

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ammatillista kasvua mahdollistavat ja rajoittavat tekijät
Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisesta
kasvusta

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARJA SAARANEN

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARJA SAARANEN: Ammatillista kasvua mahdollistavat ja rajoittavat tekijät

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisesta kasvusta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisessa peruskoulutuksessa, yleisopetusryhmään integroitujen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaiset tekijät mahdollistavat ja millaiset tekijät puolestaan rajoittavat tai estävät heidän ammatillista kasvuaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena käyttäen tutkimusmenetelmänä eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmä sisälsi kaksi erilaista kehyskertomusta, joiden perusteella osallistujat kirjoittivat oman tarinansa. Kehyskertomukset oli varioitu niin, että toinen johdattelee ajattelemaan ammatillista kasvua mahdollistavia tekijöitä, ja toinen puolestaan rajoittavia tekijöitä. Kehyskertomusten teemoina olivat teoriatunnit, käytännöntyöskentely ja työssäoppimisjaksot, jotka toimivat ajattelua ohjaavina vinkkeinä.

Tutkimustehtävä sisälsi kaikkiaan neljä tutkimuskysymystä. Ensimmäiseksi, mitkä ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset, millaiset tekijät mahdollistavat ammatillista kasvua. Toiseksi, millaiset tekijät puolestaan rajoittavat tai estävät ammatillista kasvua. Lisäksi kysyttiin, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri sukupuolta edustavien osallistujien ja eri-ikäisten osallistujien tarinoissa oli.

Tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatillista kasvua mahdollistivat niin yksilölliset kuin vuorovaikutukseen, työssä oppimiseen (työssäoppimispaikoilla sekä koululla tapahtunut) ja luokkaopiskeluun liittyvät tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä olivat motivaatio, asenteet ja ahkeruus, joista motivaatio näyttäytyi merkityksellisenä ammatillista kasvua mahdollistavana tekijänä. Vuorovaikutus vanhempiin, opettajiin, työpaikkaohjaajiin sekä opiskelutovereihin koettiin ammatillista kasvua mahdollistavana tekijänä. Työssä oppimiseen ammatillista kasvua mahdollistavia tekijöitä olivat ongelmanratkaisu, virheistä oppiminen, mallista oppiminen, oman työn suunnittelu ja toteutus sekä palaute. Luokkaopiskeluun liittyviä ammatillista kasvua mahdollistavia tekijöitä olivat teorianopiskelu, kokeet, työrauha ja opiskelukaverit.

Ammatillista kasvua rajoittaviksi tekijöiksi koettiin yksilölliset tekijät, opettajaan sekä luokkaopiskeluun liittyvät tekijät. Merkittäväksi rajoittavaksi tekijäksi nousi opettajan antama jatkuva negatiivinen palaute. Rajoittavina koetut yksilölliset tekijät liittyivät asenteisiin, motivaatioon sekä elämänhallinnallisiin tekijöihin, kuten ajanhallintaan (poissaolot) ja univajeeseen sekä omaan laiskuuteen. Teorianopiskelu koettiin rajoittavana joissakin tapauksissa. Luokkaopiskelussa rajoittavaksi tekijäksi nousi työrauha, jonka koettiin olevan huonompi isoissa ryhmissä opiskelukavereiden aiheuttaman hälyn vuoksi. Muita ammatillista kasvua rajoittavia tekijöitä olivat oppimisvaikeudet (lukivaikeus), huono kielitaito ja matematiikan hallinta. Lisäksi rajoittavana tekijänä näyttäytyi myös poissaoloista aiheutunut opintojen rästiinjäänti ja niiden täydentäminen.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, ammattitaito, erityisopiskelija, integrointi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS JA ERITYISOPETUS	7
	2.1 AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS.....	7
	2.2 ERITYISOPETUS AMMATILISESSA PERUSKOULUTUKSESSA	11
	2.3 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO.....	15
	2.4 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPISKELIJA.....	16
	2.5 HENKILÖKOHTAINEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ KOSKEVA SUUNNITELMA (HOJKS).....	17
3	AMMATTIKASVATUS JA AMMATILLINEN KASVU	19
	3.1 AMMATIN OPPIMINEN JA ITSESÄÄTELY	20
	3.2 AMMATILLISEN KASVUN PROSESSI JA AMMATTI – IDENTITEETTI.....	24
	3.3 AMMATTITAITO JA OSAAMINEN	27
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	30
	4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA KOHDEJOUKKO.....	30
	4.2 TUTKIMUKSEN TAUSTAFILOSOFIA JA METODOLOGIA.....	31
	4.3 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ ELÄYTYMISMENETELMÄ.....	33
	4.4 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ JA AINEISTONKERUU	35
	4.5 ANALYYSIMENETELMÄNÄ SISÄLLÖNANALYYSI.....	37
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI	40
	5.1 TAUSTATIETOJA TUTKIMUSTULOIKSILLE.....	40
	5.2 AMMATILLISTA KASVUA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT.....	43
	5.3 AMMATILLISTA KASVUA RAJOITTAVAT TAI ESTÄVÄT TEKIJÄT	46
	5.4 AINEISTON ANALYYSIÄ.....	48
	5.4.1 Työssä oppiminen	48
	5.4.2 Motivaatio	50
	5.4.3 Asenne ja tunteet.....	52
	5.4.4 Vuorovaikutus	54
	5.4.5 Luokkaopiskelu	55
	5.4.6 Yksilölliset tekijät.....	56
	5.4.7 Muut ammatillista kasvua rajoittavat tekijät	56
	5.5 EROJA JA YHTÄLÄISYYKSIÄ.....	58
6	POHDINTA	60
	6.1 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	60
	6.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	67
	6.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Suomessa on lainsäädännöllä niin perus- kuin ammatillisessakin koulutuksessa pyritty takaamaan, että kaikki saavat ikänsä ja kykyjensä mukaista opetusta. Kaikilla on oikeus korkeatasoiseen opetukseen ja erityisopetukseen on oikeus kaikilla, jotka eivät pärjäisi perusopetuksen piirissä. Lainsäädännön tavoitteena on koulutuksellinen tasa-arvo riippumatta siitä, millaiset koulutusedellytykset nuorella on. Tavoitteena on myös nuoren sijoittuminen työelämään ja yhteiskuntaan täysivaltaisena jäsenenä (Niemi 2003, 11). Rahoituslainsäädännöllä puolestaan taataan erityisopetuksen kustannusten huomioiminen yksikköhinnoissa (L 635/98, A 806/98, L1705/2009). Vuoden 2014 opiskelijaa kohden vahvistettu yksikköhinta on 10 970,06 euroa. Kaikkia koulutuksen järjestäjiä koskee 47 prosentin yksikköhinnan korotus, kun opiskelija on erityisopetuksessa. (Uusinoka, Raudasoja & Peippo 2013, 26.)

Olen työskennellyt opetustehtävissä ammatillisessa oppilaitoksessa vuodesta 1995. Vuonna 2002 valmistuin ammatilliseksi erityisopettajaksi ja olen toiminut erityisopettajan tehtävissä päätoimisesti viimeiset kahdeksan vuotta opettaen puhtaanpitoon liittyviä ammatillisia aineita ryhmille, joihin on ollut integroituna erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Tämän lisäksi olen toiminut viimeiset kaksi vuotta erityisopetuksen vastuuopettajana. Työssäni olen huomannut, ettei opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen ole aina helppoa. Tämän vuoksi mielenkiintoni kohdistuu siihen, millaisia käsityksiä erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla itsellään on ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä.

Opettajaurani aikana olen konkreettisesti huomannut erityisopiskelijoiden määrän kasvun sekä erityisen tuen syiden monimutkaistumisen ja kasaantumisen tietyille opiskelijoille. Petersenin ja Hittien (2010, 16) mukaan sama tilanne vallitsee yleisesti ympäri maailman kouluja, koska niiden opiskelijoiden, joilla on opiskelua haittaava vamma tai häiriö, määrä on kasvanut. Tilastojen mukaan Suomessa erityisopetuksen oppilaiden määrä on kasvanut perusopetuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana selvästi ja erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen määrä kasvoi noin 60 prosenttia. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013.) Perusopetuksen erityisoppilaiden määrän kasvu on myös ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden määrällisen kasvun taustalla.

Kuten Lämsä (2007, 294) toteaa, taustalla on oppimisvaikeuksien diagnosoinnin kehittyminen

nen, minkä seurauksena yhä useampi opinnoissaan erityistä tukea tarvitseva voidaan diagnosoida. Diagnosoinnin kautta erityisopetukselle saadaan peruste. Lisäksi taustalla on uusien diagnoosien syntyminen. Jahnukaisen (2006, 121) mukaan määrällistä kasvua selittää osittain myös tilastointitavan muutos. Lasten ja nuorten lisääntyneiden ongelmien taustalla näyttää olevan myös lamavuosien heijastumia, kuten huono-osaisuuden kasautumista pienituloisille lapsiperheille. Työssäni olen huomannut, että jotkin erityisen tuen perusteina olevien diagnoosien määrä on viime vuosina huomattavasti lisääntynyt. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa mielenterveysongelmat sekä tunne – elämän ja käyttäytymishäiriöt. Käsitykseni mukaan myös perhetaustat ja niihin liittyvät ongelmat ovat vaikuttaneet erityisen tuen tarpeen määrälliseen kasvuun.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä ammatillista kasvua mahdollistavista tekijöistä ammatillisen koulutuksen aikana. Toisaalta tavoitteena on selvittää heidän käsityksiään ammatillista kasvua rajoittavista tai estävistä tekijöistä. Tutkimuksen kohdejoukkona on yleisen ammattioppilaitoksen yleisopetusryhmään integroidut erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat.

Ammatillista kasvua on tarkasteltu useissa opettajuuteen, varhaiskasvatushenkilöstöön ja hoitotyöhön liittyvissä tutkimuksissa (vrt. Kolkka 2001; Laakkonen 2004; Sulonen 2004; Ora-Hyytiäinen 2005; Korkalainen 2009). Erityispedagoginen tutkimus on keskittynyt lähinnä peruskouluikäisten opetukseen ja oppimiseen. Ammatillisesta erityisopetuksesta on tehty vähän tutkimuksia. (Miettinen 2008, 14.) Useimmat näistä tutkimuksista (vrt. Mäntö 2000; Kaikkonen 2003; Lehtomäki 2005; Hirvonen 2006; Raudasoja 2006; Miettinen 2008) edustavat omaa alaansa ja tuovat esille ammatillisen erityispedagogiikan eri alueita ja niihin liittyviä seikkoja. Ammatilliseen koulutukseen ja ammatilliseen erityisopetukseen liittyvät tutkimukset ovat tarkastelleet mm. opetussuunnitelmien mukaista erityisopetusta ja syrjäytymisvaarassa olevien elämäntulkua (vrt. Miettinen 2008; Kuronen 2010). Ammattikasvatuksen tieteenalan viime vuosien aikaisissa tutkimuksissa on keskitytty mm. opiskelijoiden oppimiseen ja heidän ammatillisen identiteetin muotoutumiseen työssäoppimisen aikana (vrt. Collin, Paloniemi, Virtanen & Eteläpelto 2008; Virtanen, Tynjälä & Stenström 2008; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2012; Virtanen 2013).

Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien koulutuksen aikaisen ammatillisen kasvun tutkimus on jäänyt vähäiseksi, joten tämä tutkielma paikkaa osaltaan ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen erityisopetuksen tutkimuskentässä olevaa aukkoa. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden omat näkemykset ammatillisesta kasvusta eivät tule esille aikaisemmissa tutkimuksissa, minkä vuoksi tämä tutkielma tuo kyseiseen tutkimuskenttään uuden näkökulman.

