itseohjautuvuutta ja itseohjautuvuutta tutkittaessa on aiemmin seurattu esimerkiksi vapaaehtoisten aktiviteettien suorittamista (esim., Feldman-Maggor ja muut, 2022). Käytännön näkökulmasta vapaaehtoisissa aktiviteeteissa kiinnosti erityisesti resurssinäkökulma: Kannattaako niihin panostaa?

Keräsin matematiikan pilottiverkko-opinnosta palautelomakkeilla vastauksia opiskelijoiden vapaaehtoisten aktiviteettien hyödyntämisestä ja niihin liittyvistä mielipiteistä kevästä 2019 loppuvuoteen 2021. Kolmannen osatutkimuksen tulokset perustuvat 313 opiskelijan vastauksiin. Tulosten perusteella yli 70 % vastaajista hyödynsi kertausmahdollisuutta vapaaehtoisesti, siis edes testaamatta osaamistaan ennakkoon. Lisäksi osaamisen perusteella yli puolet taitojaan testanneista opiskelijoista ohjattiin kertaamaan. Näin ollen kertauspolkua hyödynsi lopulta yhteensä lähes 90 % vastaajista. Kertausmahdollisuutta pidettiin yleisesti ottaen tärkeänä. Osatutkimuksessa 3 alojen välillä ei havaittu käytännössä lainkaan merkitseviä eroja.

Väitöstutkimukseni keskeisin tulos on ammatillisen koulutuksen perustutkinto-opiskelijoiden yksilölliset tarpeet huomioiva pakollisen matematiikan ajasta ja paikasta riippumaton verkko-opinto, jonka opiskelija voi suorittaa ainakin osittain työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohessa. Tutkimus on tarjonnut uutta yksityiskohtaista tietoa ammatillisen koulutuksen verkko-opintojen ja erityisesti matematiikan verkko-opintojen kehittämiseen.

Tulosten pohjalta suosittelen, että verkko-oppimisympäristöissä kiinnitetään huomiota teknisten ohjeiden laatimiseen – opiskelijat eivät koe hallitsevansa kaikkia verkko-opiskelun kannalta keskeisiä tietoteknisiä perustaitoja. Väitän, että alojen sukupuolittuminen ja erityisesti terveyst- ja hyvinvointialojen ja tekniikan alojen opiskelijoiden erilaiset tarpeet on syytä huomioida ammatillisen koulutuksen verkko-oppimisympäristöjä kehittäessä ja toteuttaessa. Lisäksi korostan, että ammatillisen koulutuksen pakollisen matematiikan verkko-opinnoissa on syytä mahdollistaa kertaaminen.

Väitöstutkimukseni keskeisenä tavoitteena oli kehittää ammatillisen koulutuksen perustutkintoihin pakollisen matematiikan verkko-opinto, joka vastaa reformin tavoitteisiin. Tutkimuksellani oli kuitenkin laajempikin yhteiskunnallinen tavoite. Vaikka ammatillisen koulutuksen tuottama osaaminen on oleellista meille jokaiselle omassa arjessamme, ammatillisen koulutuksen nykytodellisuutta ei tunneta, median maalaama kuva ammatillisesta koulutuksesta on kapea ja pääsääntöisesti negatiivinen ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat, että heitä ei arvosteta. Aineenopettajakoulutuksessa ammatillisen koulutuksen käsitteistö ja työmahdollisuudet jäävät usein paitsioon. Tutkimukseni yksi keskeisistä tavoitteista olikin lisätä ammatillisen koulutuksen tuntemusta erityisesti akateemisessa maailmassa ja osoittaa, että tämä suosittu, nykyaikainen ja moniulotteinen koulutusmuoto on ehdottomasti tutkimuksen arvoinen.