Tutkimukseni konteksti liittyy ammatilliseen koulutukseen, minkä vuoksi kuvaan viitekehyk-

sessä tämän hetkistä ammatillista peruskoulutusta yleisesti, ammatillisen erityisopetuksen määrällistä kasvua sekä ammatilliseen erityisopetukseen liittyviä käsitteitä. Näitä käsitteitä ovat integraatio, inkluusio, erityistä tukea tarvitseva opiskelija ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tarkoituksena ei ole siis pureutua syvällisesti ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen historialliseen taustaan vaan siihen, mitä ne tarkoittavat tutkimuksentekohetkellä. Lisäksi käsittelen viitekehyksessä näkemyksiä ammatillisesta kasvusta ja siihen läheisesti liittyvistä käsitteistä ammattitaito, ammatti-identiteetti ja ammatin oppiminen. Teoreettisen viitekehyksen esittelyn jälkeen käyn tarkasti läpi tutkimukseni taustasitoumukset ja toteutuksen. Tämän jälkeen puran ja avaan eläytymismenetelmän avulla hankkimaani aineistoa ja sen analyysiä, minkä kautta tuon esille ammatillisessa peruskoulutuksessa olevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä. Lopuksi pohdin tutkielmani tuloksia ja niistä esiinnousevia johtopäätöksiä.

2 AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS JA ERITYISOPETUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni kontekstiin liittyvää viitekehystä ja käsitteitä. Aluksi tarkastelen tämän hetkistä ammatillista peruskoulutusta yleisesti sekä ammatillisessa erityisopetuksessa olevien opiskelijoiden määrällistä kasvua. Työssäoppimisen käsitettä avaamini laajemmin, koska se liittyy eläytymismenetelmän kehystymykseen yhtenä vinkkinä. Sen jälkeen avaamini ammatilliseen erityisopetukseen liittyviä käsitteitä: integraatio, inklusio, erityistä tukea tarvitseva opiskelija ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Käsitteiden avaamisella haluan selvittää, mitä tarkoitan tutkimukseni osallistujiin liittyvillä käsitteillä ja millaisessa kontekstissa tutkimus on tehty.

2.1 Ammatillinen peruskoulutus

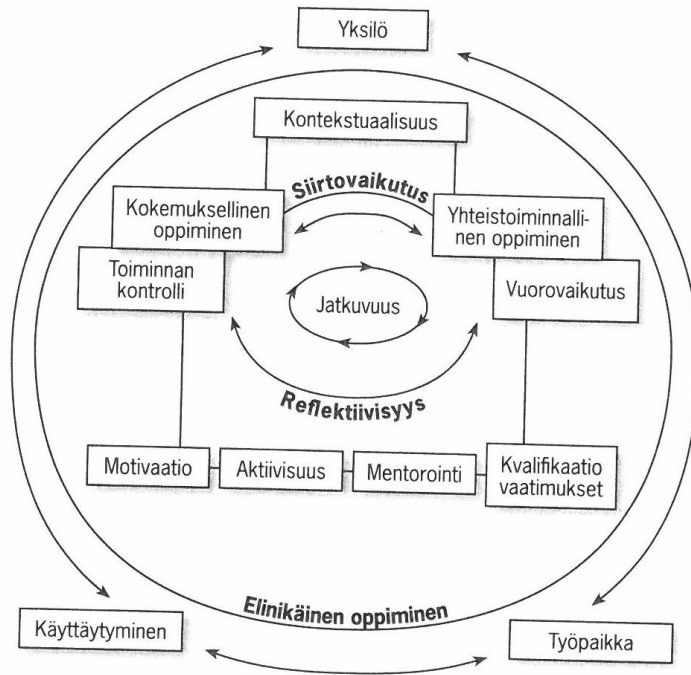
Ammatillinen peruskoulutus on osa toisen asteen koulutusta. Yleisenä tavoitteena ammatillisella koulutuksella on kohottaa ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. (Opetus – ja kulttuuriministeriö 2014.) Elinikäisen oppimisen lähtökohtana on, ettei oppiminen rajoitu vain järjestettyyn koulutukseen, vaan se on koko elämän laajuinen ja elinikäinen tapahtuma (Viinisalo 2010, 22). Nämä avaintaidot ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja ne tukevat osaltaan ammatillista kasvua. Elinikäisen oppimisen taidot ovat sellaista osaamista, jota tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa sekä työelämän muuttuvissa tilanteissa. (Opetushallitus 2014.) Ammatillisen perustutkinnon koulutukset on suunniteltu työelämän tarpeisiin ja ne antavat laajat perusvalmiudet alan tehtäviin sekä erikoisosaamista tietyille osa – alueille. (Opetus – ja kulttuuriministeriö 2014.)

Vielä 1990 – luvulla ammatillinen koulutus tapahtui pääasiassa oppilaitoksen tiloissa ja opiskelijat olivat työelämässä yleensä vain työharjoittelujaksojen aikana. Silloinen työharjoittelu tarkoitti sitä, että opiskelijat menivät työpaikoille harjoittelemaan koulussa opittuja taitoja. Nämä taidot eivät välttämättä vastanneet työelämän vaatimuksia, ja ammatillisen koulutuksen koettiin olevan

työelämästä irrallinen osa. Vuoden 1998 koulutusjärjestelmän uudelleen muotoilun yhteydessä lähdettiin kehittämään myös ammatillisen koulutuksen järjestämistapaa. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmia kehitettiin työelämän vaatimukset huomioiden ja koulutukseen sisällytettiin 2000 – luvun alkupuolella työssäoppiminen, jota koulutuksen tulee sisältää vähintään 20 opintoviikkoa. Työssäoppimisen tavoitteena on, että osa opetussuunnitelman mukaista opiskelua toteutetaan aidoissa työympäristöissä eli työssäoppimiskohteena olevilla työpaikoilla. Työssäoppimisjakson aikana opiskelijan oppimista, osaamisen kartuttamista ja ammatillista kasvua ohjaavat opettaja, työpaikkakouluttaja sekä työpaikan muu henkilöstö. Tässä yhteydessä työssäoppimiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin liittyvää opiskelijan arviointia siirrettiin kentällä toimivien ammattilaisten tehtäväksi. (Halsvaha 2010, 63; Viinisalo 2010, 21; Opetus – ja kulttuuriministeriö 2014.) Kehitys jatkui ja vuonna 2006 uusien opetussuunnitelmien myötä perustutkintoihin sisällytettiin ammattiosaamisen näytöt, jotka opiskelija antaa ammattialan jokaisesta opintokokonaisuudesta ja näin osoittaa oman osaamisensa. Ammatillisten perustutkintojen jatkuvassa uudistustyössä lähtökohtana on huomioida työelämän osaamistarpeiden muutokset. Työelämävastaavuutta onkin vahvistettu muodostaen tutkinnoista työelämän toimintakokonaisuuksien mukaisia tutkinnon osia. (Tauriainen 2010, 26.)

Tutkimuksessani käytän kehyskertomusta pohjana osallistujien tarinoille. Kehyskertomuksen yhtenä vinkkinä on ammatilliseen koulutukseen liittyvä ”työssäoppiminen”, jotta osallistujat toisivat tarinoissaan esille myös työssäoppimiseen liittyviä ammatin oppimista mahdollistavia ja rajoittavia tai estäviä tekijöitä. Varila ja Rekola (2003) ovat tutkineet työssä oppimista ja tuovat esille työssä oppimiseen liittyviä näkökulmia. Heidän mukaansa työssäoppiminen yhteenkirjoitettuna viittaa asiayhteydestä riippuen ammattikasvatukseen liittyvään opetuksen järjestämismuotoon, opiskelumenetelmään tai yleisesti työhön perustuvaan oppimiseen. Työssäoppimisen katsotaan olevan työssä oppimisen alakäsite. Yleensä työssäoppimiseen liittyy käsitys siitä, että työssäoppimisessa opitaan lähinnä myönteisiä asioita. Työssä oppimiseen puolestaan ajatellaan sisältyvän myös negatiivisten asioiden oppimista. (Varila & Rekola 2003, 17, 24.) Kuitenkin ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa olevien opiskelijoiden työssäoppiminen tapahtuu aitojen työpaikkojen kontekstissa, jolloin voidaan mielestäni puhua työssä oppimisesta. Kuten Varila ja Rekola (2003, 24) toteavat: oppimisen lainalaisuudet säilyvät samanlaisina tapahtuupa oppiminen koulussa tai työpaikalla.

Kun työssäoppimista tarkastellaan osana elinikäistä oppimista painottaen ammatillisen koulutuksen ja työelämän näkökulmaa, näyttää sen merkitys kasvavan. Työssäoppimiseen liittyvät prosessi- ja kehystekijöitä ovat oppijan tarpeet, oppimisen mahdollisuudet sekä työssäoppimisen kokonaisuuteen liittyvät esteet ja edistävät tekijät. (Pohjonen 2005, 118–119.)



KUVIO 1. Työssäoppimista kokoava viitekehys (Pohjonen 2005, 121)

Työssäoppiminen on kontekstuaalista ja kokemuksellista, jolloin oppiminen on sidottu mielekkäisiin reaali maailman työtehtäviin tai ilmiöihin ja oppiminen perustuu aiemmin saatujen kokemusten pohjalle. Koska asioita opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kollegoilta tai kollegoiden kanssa, on kyseessä vuorovaikutuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Työssäoppimiseen liittyy myös reflektiivisyys, jolloin oppija itse arvioi omaa oppimistaan ja oppimisprosessiaan. Työssäoppimisella on myös siirtovaikutus, sillä oppijan voi hyödyntää oppimiaan tietoja ja taitoja uusissa tilanteissa. Oppimisen kannalta on merkittävää pystyä keskittämään omaa tarkkaavaisuuttaan opettaviin asioihin ja hallittava itsetarkkailu, jolloin puhutaan toiminnan kontrollista, itsesäätelystä. Oppimiseen tarvitaan oppijan motivaatiota ja omaa aktiivisuutta, jotta oppiminen tuottaa tulosta. Yksilö tarvitsee ohjausta ja mentorointia, jotta hänen oppimisensa kohdistuu oikeisiin asioihin ja työtapoihin ja jotta työelämän muuttuvat kvalifikaatiovaatimukset tulevat huomioiduksi. Kontekstin keskiössä on yksilö, jonka käyttäytymiseen vaikuttavat niin sisäiset kuin ulkoisetkin tekijät. Työympäristö toimii oppimisen alustana, jota tarkkailemalla opitaan. Se voi antaa joko huonon tai hyvän oppimisen mahdollisuuden. (Pohjonen 2005, 120–122.) Edellä mainitut asiat näyttäytyvät myös omassa tutkimuksessani ja käsittelenkin niitä aineiston analyysin sekä pohdinnan yhteydessä.

Koulutusjärjestelmä uudistus, ammatillisen peruskoulutuksen työelämälähtöisyyden lisääminen ja sekä ammattitaitokilpailuissa menestyminen ovat vaikuttaneet ammatillisen koulutuksen suosioon. Ammatillisen koulutuksen vetovoima onkin kasvanut voimakkaasti 2000 – luvun en-

simmäisen vuosikymmenen aikana ohittaen vuodesta 2008 lähtien perinteisesti suosittumman lukion (Tasala 2010, 69; Nokelainen 2010, 7; Stenström & Nokelainen 2012, 5). Suosion kasvu näkyy esimerkiksi kevään 2009 yhteishaussa, jolloin peruskoulun päättäviä oli yli 60 000. Heistä 31 000 haki ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen. Edelliseen vuoteen verrattuna ammatilliseen koulutukseen oli hakijoita noin 5000 enempi ja vastaavasti lukioon haki 900 vähempi kuin edellisellä vuonna. (Opetushallitus, 2009.)

Ammatilliseen koulutukseen hakijoiden määrän kasvaessa on samalla erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä lisääntynyt. Vuonna 1999 opiskelijoita ammatillisissa oppilaitoksissa oli 148 830 ja näistä erityisopiskelijoita 4960 eli 3,3 prosenttia opiskelijoiden kokonaismäärästä. Vuonna 2011 tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa olevista opiskelijoista 20 100 sai erityisopetusta. Kasvua edelliseen vuoteen verrattuna oli 750 opiskelijaa. Erityisopiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista oli 7,2 prosenttia, mikä tarkoittaa erityisopiskelijoiden määrän yli kaksinkertaistuneen 12. vuoden aikana. Nuorille suunnatun opetussuunnitelmaperustaisen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 14,3 prosenttia oli erityisopiskelijoita, joista poikia oli 59 prosenttia. Integroituna muiden opiskelijoiden kanssa samaan ryhmään oli 78 prosenttia erityisopiskelijoista. (Tilastokeskus 2013.)