## Lähteet

- Feldman-Maggor, Y., Blonder, R., & Tuvi-Arad, I. (2022). Let them choose: Optional assignments and online learning patterns as predictors of success in online general chemistry courses. *The Internet and Higher Education*, 55, 100867. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100867>
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Metsämuuronen, J., & Nousiainen, S. (2021). *Matematiikkaa COVID-19-pandemian varjossa. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Julkaisut 27:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2721.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2721.pdf)
- Opetushallitus. (n.d.). *Tutkintorakenne ja tutkinnot*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintorakenne-ja-tutkinnot>
- Opetushallitus. (2017). *Kone- ja tuotantotekniikan perustutkinto (eperusteet)*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/3855075/tutkinnon-osat/4205300>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017, huhtikuu 24). *Ammattillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita*. [https://okm.fi/-/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita?\\_101\\_INSTANCE\\_0R8wCyp3oebu\\_languageId=en\\_US](https://okm.fi/-/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita?_101_INSTANCE_0R8wCyp3oebu_languageId=en_US)
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2022). *Opiskelijat ja tutkinnot* [verkkojulkaisu]. Saatavilla 2.4.2024. Helsinki: Tilastokeskus <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8a4zj6avred0cvvofongz0l>
- Suominen, S. (2024). *Development of a compulsory mathematics online course capable of accommodating the individual needs of students in Finnish vocational upper secondary education*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5153-3>







# Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia (verkosta saatavat)

*Raimo Vuorinen, Jaana Kettunen,  
Outi Ruusuvirta-Uuksulainen, Eelis Kukkaneva*

## Urasuunnittelutaitoja jäsentävä selvitys ja näkökulmia jatkokehittämistä varten

Tässä raportissa tarkastellaan kansalliseen ja kansainväliseen kirjallisuuteen pohjautuen sitä, kuinka yksilöiden ja ryhmien urasuunnittelutaidot vahvistuvat eri elämänvaiheissa ja konteksteissa. Raportissa tarkastellaan eri maiden urasuunnittelutaitojen viitekehyksiä ja kootaan yhteen kansallisten ja kansainvälisten arviointien sekä kehittämishankkeiden kautta havaittuja urasuunnittelutaitojen osatekijöitä, jotka ovat osoittautuneet merkitykselliseksi riippumatta kansallisesta kontekstista tai ohjauspalvelujen järjestämistavoista. Lisäksi raportissa tarkastellaan ja arvioidaan sitä, millaisin eri menetelmin urasuunnittelutaitojen lähtötasoa ja kehittymistä voidaan mitata, millaisia nämä mittarit ovat tai voisivat olla ja mihin niillä pyritään. Raportti sisältää konkreettisia ehdotuksia urasuunnittelutaitojen viitekehyksen kehittämisen tueksi Suomessa.

Raportteja ja työpapereita 2. 2023.



*Jaana Kettunen, Outi Ruusuvirta-Uuksulainen,  
Juhani Rautopuro, Raimo Vuorinen, Eelis Piirilä*

## Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällinen saatavuus ja riittävyys

Tässä selvityksessä tarkastellaan lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällistä saatavuutta ja riittävyttä sekä resursoinnin keskeisiä puutteita ja kehittämiskohteita opiskelijoiden, ohjausta toteuttavan henkilöstön ja koulutuksen järjestäjien näkökulmista.

Raportteja ja työpapereita 1. 2023.



*Raimo Vuorinen*

## Opinto-ohjaajien koulutusmäärä Suomessa 1971–2022

Ohjausalan ammattilaisten valmiudet ja osaaminen laadukkaaseen ja monikanavaisen ohjaustyöhön hyväksytään kansainvälisesti yhdeksi keskeiseksi elinikäisen ohjauksen kansalliseksi laatukriteeriksi. Suomessa perusopetuksessa ja toisella asteella toimivien ohjaajien kelpoisuudet on määritelty lainsäädännössä. Tähän raporttiin on koottu yhteenvedo opinto-ohjaajien koulutusmäärästä Suomessa vuosina 1971–2022. Viidenkymmenen vuoden aikana yli 6 500 opiskelijaa on hankkinut Suomessa opinto-ohjaajan kelpoisuuden.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 6. 2022.







OKKA

# OKKA-säätiön julkaisuja

Tutustu ja tilaa: [www.okka-saatio.com/julkaisut](http://www.okka-saatio.com/julkaisut).



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2019



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2020



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2021



30€/ 4 nroa  
vuosikerta 2022

## Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammatikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammatikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori *Petri Nokelainen*.

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



30€/ 4 nroa  
vuosikerta 2023



## Aktivoi kielenopetusta rakennepelein.

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen.

Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.

Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja *Annikki Björnfot* ja BA, suggestopediakouluttaja *Elizabeth Lattu* ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielen opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

30€

## Suomalaisen ammatikasvatuksen historia

on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM *Anneli Rajaniemi*. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja *Markku Tasala* on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammatikasvattajaa ja virkamiestä.

Runasreportaasikuvitus.

12,50 €



### Historiallinen teatteripuku (uusintapainos).

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. *Terttu Pykälän* kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuu-luville pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonai-suudet ovat eri aikakausien tyypillisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi muun muassa vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatillaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositte-lusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



*Markku Tuominen* ja *Jari Wihersaaren* kirjoittama **Ammattikasvatusfilosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lahtokohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppi-kirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

12,50 €

### Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö

on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle.

Julkaisutoiminnan lisäksi säätiö jakaa apurahoja, stipendejä ja palkintoja, järjestää koulutuksia ja opintomatkoja sekä toimii asiantuntijatahona erilaisissa kestäväen kehityksen hankkeissa.

Lisätietoja: [www.okka-saatio.com](http://www.okka-saatio.com)

OAO

<https://oao.oaj.fi>

## 1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") tiedeartikkeleita, haastatteluja, puheenvuoroja ja kirjallisuusarvioiteja. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

## 2. Ilmestymisajat

Vuosittain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Lehtinumerot voivat olla ajankohtais- tai teemanumeroita. Teemanumeroille on nimetty erilliset teemanumerotoimitajat, jotka löytyvät osoitteesta [akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/](https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/)

### Vuoden 2024 teemat:

Vuonna 2024 julkaistaan neljä painettua numeroa.

- 01/2024 Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa
- 02/2024 Ajankohtaista ammattikasvatuksessa
- 03/2024 Ajankohtaista ammattikasvatuksessa
- 04/2024 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus: koulutus, johtajuus ja laadukkaat käytännöt.

## 3. Aineiston lähettäminen

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat, kuviot ja taulukot tulee lähettää sähköpostilla lehden toimittukseen [akakk@ottu.fi](mailto:akakk@ottu.fi) tai – jos kyseessä on teemanumero – erillisessä kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Kirjoittajalla tulee olla kirjallinen julkaisulupa kaikkiin tekstissään esiintyviin kuviin.

Kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

## 4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

Referee-menettelyyn tarjottavien empiiristen artikkelien pituus (ei sisällä lähteitä, liitteitä ja

tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja kirjoitusten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1,5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2,5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot: TimesNewRoman, fonttikoko 12, kursivoitu, vasen keskitys
- Leipäteksti: fontti TimesNewRoman, fonttikoko 12, vasen keskitys

Otsikoita ei numeroida eikä tekstinkäsittelyohjelmien erikoisasetuksia tai otsikkotyylejä tule käyttää. Kappaleissa ei käytetä sisennyksiä, vaan kappaleet erotetaan toisistaan yhdellä rivinvaihdolla.

Käsitteellisen ensimmäinen sivu on nimiölehti. Nimiölehdellä on käsitteellisen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

- etu- ja sukunimi
- korkein akateeminen tutkinto ja tehtävänimike (esim. FT, yliopistonlehtori)
- työnantajaorganisaatio
- sähköpostiosoite ja puhelinnumero
- postiosoite, johon kirjoittajakappaleet toimitetaan

Käsitteellisen seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Kaikissa artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsitteelliseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

## 5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esimerkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuilta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/tarkennetut-kirjoitusohjeet/>.

## 6. Vertaisarviointi ("referee-menettely")

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahden ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä.

Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan 1) julkaista sellaisenaan, 2) julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, 3) hylätä ja hyväksyttävä vähäiset muutokset arviointisijoilla, 4) hylätä ja hyväksyttävä suhteellisen suuret muutokset arviointisijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion oheen tulee liittää kirje arviointisijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arviointisijoiden korjausehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarjotun artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@otu.fi – seuraavat seikat:

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuvat ja muu aineisto).
3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
  - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
  - lähdeviittaukset on tehty APA7-tyylillä.

## 7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Journal.fi-palvelussa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöönsä sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti. Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaa opinnäytetyötä (pro gradu, väitöskirja). Myös artikkelin viimeisen tekstiversion – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeron. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden (1) vapaakappaleen. Vapaakappaleita ei postiteta ulkomaille, mutta kaikki kirjoittajat saavat sähköpostitse tekstinsä pdf-muotoisen taittoversion. Myöskään eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimituskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

Lue lisää verkosta:

[www.akakk.fi](http://www.akakk.fi)

[www.journal.fi/akakk](http://www.journal.fi/akakk)