Vuonna 2011 Euroopan alueella oli yli viisi miljoonaa työtöntä nuorta, mikä tarkoitti joka viidennen työmarkkinoiden käytettävissä olevan nuoren olleen ilman työpaikkaa (Euroopan Unioni, 2011). Suomessa nuorisotyöttömyys on kasvanut ja vuoden 2014 joulukuussa kasvua vuoden takaiseen verrattuna oli 3,2 prosenttiyksikköä. Tämä tarkoittaa nuorten (15 – 24 – vuotiaiden) työvoimasta olleen työttömänä 19,8 prosenttia eli 59 000 nuorta. (Tilastokeskus 2015.) Euroopan komission mukaan nuorisotyöttömyyden syitä ovat muun muassa koulun käynnin varhainen keskeyttäminen ilman tutkintotodistusta ja tarvittavan ammattitaidon ja työkokemuksen puuttuminen. Vaikka nuorisotyöttömyys on Euroopan alueella korkeaa, työpaikkoja on runsaasti tarjolla. Vuoteen 2020 mennessä Euroopan alueella tulee vapautumaan noin 73 000 000 työpaikkaa, koska työntekijöitä jää eläkkeelle. (Euroopan Unioni, Nuorten työllisyys näkymät 2011.) Poistuma työelämästä tulee painottumaan ammattikoulutusta edellyttäviin työtehtäviin. Oleellista onkin saada tilalle riittävän ammattitaitoisia nuoria. (Euroopan Unioni 2012; Tammilehto 2009, 59–62.)

Ammatillisen koulutuksen haasteena onkin, kuinka myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden keskeyttämisistä ehkäistään ja ammatillinen kasvu mahdollistetaan. Tavoitteenahan tulee olla, että nuoret hankkivat opintojensa yhteydessä sellaiset taidot, joita työelämässä tarvitaan mahdollistaen siten sijoittumisensa työelämään ja yhteiskuntaan. Tammilehdon (2009, 60) sanoin ”Siellä on ne huippuosajaat, joita kiskotaan töihin melkein kesken opintojen. Toisessa ääripäässä ovat taas ne, jotka vaativat aika paljon apua päästäkseen eteenpäin”. Tämän vuoksi on tärkeää, että osataan koh-

dentaa tukitoimet oikein ja käyttää ammatillisen kehittymisen kannalta parhaita yksilöllisiä tukitoimia (Lämsä 2007, 294). Tämän tutkimuksen kautta pyrin selvittämään, millaiset tekijät mahdollistavat ja rajoittavat tai estävät ammatillista kasvua.

2.2 Erityisopetus ammatillisessa peruskoulutuksessa

Kuten edellisessä luvussa totesin, erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on ammatillisessa peruskoulutuksessa, niin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa kuin muissa ammatillista koulutusta antavissa oppilaitoksissa, kasvanut. Kasvu on kuitenkin ollut suurinta muissa ammatillisissa oppilaitoksissa yleisopetukseen integroitujen opiskelijoiden määrässä, sillä se on kasvanut vuosien 2004–2011 välisenä aikana lähes kaksinkertaiseksi. (Tilastokeskus 2014.) Taulukosta 1 voidaan nähdä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden sijoittuminen vuosina 2004 – 2011 erityisammattioppilaitosten ja muuta ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten välillä.

TAULUKKO 1. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2011. (Tilastokeskus 2014.)

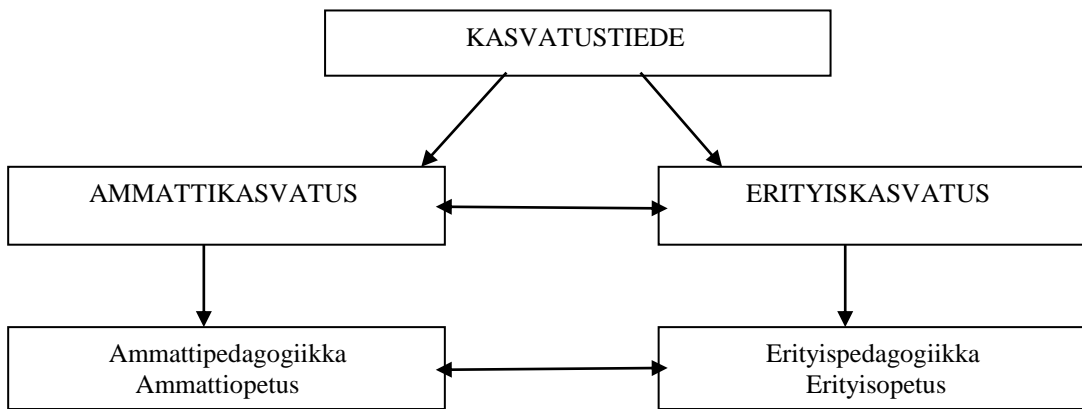
Vuosi	Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa	Muussa ammatillista koulutusta antavassa oppilaitoksessa		Yhteensä 1)	Osuus ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärästä %	Ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärä
		Erityisopetusryhmässä	Yleisopetuksen ryhmässä 2)			
2004	2 493	1 557	8 401	12 451	5,4	230 823
2005	2 464	1 863	9 618	13 945	5,7	243 398
2006	2 461	1 693	10 762	14 915	5,8	256 872
2007	2 461	1 718	11 279	15 458	5,8	266 479
2008	2 397	1 605	12 460	16 462	6	275 498
2009	2 536	1 659	14 066	18 261	6,5	281 572
2010	2 497	1 872	14 944	19 313	6,9	279 863
2011	2 579	1 805	15 679	20 063	7,2	279 266

- 1) Vuonna 2011 erityisopiskelijoista 19 116 opiskeli oppilaitosmuotoisessa opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa, 735 näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa ja 212 oppisopimuskoulutuksessa.
- 2) Sisältää yleisopetuksen ryhmässä järjestetyn oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen, muualla kuin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetyn näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen sekä kaiken oppisopimuskoulutuksen

Ammatillisissa oppilaitoksissa järjestettävä erityisopetus perustuu lakiin ammatillisesta koulutuksesta (L1998/630) sekä opetussuunnitelmien perusteisiin. Erityisopetuksesta on kyse silloin, kun opiskelija tarvitsee vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne – elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus – tai opiskelijahuollon palveluita (L1998/630/§20). Tarvittaessa opetussuunnitelman mukaisia tutkintovaatimuksia voidaan mukauttaa siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa (A 811/1998/§ 8). Erityisopetuksiksi ei kuitenkaan katsota tukiopetusta, jota annetaan tilapäisesti opinnoissa jälkeen jääneille tai oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumishäiriöitä (A811/1998/§8).

Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmaan (OPM 2004, 2) on kirjattu tavoitteeksi tarjota pitkällä aikavälillä kaikille opiskelijoille heille sopiva, esteetön ja helposti saavutettava oppimisympäristö. Lisäksi siihen on kirjattu tavoitteeksi, että tukitoimin tai mukauttamalla mahdollistetaan opiskelijan osallistuminen ammatilliseen koulutukseen eri koulutusaloilla. Daavittila ja Mäntty (2001, 147) puolestaan toteavat, että ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteena pidetään opiskelijan työllistymistä, aikuistumista ja oman elämänhallinnan taitojen kehittymistä. Toisaalta ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on ehkäistä keskeyttämiset, mihin pyritään kehittämällä nuorten motivaatiota tukevia työmuotoja ja menetelmiä opiskelijoiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi ja oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden tukemiseksi. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 21–22; Daavittila & Mäntty 2001, 147; Mäntty 2001, 76.) Miettisen (2008, 41) mukaan ammatillisessa erityisopetuksessa yhdistyvät ammattikasvatus ja erityiskasvatus, jotka yhdessä toteutettuna asettavat haasteita opettajuudelle, oppimisen tukemiselle ja opiskelulle.

Tutkimukseeni liittyvät käsitteet ammattikasvatus ja erityiskasvatus. Molemmat ovat kasvatustieteen alle kuuluvia yläkäsitteitä. Ammattikasvatuksen alle sijoittuvat ammattipedagogiikka ja erityiskasvatuksen alle puolestaan erityispedagogiikka sekä niihin oleellisesti liittyvä opetuksen toteuttaminen. (Miettinen 2008, 34–35.) Kuviosta 2 voidaan nähdä käsitteiden välinen suhde.



KUVIO 2. Kasvatustieteen, ammattikasvatuksen ja erityiskasvatuksen käsitteiden suhde (Miettinen 2008, 35.)

Erityiskasvatuksen perustan muodostavalle erityispedagogiikalle ei ole tieteenä yksiselitteistä määritelmää. Sen keskeisenä tavoitteena on pyrkiä löytämään vammaisten ja erityistukea tarvitsevien auttamiseen soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytänteitä, joita erityiskasvatusta antavat tahot voivat työssään hyödyntää. Näin ollen erityispedagogiikan pyrkimyksenä on lähinnä tukea pedagogisin keinoin erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 17–21; Miettinen 2008, 32.)

”Erityiskasvatuksen perimmäinen tavoite on auttaa pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisin keinoin kehittymään yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti. Tavallinen kasvatusta on ikään kuin lähtökohta, josta lapseen ammentetaan kasvun tukea. Erityiskasvatuksessa yksilön poikkeavuus ja erityispiirteet ovat lähtökohta.” (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 18.)

Ammatillinen koulutus on ammattikasvatusta, jossa on kyse nuorten ja aikuisten organisoidusta kasvattamisesta ammattiin. Käytännössä se tarkoittaa ammatin oppimista ja ammatillisen kasvun elinikäistä prosessia. Siihen liittyvät tavoitteellisuus sekä etenevyys ja sen päämääränä on ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen. Ammattikasvatuksen avulla nuoret ja aikuiset voivat luoda edellytyksiä itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle ja myös jatkuvalla kehitykselle ammatissa. (Ruohotie 2000b, 284; Nokelainen 2013, 6.)

Erityis- ja ammattikasvatusta yhdistyvät erityisopetuksessa ja ne muotoutuvat ammatillisen koulutuksen tavoitteiden ja työelämän vaatimusten mukaisesti. Molemmilla on myös yhtymäkohtia muihin tieteisiin. Miettisen (2008, 22) mukaan erityis- ja ammattikasvatuksen välinen suhde ei ole ristiriidaton, joten niiden samanaikaisessa toteutuksessa ilmenee jännitteitä. Työnantajat odottavat osaavia ja itsenäisesti toimivia työntekijöitä. Kuitenkin ammatilliseen koulutukseen hakeutuu opiskelijoita, joilla ei ole edellytyksiä vastata työelämän korkeisiin odotuksiin.

Ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteena pidetään opiskelijan työllistymistä, aikuistumista ja oman elämänhallinnan taitojen kehittymistä (Daavittila & Mänty 2001, 147). Lisäksi tavoitteena ammatillisessa koulutuksessa on ehkäistä keskeyttämiset. Siihen pyritään kehittämällä nuorten motivaatiota tukevia työmuotoja. Samalla kehitetään menetelmiä opiskelijoiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi ja oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden tukemiseksi. ”Erityisopetuksessa pyritään siihen, että kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus työllistymistä tukevaan ammatilliseen koulutukseen. Koulutusta ja pääsyä työelämään tuetaan yhdistämällä koulutukseen elämänhallintaa ja työkykyä parantavia toimia, kuten kuntoutusta, työkokeiluja, ohjattuja työnhaku- ja valmennuspalveluja ja muita tukitoimenpiteitä.” (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 21–22.)

Erityisopetuksen tarpeeseen, luonteeseen ja sisältöön vaikuttavat siis kaksi perustekijää: kasvatettavien erilaisuus ja yleisen kasvatuksen kyky ottaa erilaisuus huomioon. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 19.) Oppilaitossidonnainen erityisopetus pohjautuu Asetukseen ammatillisesta koulutuksesta (1998/811, 20 §) ja opetussuunnitelmien perusteisiin. Ammatillisessa oppilaitoksessa voidaan järjestää erityisopetusta niillä aloilla, joihin oppilaitos on saanut järjestämisluvan. Eri tutkintoalojen opetussuunnitelmien perusteissa määrätään, että ammatillisten oppilaitosten tulee laatia suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä. Oppilaitoksen erityisopetuksen suunnitelmassa puolestaan määritellään erityisopetuksen periaatteet, tavoitteet, toteutus, opetusmenetelmät, tuki- ja erityispalvelut, vastuut, yhteistyötahot ja asiantuntijapalvelut. Suunnitelman lisäksi oppilaitoksen on varattava riittävät resurssit erityisopetuksen toteuttamiseen. Oppilaitokset määrittelevät opiskelijan erityisopetuksen tarpeen itsenäisesti henkilökunnan harkintaan ja opiskelijan ja alaikäisen ollessa kyseessä hänen huoltajansa suostumukseen perustuen. (Mänty & Daavittila 2001, 139–140.)

Vaikka ammatillisten oppilaitosten on tehtävä erityisopetusta koskeva suunnitelma, ei sinne kirjatut tavoitteet, opetusmenetelmät, tuki- ja erityispalvelut välttämättä toteudu. Usein käytännön toteutus jää tekemättä, mihin on mielestäni useita syitä mm. resurssien vähyys, opettajien puutteellinen tieto erilaisista opetusmenetelmistä sekä oppilaitoksen asenneilmasto erityistä tukea tarvitsevia kohtaan. Tätä ajatusta tukee Miettisen (2008, 137–138) tutkimuksessaan tekemä havainto siitä, että joissakin oppilaitoksissa erityisopetukseen nimeämistä vältettiin ja erityisopetus ja erityisopetuksen menetelmät olivat äärimmäisiä toimenpiteitä. Miettinen pohtii (2008, 137–138) syitä tähän ja toteaa sen toisaalta olevan positiivista viestiessään siitä, että oppimisen tavoitteet halutaan pitää tutkinnon tavoitteiden tasolla. Toisaalta se voi kertoa myös siitä, että erityisopetus nähdään negatiivisena opiskelijan ja oppilaitoksen kannalta. Lisäksi Miettinen (2008, 152–153) on arvioinut erityisopetuksen suunnitelmien toimivuutta ja toteaa, että konkreettisten ohjeiden ja käytäntöjen puute heikensi toimivuutta. Tämä on mielestäni tärkeä huomio sellaisten opettajien kannalta, joilla ei ole kokemusta erityisopetuksesta tai yleensä opettajuudesta. On vaikeaa viedä suunnitelmaa käytän-

töön, mikäli ei tiedä keinoja siihen.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatillinen peruskoulutuksen tulee ensisijaisesti tapahtua yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa yhdenmukaisuusperiaatteen ja lainsäädännön mukaisesti. Käytännössä tämä yleensä tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitseva opiskelija sijoitetaan yleisopetusryhmään. Ammatillisissa oppilaitoksissa tästä sijoitusmuodosta käytetään yleensä käsitettä integrointi.

2.3 Integraatio ja inklusio

Saloviidan mukaan (2006, 335) integraatio – käsite liittyi alkujaan kuntoutukseen, jonka tavoitteena oli siirtää yksilö alemmalta portaalta ylemmälle portaalle kuntouttamisen avulla. Tavoitteena oli täysin kuntoutettu yksilö, joka oli ”ansainnut paikkansa yhteiskunnan jäsenenä”. Koulut ovat perinteisesti suhtautuneet erilaisuuteen määrittämällä niiden raja-arvot saadakseen aikaan homogeenisempiä opetusryhmiä. Raja-arvojen ulkopuolelle jääneiden oppilaiden katsottiin olevan erityisopetuksen tarpeessa, koska heidän ajateltiin myös aiheuttavan liikaa häiriöitä tavallisessa koulutuksessa. Integraation käsitettä käytettiin kuvaamaan niitä toimenpiteitä, joita kohdistettiin aiemmin poissuljettuihin henkilöihin, jotka ”integroitiin” tavallisiin opetusryhmiin. Integraation ajatellaan tarkoittavan ideologisesti perusteltuja tavoitteita ja näihin tavoitteisiin johtavia kehitysprosesseja. (Emanuelsson 2001, 125–126; 129; 132.) Moberg ja Savolainen (2009, 79) puolestaan tuovat esille sen, että integraatioajattelun taustalla on ns. normalisaatioperiaate. Sen mukaan vammaisten kouluympäristön ja –kokemusten tulee olla mahdollisimman tavallisia eli samanlaisia kuin muidenkin ihmisten.

Sananmukaisesti integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä siten, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan. Koulutuksen osalta tämä tarkoittaa erillään olevien erityis- ja yleisopetuksen yhdistämistä toisiinsa, integraatiota. Fyysinen yhdessäolo ei kuitenkaan ole käsitteenä sama kuin integraatio. Lähempänä oikeaa integraatiota ollaan silloin, kun kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut on integroitu tarjottavaksi normaalissa opetusryhmässä. (Moberg & Savolainen 2009, 80–81.) Feuserin (2001, 193) mukaan integraatiossa on eettisesti kyse ihmisen arvon ja arvokkuuden turvaamisesta.

Perustaso koulutuksellisen integraation edistämisessä on ollut kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio). Tämän lisäksi onnistunut integraatio edellyttää toimivien opetusjärjestelyjen takaamista kaikille (toiminnallinen integraatio), kaikkien osallistujien kehittymistä,

hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 182–183; Moberg & Savolainen 2009, 81–82.)

Kouluviranomaisten ja asiantuntijoiden keskuudessa integraatio-käsite on säilynyt nykypäivään saakka, vaikka vuonna 1994 Salamancassa pidetyssä kansainvälisessä konferenssissa Unescon johdolla hyväksyttiin koulupoliittinen ohjelma. Tällöin tuotiin inklusio-käsite esille ensimmäistä kertaa vaikutusvaltaisen järjestön taholta. Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, inklusio-käsite samaistettiin integraatio-käsitteeseen. Tällöin pyrittiin yhteisopetukseen, mutta tarvittaessa opettajan oli viivyttämättä toimitettava oppilas erityisluokalle. (Saloviita 2006, 338-339; Moberg & Savolainen 2009, 84.)

Inklusion perusajatuksena on oppilaan oikeus käydä alusta asti lähikouluun eli sitä koulua, johon hän asuinalueensa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät. Ajatuksena oli, että koulu mukautuu yksilön tarpeisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101; Saloviita 2006, 339; Moberg & Savolainen 2009, 84). Biklen (2001, 56) toteaa, ettei ”inklusio” viittaa tiettyyn opetuksen paikkaan tai tiettyihin näkyviin käytänteisiin, vaan sitä voidaan kutsua paremminkin ajattelutavaksi.

2.4 Erityistä tukea tarvitseva opiskelija

Eri aikoina ja eri yhteyksissä on erityisopetusta saavia oppilaita nimetty monin eri tavoin. Käytetyt nimitykset ovat heijastaneet näkökulmaa, jolla oppilaiden erilaisuutta ja koulujärjestelmän kykyä kohdata erilaisuutta on kulloinkin tarkasteltu. 1960 – 1980-luvuilla käytettiin erityisopetusta saavista opiskelijoista nimitystä ”pedagogisesti poikkeavat” oppilaat. ”Erilaiset” oppilaat tai oppijat syrjäyttivät pikkuhiljaa ”poikkeavat” 1980 – luvun kuluessa, jolloin pyrittiin muutenkin välttämään leimaavia nimityksiä. Nimitys ”erityisen kasvatuksen tarpeessa” oleva oppilas yleistyi 2000 – luvun alussa. Kansainvälisesti kyseinen nimitys on lyhennetty muotoon SEN-oppilas (Special Educational Needs). Nykyään on alettu käyttää myös nimityksiä ”erityisen tuen tarpeessa”, ”lisätuen tarpeessa” tai ”tehostetun tuen tarpeessa” oleva oppilas. (Moberg & Vehmas 2009, 57–58.) Nykyään ammatillisessa koulutuksessa on yleistynyt nimitys ”erityistä tukea tarvitseva opiskelija”.

Lain ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998, 20 §) mukaan erityisopiskelijalla tarkoitetaan

opiskelijaa, joka vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsee ja jolle annetaan erityisiä opetus- tai oppilashuoltopalveluja. Moberg ja Vehmas (2009, 58) toteavat, että erityisopetuksen tarpeessa olevalla oppilaalla on yleensä erityisiä vaikeuksia oppimisessa, ajattelussa, keskittymisessä, käyttäytymisen kontrolloinnissa, puhumisessa, kuulemisessa, liikkumisessa, näkemisessä tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä.

Erytystä tukea tarvitsevat opiskelijat luokitellaan vielä diagnoosin tai tuen tarpeen mukaan eri luokkiin. Kansainvälisesti ei ole kuitenkaan yhteisesti sovittua käytäntöä erityisoppilaiden luokitteluun. Useimmissa Euroopan maissa luokitellaan erityisoppilaat 6-10 kategoriaan. (Moberg & Vehmas 2009, 58.) Suomessa ammatillisessa koulutuksessa luokittelu perustuu erityisopetuksen perusteisiin, joita on käytetty vuodesta 2004 lähtien (liite 1). Oppilaiden luokittelun ja nimeämisen tarkoituksena on palvella erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kasvatusta sekä mahdollistaa oppilaalle sopivan opetuksen järjestäminen. (Moberg & Vehmas 2009, 57.)

2.5 Henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Kun opiskelija nimetään erityistä tukea tarvitseväksi, laaditaan hänelle henkilökohtainen opiskelijan järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhdessä opiskelijan ja alaikäisen ollessa kyseessä hänen huoltajansa sekä tarvittaessa aikaisemman koulun edustajien, opettajien ja opiskelijahuollon asiantuntijoiden kanssa. Suunnitelma sisältää suoritettavan tutkinnon, opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon, tutkinnon laajuuden, opiskelijalle laaditun henkilökohtaisen opetussuunnitelman perusteet, opiskelijan saamat palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen sekä erityisopetuksen perusteet. Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään opiskelijan henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet, jotka perustuvat hänen opiskelemaisensa tutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin. ((L 630/1998 § 20; Opetushallitus 2000, 79–80; Opetushallitus 2002, 5). HOJKS:n yhtenä tehtävänä on oppimisvaikeuksien ehkäiseminen ja oppimisen parantaminen (Ikonen 2003,101).

HOJKS toimii opetuksen, oppimisen ja tukipalvelujen järjestämisestä koskevana välineenä. Se mahdollistaa osaltaan elämänkaarellisuuden teeman toteuttamista kunkin lapsen ja nuoren kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Suunnittelussa painopiste on tietysti keskeisissä lähitavoitteissa. Kuitenkin katsetta pyritään suuntaamaan oppilaan lähimpään kehityshistoriaan sekä myös seuraavaan suurempaan kehitysvaiheeseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 275.)

Lämsä (2007, 293) tuo esille sen, että HOJKS sisältää paljon tietoa opiskelijan opinnoista, opintojen ohjauksesta ja tukitoimista. Parhaimmillaan se ja siihen liittyvä henkilökohtainen opetus-

suunnitelma (HOPS) toimivat laajasti erityisopiskelijan opintojen ja elämän suunnittelun välineenä. HOJKS on opiskelijan ja oppilaitoksen välinen sopimus opiskelun tavoitteista sekä keinoista, joilla sovittuihin tavoitteisiin pyritään. Se on opiskelijan apuväline hänen hahmottaessaan opiskelunsa tavoitteita ja päämääriä pitkällä aikavälillä. Se on myös opiskelijan itsetuntemuksen väline, sillä sen avulla opiskelija voi jäsentää omia vahvuuksiaan, heikkouksiaan, mahdollisuuksiaan sekä tulevaisuuden mahdollisesti liittyviä uhkakuvia. HOJKS toimii myös opetuksen suunnittelun välineenä. (Lämsä 2007, 308–309.)

3 AMMATTIKASVATUS JA AMMATILLINEN KASVU

Koska tutkimukseni keskeinen käsite on ammatillinen kasvu, tuon tässä luvussa esille eri näkemyksiä ammatillisesta kasvusta. Ammatillisen koulutuksen kontekstiin ja ammatilliseen kasvuun liittyvät myös käsitteet ammatin oppiminen, osaaminen, ammattitaito, ammatti – identiteetti ja itsesäätely. Ammatin oppiminen katsotaan olevan oleellinen osa ammatillista kasvua, koska siten ammatillisessa koulutuksessa olevan nuori oppii ammatissaan tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Mielestäni ammatin oppiminen on välttämätön edellytys ammatilliselle kasvulle. Uskonkin ammatin oppimista mahdollistavien tai rajoittavien tilanteiden ja tekijöiden kautta saavani tietoa ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä. Ammatillinen kasvu on mielestäni edellytys ammatti-identiteetin, osaamisen ja ammattitaidon kehittymiselle, jotka kehittyvät jatkuvasti koulutuksen aikana tapahtuvan teoreettisen sekä käytännöllisen opetuksen sekä työpaikoilla tapahtuvan työssäoppimisen kautta. Ammatillinen kasvu ei kuitenkaan lopu koulutuksen päättyessä, vaan jatkuu edelleen. Vaikka keskitynkin tutkimuksessani ammatillista kasvua mahdollistaviin ja rajoittaviin tekijöihin, avaan kuitenkin edellä mainitsemiani käsitteitä juuri edellä mainitsemastani syystä. Yksilön itsesäätelytaidot puolestaan ovat merkityksellisiä ammatillisen kasvun kannalta, koska hyvät itsesäätelytaidot omaava yksilö voi säädellä omaa keskittymistään ja mielenkiintoaan opiskeluvaiheisiin asioihin ja tiedostaa niiden merkityksen oman yksilöllisen sekä ammatillisen kasvunsa kannalta.

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat määrittäneet ammattitaitoa, ammatillisuutta ja ammatti-ihmisyyttä eri aikoina eri tavoin (Eteläpelto & Onnismaa 2006, 9). Mestari-kisällisuhdetta pidetään jonkinlaisena ammatillisuuden perusmallina. Siinä tiedot siirtyivät mestarilta kisällille yksinkertaisesti ja yksilöllisesti. Teollisen vallankumouksen myötä ammattikuntalaitos katosi hiljalleen ja mestari – kisälli malli ei enää toiminut (Onnismaa 2006, 11–12). Nykyään moniammatillisuus, jaettu asiantuntijuus, yhteistyö, verkottuminen ja yliammattilliset taidot ovat korostuneet. Osaamisvaatimukset ovat kasvaneet jatkuvasti ja työntekijöiltä vaaditaan mm. sitoutumista, luovuutta, yhteistyökykyä, oma – aloitteisuutta ja joustavuutta. Ammatillisuuden ja ammatillisen kasvun ajatellaan olevan sekä oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä että ammatillisen ja persoonal-

lisen identiteetin uudelleen määrittelyä. (Eteläpelto & Onnismaa 2006, 9; Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 8).

3.1 Ammatin oppiminen ja itsesäätely

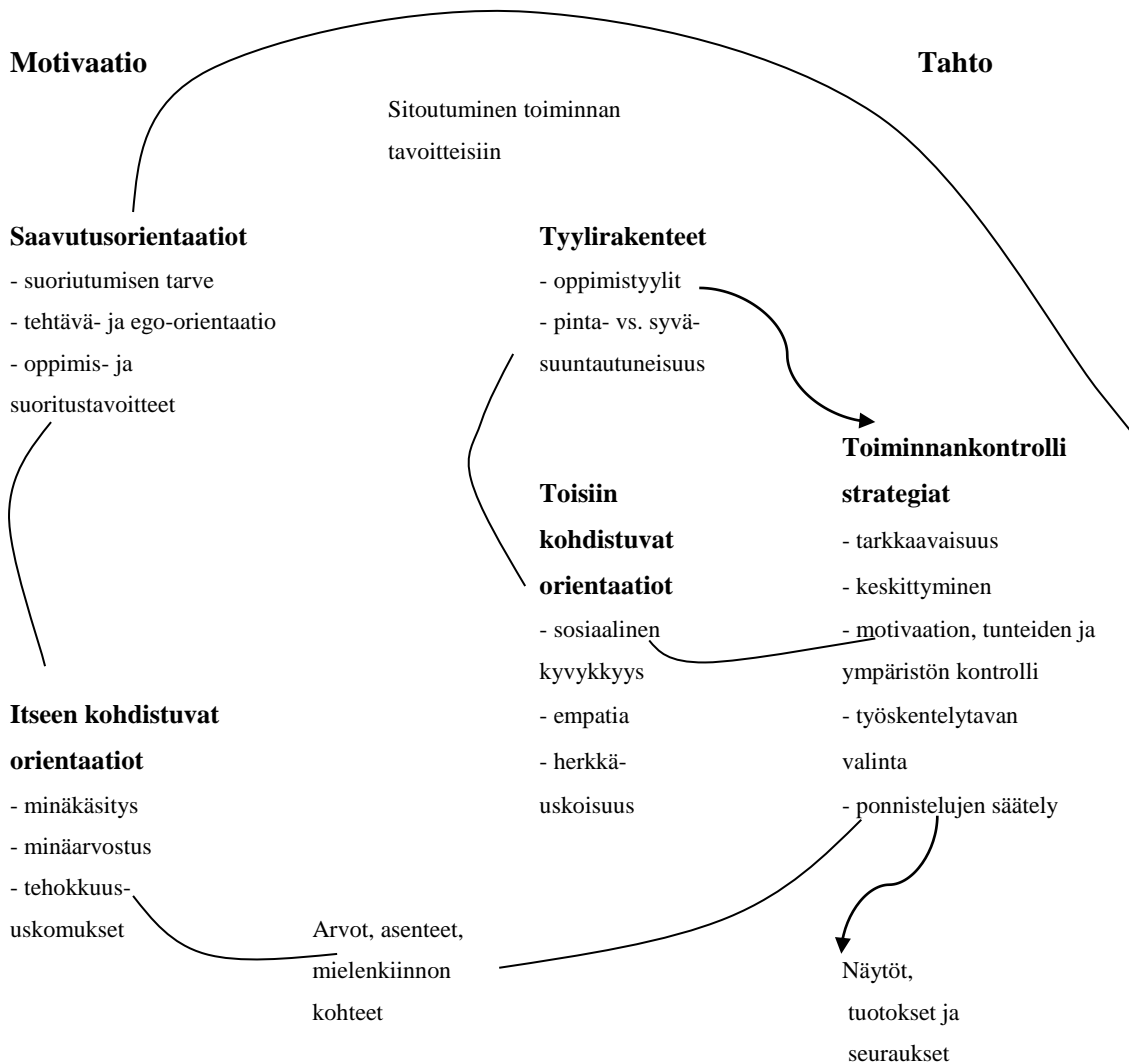
Ruohotie (2000a, 9) toteaa ammatillisen kasvun olevan jatkuva oppimisprosessi. Hänen mielestään termi ”jatkuva” kuvaa voimakasta ja kestävästä halua tai tarvetta oppimiseen sekä oppimisen arvostamista. Käytännössä tämä voi tarkoittaa taitojen kehittämistä tai kouluttautumista niin, että pystyy tekemään työtään entistä paremmin ja varautumaan työn muuttuviin vaatimuksiin. Jatkuvaan oppimiseen sitoutuneet ihmiset ovat avoimia uudelle informaatiolle ja pyrkivät ennakkoiden välttämään osaamisaukkoja. Yksilön ja hänen toimintansa muutoksessa on kyse oppimisesta. Toisin sanoen oppiminen on kiinteä osa ammatillista kasvua. Oppiminen ymmärretään muutoksena tai muutoksen mahdollisuutena. Tämä kertoo mielestäni siitä, että mahdollisuus oppimiseen on olemassa ja yksilö voi sen tiedostaa, mutta ei hyödynnä tätä mahdollisuutta. Formaalin oppimisen lisäksi luonnollisia oppimismahdollisuuksia on työssä ja arkipäiväisessä elämässä, jolloin voidaan puhua informaalisesta oppimisesta. Oppiminen työssä voi tapahtua tarkkailemalla tekemistä ja analysoimalla virheitä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kouluttamalla ja opastamalla muita, laadunvarmistuksen yhteydessä tai osallistumalla avoimeen tasavertaiseen suunnitteluun. (Ruohotie 2000a, 9–14.)

Henkilökohtaisen kasvun laukaisevina tekijöinä voivat toimia mm. ikä, henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset (Ruohotie 2000a, 54). Työurani aikana olen huomannut, että tietyssä, n. 15–17, iässä osalla nuorista mielenkiinto suuntautuu usein muualle kuin oppimiseen. Kolmivuotisen koulutuksen aikana ”herääminen” oppimiseen tapahtuu usein toisen vuoden kevätlukukaudella tai kesän aikana, jolloin voi tapahtua merkittävä ”pyrähdys” niin oppimisessa kuin yksilöllisessä ja ammatillisessa kasvussa.

Oppimista edistävät kyky käytännölliseen ajatteluun (luovuus, kriittisyys, analyttisyys, loogisessa päättelyssä), resurssien (ajankäyttö, voimavarojen) hallinta, kyky soveltaa tietoa uusissa tilanteissa ja erilaisten ongelmaratkaisutaitojen hallinta. Oppimista edistävänä tekijänä toimii myös se, että yksilö tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Yksilön itseluottamus, tehokkuususkomukset ja menestymisen odotukset puolestaan vaikuttavat siihen, kuinka korkealle yksilön saavutukset yltävät. (Ruohotie 2000a, 54–55.)

Oppimisprosessiin, oppimisen itsesäätelyyn liittyvät kiinteästi myös tahto ja motivaatio. Itse-

säätelyllä tarkoitetaan puolestaan oppimisen tahdonalaista kontrollia, mikä edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua ja arviointia. Motivaatio yksinään ei riitä, vaan tarvitaan lisäksi tahtoa toteuttaa intentioita eli päämääriä. Motivaatio ja tahto ovat sidoksissa mm. oppimistehtävään, yksilön kognitiivisälyllisiin kykyihin sekä siihen, miten oppimista on aikaisemmin vahvistettu. Toisin sanoen motivaatioon ja tahtoon vaikuttavat aikaisemmat oppimiskokemukset ja niistä saatu palaute. Motivaatioon sisältyvät yksilölliset suoritustarpeet, epäonnistumista aiheuttavat pelot, erilaiset orientaatiot oppimiseen ja oppimis- ja suoritustavoitteet. Motivaatioon liittyvät myös itsen kohdistuvat orientaatiot: minäkäsitys, omanarvontunto ja tehokkuususkomukset, sekä arvot, asenteet ja mielenkiinnonkohteet. Motivaatioon liittyy useita yksilöllisiä tekijöitä, jotka liittyvät tavoitteen asetteluun ja halukkuuteen osallistua oppimista tai ponnisteluja vaativiin tehtäviin. (Ruohotie 2000a, 80–82; Ruohotie & Honka 2003, 92–94; Ruohotie 2006, 107.) Kuviossa 2 on nähtävissä edellä mainitut tekijät Ruohotien mukaan.



KUVIO 3. Oppimisprosessiin liittyviä konatiivisia käsitteitä (Ruohotie 2000a, 82.)

Tahtoon liittyvät tavoitteisiin pyrkimyksen konstruktiot, jotka auttavat suunnitelmien ja aikomusten toteuttamisessa, sekä toisiin kohdistuvat orientaatiot ja henkilökohtaiset tyyli. Toisiin kohdistuvat orientaatiot sisältävät sosiaalisen kyvykkyyden, empatian ja herkkäuskoisuuden. On yksilöllisiä eroja siinä, miten erilaisiin ihmisiin ja uusiin tilanteisiin suhtaudutaan sekä siinä, kuinka näiden annetaan vaikuttaa omaan päätöksentekoon. Henkilökohtaisiin tyyliin sisältyy mm. se, miten syvästi tai pinnallisesti yksilö paneutuu opittavaan asiaan. (Ruohotie & Honka 2003, 92–94.)

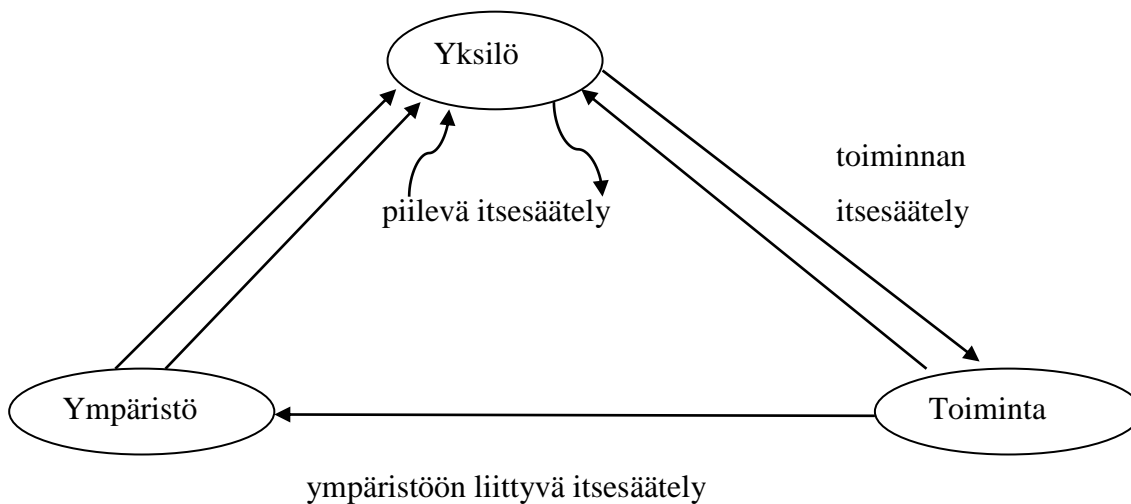
Yksilöiden välillä voi olla suuriakin oppimiseroja. Näihin oppimiseroihin vaikuttavat yksilön kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Kognitio tarkoittaa yleisesti prosesseja, jotka auttavat yksilöä tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. Kognitiiviset rakenteet liittyvät havaitsemiseen, tunnistamiseen, ymmärtämiseen, ajatteluun, järjestykseen ja päätelyyn. Affekti tarkoittaa tiettyyn objektiin tai ideaan kohdistuvia tunnereaktioita. Sillä tarkoitetaan toisinaan myös emotionin synnyttämää energiaa tai yleistä reaktiota johonkin, josta pitää tai ei pidä. Affektiivisiä rakenteita luonnehtivat käsitteet tunne, emotionio, mieliala ja temperamentti. Konaatio liittyy niihin mentaaliin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Konatiivisia rakenteita luonnehtivat impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys. (Ruohotie 2000a, 75–76; Ruohotie 2000c, 1–4.) Tenhunen (2002, 25) tuo puolestaan esille konaation taustalla olevan latinan verbin ”conare”, joka tarkoittaa rohjeta, uskaltautua (Tenhunen 2002, 25). Tutkimukseni kohdejoukko on erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, joilla on erilaisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Kyseiset tekijät voivat liittyä niin kognitiivisiin, affektiivisiin kuin konatiivisiin rakenteisiin tai yhtäaikaaisesti kaikkiin kolmeen rakenteeseen.

Oppiminen on autonomista siinä mielessä, että jokainen yksilö kontrolloi toimintaansa ja oppimistaan itse, jolloin voidaan puhua itsesäätelystä. Toisaalta oppiminen on sosiaalista, jolloin siinä on kysymys yksilön ja hänen toimintaympäristönsä interaktiosta. Käytännössä se tarkoittaa vuorovaikutusta toimintaympäristön ja sen toimijoiden kanssa. Kyse ei ole niinkään tekemällä oppimisesta, vaan tekojen ja toiminnan reflektoinnista ja kokemusten jakamisesta toisten kanssa, esimerkiksi vastoin käymisten tai onnistumisten jakamista toisten kanssa. (Ruohotie 2000b, 3; Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 103).

Ammatilliseen oppimiseen ja kasvuun liittyvä itsesäätely (self-regulation) sisältää monimutkaisia prosesseja, kuten päämäärien asettaminen, organisointitaitojen ja resurssien tehokas käyttäminen. Itsesäätely vaikuttaa monien muiden tekijöiden ohella suorituskyvyn tarkkailuun, itseluottamukseen, tehokkaaseen ajankäytönhallintaan sekä luottamukseen koulutuksen arvosta. Itsesäätely ohjaa yksilön aktiivista osallistumista hänen omaan oppimisprosessiinsa, jonka keskeisimmät oppimista edesauttavat tekijät ovat metakognitiivisia, motivoivia ja käyttäytymisprosesseja. Käyttäy-

tymisprosesseihin liittyy oppimisprosessin suunnittelu, itsetarkkailu, tehokkuususkomukset, tulosodotukset, luottamusjärjestelmän uudelleenrakentamisen, jatkuvan harjoittelun sekä persoonallisten taitojen ja työskentelytapojen jalostamisen. Oppimisessa tärkeitä ovat myös itsearviointitaidot ja käsitys itsestä oppijana. (Pintrich & McKeachie 2000, 31–46; Ruohotie 2005a, 57.)

Zimmermann (2000, 15) näkee itsesäätelyn sykklisenä tapahtumana. Itsesäätelyn sykliisyys perustuu siihen, että palautetta aikaisemmasta toiminnasta käytetään lähinnä tämänhetkisen toiminnan tarkistamiseen. Tällaiset tarkistukset ovat tarpeellisia, koska henkilökohtainen käyttäytyminen ja ympäristöön liittyvät tekijät ovat jatkuvasti muuttuvia opiskelun ja suorituksen aikana. Tällöin on tehtävä koko ajan huomioita ja muutettava toimintaan olosuhteiden mukaisesti. Kuviosta 3 selviää, miten Zimmermann (2000, 15) kuvaa itsesäätelyn kolmiulotteisena mallina. Siinä näkyy eri ulottuvuudet: yksilö, toiminta ja ympäristö.



KUVIO 4. Kolmiulotteinen itsesäätelyn malli (Zimmermann 2000, 15).

Toiminnan itsesäätelyyn liittyy itsehavainnointiin ja strategisesti sovitettuihin suoritusmenetelmiin, kuten oppimistapoihin. Ympäristöön liittyvä itsesäätely sisältää ympäristön olosuhteiden tai lopputuloksen huomioonottamisen ja säätämisen. Piilevä itsesäätely sisältää tarkkailun kognitiiviset ja affektiiviset rakenteet kuten mielikuvat asioiden muistamiseksi tai rentoutumisen. (Zimmermann 2000, 14.)

3.2 Ammatillisen kasvun prosessi ja ammatti – identiteetti

Räsänen (1994, 3) mukaan opiskelijan ammatillinen kasvu alkaa, kun hän saa ensimmäisen kosketuksen ammattiin joko koulutuksessa tai työelämässä. Tästä näkökulmasta katsottuna ammatillisen koulutuksen merkitys ammatillisen kasvun käynnistämässä ja tukemisessa on mielestäni merkittävä. Ammatillinen kasvu puolestaan mahdollistaa ammatillisen pätevyyden kehittymisen, joko muodostuu monivaiheisen kasvuprosessin kautta.

Wallin (2007) puolestaan toteaa ammatillisen identiteetin muodostavan perustan ammatilliselle kasvulle. Onnismaan (2006,13) mukaan identiteetti, myös ammatillinen identiteetti syntyy jatkuvuudesta, menneisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden saattamisesta yhteen. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2006, 26) mukaan se tarkoittaa ihmisen omaan elämänselämään perustuvaa käsitystä itsestä työntekijänä ja suhteesta työhön. Inhimillinen ja ammatillinen identiteetti voidaan määritellä dynaamiseksi kasvuksi, jossa yhdistyvät sosiokulttuurinen ja persoonallinen näkökulma. Se jatkuu koko eliniän ja on emotionaalisesti väritynyt prosessi, jossa identiteetti syntyy vuorovaikutuksessa. Identiteetin ja minuuden kasvuun liittyvien prosessien voidaan olettaa olevan tärkeä osa ammatillista oppimista ja kasvua. Ammatillinen identiteetti sisältää yksilön käsityksen siitä, millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Työntekijä arvioi muun muassa voimavarojaan ja rajojaan kontekstissa, johon liittyvät arvot, eettiset ulottuvuudet, uskomukset, tavoitteet ja yhteisö. Ammatillisen koulutuksen tulisi olla ammatillisen identiteetin kehittymisen ja ammatillisen kasvun käynnistäjä, mahdollistaja. Kuitenkin ammatti-identiteetti neuvotellaan viimekädessä työyhteisöjen sosiokulttuurisessa kontekstissa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Eteläpelto & Onnismaa 2006, 19, 43; Ropo & Gustafsson 2006, 51).

Itse olen sitä mieltä, että ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetin kehittyminen tapahtuvat käsi kädessä ja tukevat toinen toistaan. Kyse on jatkuvasta prosessista, jossa voi tapahtua nopeita kehityspyrähdyksiä tai olla suvantovaiheita. Joskus voi tapahtua jopa ammatillista taantumista. Kun ajatellaan vasta peruskoulunsa päättäneitä, ammatillisen koulutuksen aloittavaa nuorta, ei hänellä välttämättä vielä ole käsitystä tulevasta ammatti-alastaan tai se käsitys on muodostunut lähinnä median välityksellä (vrt. kokkiohjelmat). Näin ollen hänen ammatti-identiteettinsä kehittyminen on vasta alkamassa. Ammatillisen koulutuksen aikana kylvetään ammatti-identiteetin siemen, jonka kasvua, kuten kokonaisvaltaista ammatillista kasvua ja kehittymistä tuetaan ja ruokitaan koko koulutuksen ajan. Työssäoppimiskaksot ovat mielestäni keskeisessä roolissa ammatillisen kasvussa ja ammatti-identiteetin kehittämisessä, koska silloin ammatillisessa koulutuksessa oleva saa kokemuksia aidoista työympäristöistä ja saa käsityksen siitä, miten ammatissa työskentelevät henki-

löt mieltävät oman työnsä merkityksen ja ammatti-identiteettinsä. Virtanen, Tynjälä & Stenström (2008, 19) toteavat tutkimuksensa perusteella ammatillisen koulutuksen aikaisten kokemusten olevan tärkeässä roolissa ammatti-identiteetin muodostumisessa.

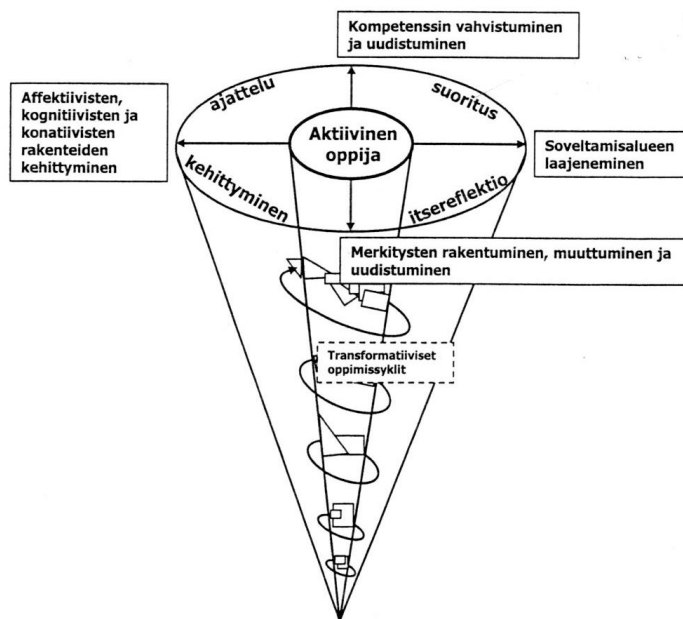
Palkkatyö on muuttunut yhä yrittäjämäisemmäksi, mikä edellyttää työntekijältä yksilöllisesti rakentuvaa ammatillista identiteettiä ja aktiivista toimijuutta. Työntekijältä vaaditaan myös oman osaamisensa tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja markkinointia. Haasteena on kuitenkin jatkuva ammatillisen identiteetin rakentaminen ja oman osaamisen uudelleenmäärittely, sillä globaaliin kilpailuun perustuvassa markkinataloudessa työntekijöillä on entistä harvemmin mahdollisuus jatkuvuuteen ja ennustettavaan uraan. Työsuhteet voivat olla lyhyitä tai projektiluontoisia, työtehtävät tai ammatti voivat vaihtua. Em. tekijät vaikeuttavat pitkäjänteistä ammatillisen identiteetin rakentamista ja sitoutumista johonkin suhteelliseen pysyvään ammattikuvaan. Nykykäsityksen mukaan identiteetti, myös ammatti – identiteetti muuttuvat tilanteesta ja roolista toiseen. Identiteetti on siis dynaaminen ja osin kompleksinen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–28; Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 55–56.)

Wallin (2007) määrittelee ammatillisen kasvun jatkuvaksi oman osaamisen kehittämiseksi, sitoutumiseksi työhön ja ammatillisen identiteetin ja työpersoonan reflektiiviseksi uudelleen määrittelyksi. Ruohotie (2000, 9) kuvaa ammatillisen kasvun jatkuvaksi oppimisprosessiksi. Tämän oppimisprosessin kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hän hyödyntää ja joilla vastaa muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. (Ruohotie 2000, 9.) Yksilön kasvua ohjaavat eettiset valinnat, henkinen kasvu, tunteet, suoritus ja reflektio. Ammatillinen kasvu on osa yksilön oppimisen kokonaisuutta, jolle työelämä ja organisaatio rakentavat kehykset. (Wallin 2007, 1–2).

Vastaavasti Ruohotie (2006) tuo esille sen, että oppijan käsitteellinen muutos on mahdollinen, mikäli hän kykenee suunnittelemaan, tarkkailemaan ja arvioimaan omaa muutosprosessiaan. Käsitteelliseen muutokseen liittyy myös se, että oppija tiedostaa oma tietämyksensä ja uskomuksensa ja haluaa tavoitteellisesti kehittää itseään. Ruohotien (2008) mukaan ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu perustuvat paljolti yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Ihmiset oppivat suurimman osan osaamisvarannostaan arkielämän tilanteissa, vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, tarkkailemalla toimintaansa ja analysoimalla virheitä, osallistumalla yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja laadunkehittämiseen sekä ohjaamalla ja kouluttamalla toisia (Ruohotie 2006b, 110; Ruohotie 2008).

Ruohotie (2008) on muokannut Marcia Mentkowskin kasvumallista interaktiivisen kasvumallin. Merkittäviä tässä kasvumallissa ovat transformatiiviset oppimissyklit, jotka mahdollistavat monipuolisen kehittymisen kasvun eri alueilla ja edistävät yksilöllistä kasvua ja kehittymistä. Oppimis-

syklit tarkoittavat, että oppiminen tapahtuu sykleittäin. Mallissa tarkastellaan kasvua ohjaavia rakenteita ja oppimisen sidonnaisuutta erilaisiin tilanteisiin. Ammatillisessa koulutuksessa näitä erilaisia tilanteita ovat mm. teorettinen luokkaopiskelu, käytännön työskentely sekä työssäoppiminen aidoissa työympäristöissä. Oppimisen aikana merkitykset rakentuvat, muuttuvat ja uudistuvat, jolloin myös ammatillisen osaamisen soveltamisalue laajenee. Samanaikaisesti affektiiviset, kognitiiviset ja konatiiviset rakenteet kehittyvät. Oppiminen kuitenkin edellyttää oppijan omaa aktiivisuutta, ajattelua ja itsereflektiota. (Ruohotie 2008.)



KUVIO 5. Interaktiivinen kasvumalli (Ruohotie 2008, 22).

”Integroimalla suorituksen ja itsereflektion oppija saa käsityksen, mitä hän osaa tehdä eri ympäristöissä ja miten hän voi parantaa suoritustaan. Oppimissykli lisää opiskelijan luottamusta omiin kykyihinsä, mikä on yhteydessä myönteisiin asenteisiin uusia haasteita ja vaikeuksia kohtaan. Itsereflektio ja kehittämishalu luovat oppijalle tunteen siitä, kuka hän on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla. Erilaisten vaihtoehtojen salliminen ja tarjoaminen edistävät itsenäistä oppimista ja persoonan kehitystä.” (Ruohotie 2006b, 118.)

3.3 Ammattitaito ja osaaminen

Ammattitaito ja osaaminen karttavat ammatin oppimisen ja ammatillisen kasvun myötä ja yksilö kehittyy noviisista kohti asiantuntijuutta. Tuominen ja Wihersaari (2006, 114) toteavat, ettei ”työtä voi pätevästi hoitaa ilman siihen liittyviä pätevyyden ja ammattitaidon vaatimuksia”. Heidän mukaansa oman työn kehittäminen liittyy vahvasti ammattitaidon käsitteeseen. Ruohotie (2008) määrittelee työelämässä tarvittavan ammattitaidon sisältävän seuraavat osa-alueet: 1) perusvalmiudet, jotka ovat perusedellytyksiä työllistymiselle; 2) tiedot, taidot ja asenteet, jotka määrittävät yksilöllistä tehokkuutta työtehtävissä; 3) strateginen kyvykyys, joka maksimoi organisaation menestymisen.

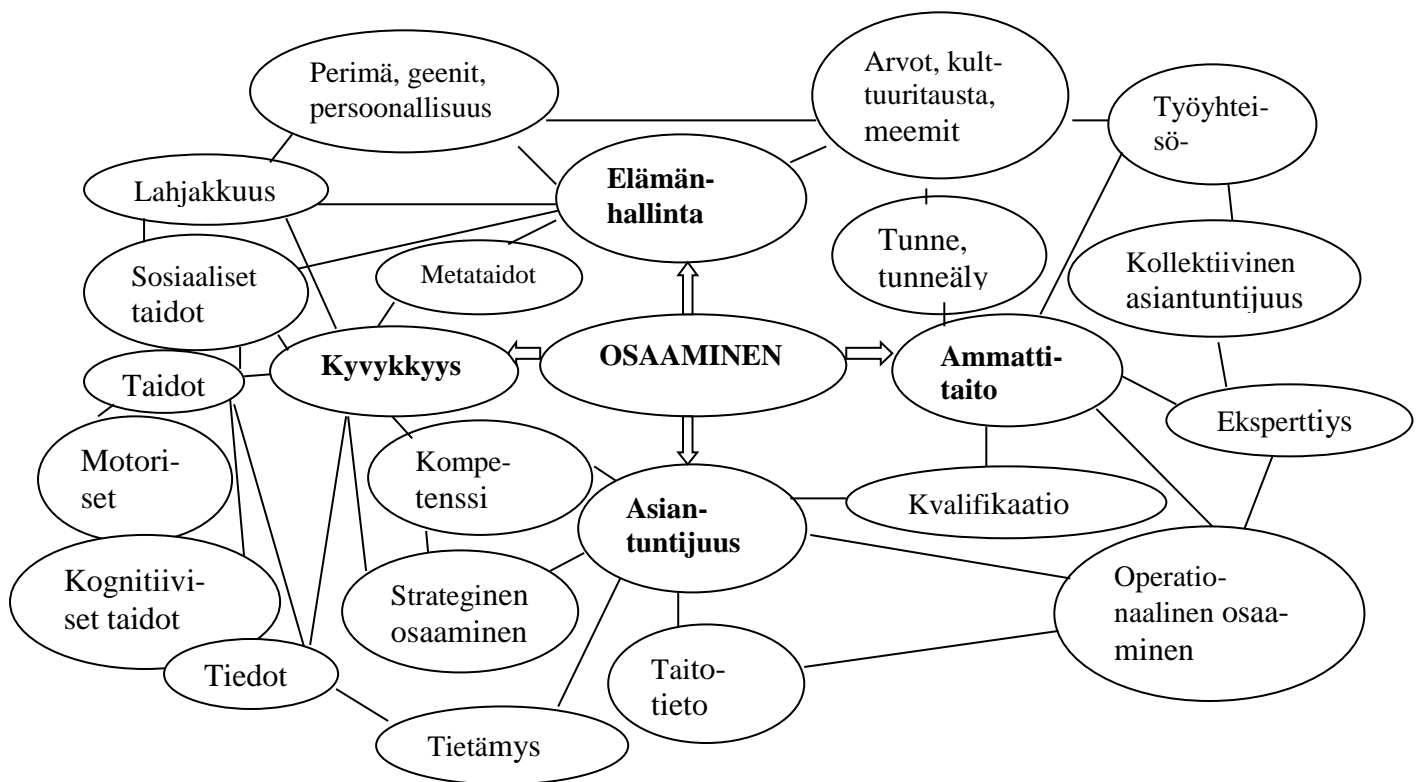
Ammatillisen koulutuksen keskeisenä tavoitteena on yksilön osaamisen kehittäminen. Kun opiskelija valmistuu ammatillisesta peruskoulutuksesta ja aloittaa ensimmäisessä työpaikassaan, voidaan hänen ajatella olevan vielä noviisi. Ammatillisena kehittymisen mahdollisuudet ovat olemassa työpaikoilla työskenneltäessä. Keskeistä työhön sitoutumisessa on se, millaisiksi työntekijä kokee omat osallistumismahdollisuutensa työprosesseihin ja organisaation toimintaan sekä kehittämistyöhön. Oppiminen ja työssä kehittyminen edellyttävät yksilön omaa osallistumishalukkuutta, johon sitoutuneisuus liittyy. Lisäksi edellytyksenä ovat itseohjautuvuus ja – reflektiivisyys. Muita ammatissa kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. työpaikan ilmapiiri, johtamis-, osallistumis- ja keskustelukulttuurit. (Tikkamäki 2006, 331–334.) Asiantuntijaksi kasvaminen näkyy ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittymisenä sekä lisäksi itsereflektion hyödyntämisenä ja persoonallisuuden kasvuna. (Ruohotie 2006, 106–107.)

Asiantuntijan taitoprofiili sisältää kolme osa-aluetta: ammattispesifiset taidot ja tiedot, yleiset työelämävalmiudet ja ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätely valmiudet. Yleisiin työelämävalmiuksiin sisältyvät kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, mediakompetenssi, luovuus ja innovatiivisuus sekä ihmisten ja tehtävien johtamistaidot. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet ovat saavutusorientaatiot, orientaatiot itseen ja muihin, toiminnan kontrollistrategiat, mielenkiinnonkohteet ja tyylirakenteet. Asiantuntijalla on kyky soveltaa tietojaan ja taitojaan uusissa tilanteissa ja työympäristöissä, joka kuitenkin edellyttää vahvaa ammattispesifistä osaamista. (Ruohotie & Honka 2003, 67; Ruohotie 2003, 65; Ruohotie 2006, 106.)

Helakorpi (2009, 3) toteaa, että osaaminen on tullut ammattitaidon tai asiantuntijuuden tilalle tai oheen, jolloin osaaminen ymmärretään yleisempänä ja laajempänä käsitteenä. Osaamisen on sekä formaalisen että informaalisen oppimisen tulos ja siihen liittyy yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Osaaminen on tekemisen laajempaa hallintaa eikä vain tietämistä. Tällöin siinä painottuu vuorovai-

kutus aiempaa enemmän. Osaamiseen liittyy joustavuus, muutoshalukkuus ja epävarmuuden sieto. Se on jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Sitä itsearvioidaan ja arvioidaan myös ulkoisesti. Osaaminen on kontekstisidonnaista ja sen arviointi on arvosidonnaista ollen yhteydessä toimintakulttuuriin. (Helakorpi 2009, 3)

Helakorven (2008, 17; 2009, 4) mukaan voidaan ajatella osaamisen muodostuvan toisaalta ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista ja toisaalta yksilön persoonallisuuden eri puolista, joita perimä ja sosiaalinen toimintaympäristö muokkaavat läpi elämän. Osaamista käytetään myös muissa elämänalueissa kuin vain työssä. Siksi osaamista pidetään yläkäsitteenä ja ammattitaitoa ja asiantuntijuutta alakäsitteinä. (2008, 17; Helakorpi 2009, 4.) Näitä ammatillisen osaamisen käsitteitä ja niiden välisiä suhteita kuvataan Helakorven mukaisesti kuviossa 6.



KUVIO 6. Osaaminen ja ammattitaidon käsitteistöä ja yhteyksiä (Helakorpi 2008, 17).

Osaaminen ja siihen liittyvät alakäsitteet elämönhallinta, kyvykkyys, ammattitaito ja asiantuntijuus muovautuvat kokemuksen kautta. Kyvykkyys perustuu perittyyn lahjakkuuteen sekä koulutuksen ja kokemuksen kautta oppimiseen. Kyvykkyys on osaamisen ja ammattitaidon perusta. (Helakorpi 2008, 4.)

Helakorpi (2008, 17) nostaa esille osaamisen ja ammatilliseen kasvuun liittyvänä elämönhall-

linnan. Ruohotie (2000a, 54–55) katsoo elämäntaloudellisten taitojen, kuten ajankäytön ja voimavarojen hallinnan, edistävän oppimista. Pitkän opettajakokemukseni perusteella uskallan väittää elämäntalouden olevan merkittävässä roolissa niin nuorten kuin aikuistenkin yksilöllisessä ja ammatillisessa kasvussa. Myös tutkimuksessani elämäntalouteen liittyvät tekijät näyttävät ammattillista kasvua mahdollistavina tai rajoittavina tekijöinä, minkä vuoksi avaan vielä seuraavaksi elämäntalouden-käsitettä.

Elämäntalouden on yksi ihmisen perustarpeita. Psykologiassa sillä tarkoitetaan ihmisen pyrkimystä omalla toiminnallaan muuttaa niitä ulkoisia tai sisäisiä olosuhteita, jotka hän arvioi itselleen liian rasittaviksi tai voimavarojensa ylittäviksi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilö pyrkii muuttamaan itselleen paremmiksi konkreettiset olosuhteet tai omaa tapansa tulkita tai kokea asioita. Keskeinen ajatus on, että psyykkisesti terveet yksilöt hallitsevat ja kontrolloivat elämäänsä ja ovat tietoisia omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 41; Jaari 2004, 77; Keltinkangas-Järvinen 2009, 256.) Elämäntalouden on yksilön sisäisen rakenteen ja ulkoisten olojen välistä vuorovaikutusta (Riihinen 1996, 29). Useiden tutkimusten mukaan elämäntalouden katsotaan liittyvän selkeästi itsetunnon käsitteeseen. Ne eivät kuitenkaan ole toistensa synonyymeja. Elämäntalouden voidaan määritellä yksilön suhteellisen vakaaksi uskomukseksi siitä, että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä päätöksillään ja ratkaisuillaan. (Jaari 2004, 77; Keltinkangas-Järvinen 2009, 256.) Ruohotien (2005b, 39) mukaan elämäntalouteen liittyvät oppimisen taito, kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä, ongelmanratkaisutaito ja analyysitaito, eettinen vastuu sekä monikulttuurinen osaaminen.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskohteeni. Lisäksi esittelen tutkimuskysymykset, avaan käyttämiäni tutkimus- ja analyysimenetelmiä. Kuvaan myös tarkasti tutkimusprosessin ja analyysin kulkua.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset ja kohdejoukko

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä ammatillista kasvua mahdollistavista tekijöistä ammatillisen koulutuksen aikana. Toisaalta tavoitteena on selvittää heidän käsityksiään ammatillista kasvua rajoittavista tai estävistä tekijöistä. Rajoittavilla tekijöillä tarkoitan tässä sellaisia tekijöitä, jotka rajoittavat ammatillista kasvua joko hetkellisesti tai koko koulutuksen ajan. Ne voivat kuitenkin olla voitettavissa, jolloin ammatillinen kasvu käynnistyy tai jatkuu entistä tehokkaammin. Estävillä tekijöillä tarkoitan tässä niitä tekijöitä, jotka estävät tai pysäyttävät jo alkaneen ammatillisen kasvun kokonaan eivätkä ne välttämättä ole voitettavissa. Erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla tarkoitan tässä opiskelijoita, joilla on peruste erityisopetukseen ja joille on tämän perusteen myötä tehty henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Tavoitteena on tutkimuskysymysten kautta hankkia tietoa, jota ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät opettajat voivat hyödyntää omassa työssään. Mahdollisesti myös työpaikoilla toimivat työpaikkaohjaajat ja – kouluttajat voivat hyödyntää tutkimuksessa kertyvää tietoa.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaisia ovat ammatillisessa perustutkinnossa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset heidän ammatillista kasvuaan mahdollistavista tekijöistä koulutuksen aikana?

2. Millaisia ovat ammatillisessa perustutkinnossa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset heidän ammatillista kasvuaan rajoittavista tai estävistä tekijöistä koulutuksen aikana?

3. Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri-ikäisten osallistujien tarinoissa on ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä?

4. Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä naisten ja miesten tarinoissa on ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä?

Tutkimuksen kohdejoukkona on yleisen ammattioppilaitoksen yleisopetusryhmään integroidut erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Kohdejoukkoon ei kuulu pien- tai erityisryhmissä opiskelevia opiskelijoita, koska tutkimuksessa halutaan saada tietoa siitä, millaiset tekijät mahdollistavat tai rajoittavat yleisopetusryhmässä olevan erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ammatillista kasvua.

Kohdejoukkona ovat opiskelijat ovat viimeisen vuoden opiskelijoita. Olettamukseni on, että he pystyvät tiedostamaan omien ammatillisten tietojen ja taitojen kehittymisen sekä ammatillisen kasvunsa paremmin kuin ensimmäistä vuotta opiskelevat nuoret. Oletuksena on, että he pystyvät koulutuksen aikana kertyneen kokemuksensa perusteella nimeämään ne asiat, jotka ovat mahdollistaneet tai rajoittaneet tai estäneet ammatillista kasvua. Ammatillinen kasvun nähdään jatkuvana, syklisesti tapahtuvana prosessina, joka käynnistyy opiskelijan ollessa kosketuksissa ammatillaansa koulutuksen aikana. Oletan, että viimeisen vuoden opiskelijoilla ammatillisen kasvun prosessi on käynnistynyt ja edennyt koulutuksen aikana, jolloin he pystyvät ensimmäisen vuoden opiskelijoita paremmin määrittelemään ammatin oppimista ja ammatillista kasvua mahdollistavia ja rajoittavia tai estäviä tekijöitä.

4.2 Tutkimuksen taustafilosofia ja metodologia

Kun olin päättänyt tutkimusaiheen, pohdin pitkään sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimusotteen toimivuutta juuri tässä tutkimuksessa. Tutkimuskysymysten muotoutumisen myötä päädyin laadulliseen tutkimusotteeseen, sillä olen kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on ammatillista kasvua mahdollistavista, rajoittavista tai estävistä tekijöis-

tä. Laadullisen tutkimusotteen kautta uskon saavani laajemman kuvan heidän käsityksistään. Kvantitatiivisen tutkimusotteen hylkäsin myös siitä syystä, että kysymyksenasettelussa olisi pitänyt huomioida erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden mahdolliset lukemiseen, kirjoittamiseen sekä hahmottamiseen liittyvät vaikeudet, jotka olisivat voineet haitata tai pahimmassa tapauksessa estää kyselyyn vastaamisen. Tämä olisi edellyttänyt kysymysten muokkaamista selkeään muotoon – sellaisiksi, ettei niitä voi tulkita virheellisesti, mutta ovat kuitenkin riittävän informatiivisia. Mahdollisesti osa osallistujista olisi tarvinnut yksilöllisen kyselyyn vastaamistilanteen, jossa kysymykset olisi luettu hänelle ääneen.

Pyrin selvittämään tutkimuksessani, millaisia käsityksiä erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä. Koska kyse on koulutuksen aikaisten kokemusten aikana muodostuneista subjektiivisista käsityksistä, on jokaisen opiskelijan kokema todellisuus suhteellista ja se liittyy myös heidän kontekstiinsa. Ajattelen, että jokaisen osallistujan todellisuus on suhteellista ja se voidaan tavoittaa parhaiten heidän kontekstinsä sidottuna. Osa todellisuudesta voi olla eri osallistujille osin yhteistä, sillä he opiskelevat ja toimivat samassa kontekstissa. Osa osallistujista opiskelee samassa ryhmässä, jolloin he ovat myös vuorovaikutuksessa toisiinsa, mikä voi tehdä heidän todellisuudestaan tietyiltä osin yhteistä.

Konstruktivismi, jossa todellisuus on suhteellista, toimiikin tutkimukseni taustafilosofiana. Jotta tästä todellisuudesta saadaan tietoa, ovat tutkija ja tutkittava toisiinsa interaktiivisessa yhteydessä. Kun tutkittava tulkitsee tutkittavaa, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa tutkittavien tulkintaa heidän tarinoista nousevien merkitysten kautta. Tulkinnan lopputuloksena ovat löydökset. Tarkoituksena on etsiä ja luoda tulkintoja todellisuudesta. Tulkintaan perustuvaa metodologiaa kutsutaan hermeneutiikaksi. (Schwandt 1997, 129; Metsämuuronen 2006, 86; 2008, 12; Flick 2009, 14.)

Yleensä laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan kutsua elämismaailmaksi. Tätä elämismaailmaa tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät muun muassa ihmisen toimina, päämäärien asettamisena ja suunnitelmina. Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, on tutkija osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Varto 1992, 23–24, 26; Virtanen 2006, 205.) Tutkimukseni laadullinen näkökulma tulee esille siinä, että opiskelijoiden näkemyksiä tutkitaan siinä kontekstissa, jossa he opintojaan suorittavat. Tutkimukseni kohdejoukkona olevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden elämismaailma on ammatillinen oppilaitos, johon liittyy teoreettinen opiskelu luokissa, käytännön työskentely ammattialasta riippuen opetuskeittiössä, hallissa tai rakennustyömaalla tms. Lisäksi heidän elämismaailmaansa liittyvät koulutuksen aikana erilaiset työ- ja oppimisympäristöt henkilökuntineen sekä oma perhe ja ystävät. Tutkijana olen hyvin perehtynyt kyseiseen elämismaailmaan opettajan näkökulmasta. Opintoihin liittyvä elämismaailma, oppilaitos, eri

oppimisympäristöt ja työssäoppimispaikat toimivat vinkkeinä myös eläytymismenetelmän kehystymisessä. Näiden vinkkien tavoitteena on ohjata vastaajaa ajattelemaan niissä tapahtunutta toimintaa ammatillisen kasvun kannalta.

Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2008, 8) toteavat laadullisen tutkimuksen olevan mitä suurimmassa määrin käsityöläisyyttä. Koska laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärtämisen lisääminen, tulee tutkijan kyetä tulkitsemaan saamiaan tuloksia. Oivaltava tulkinta syntyykin teorian ja empirian vuoropuhelusta, jolloin tutkija kykenee rakentamaan tutkimuksensa kannalta uutta tietoa ja uutta ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden. Koska erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden elämismaailma sekä oppimisvaikeudet ovat minulle tuttuja oman työni kautta, oletan kykeneväni tulkitsemaan tuloksia ja rakentamaan uutta ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa laadullisen aineiston keruu, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi sekä hypoteesittomuus. Pelkistetyimmillään laadullinen aineisto on ilmiänsuhtaan tekstiä. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Edellä mainitut laadullisen tutkimuksen tunnusmerkit ovat nähtävissä myös tässä tutkimuksessa. Laadullisen aineiston keruuta pidetään yhtenä tunnusmerkkinä, mikä tutkimuksessani täyttyy tekstimuotoisen, empiirisen aineiston myötä. Teksti syntyy eläytymismenetelmällä opiskelijoilta kootuista lyhyistä tarinoista. Näissä teksteissä on nähtävissä tutkittavien oma näkökulma tutkittavaan asiaan. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin liittyvä hypoteesittomuus täyttyy myös, sillä tarkkoja hypoteeseja ei ole asetettu. Kohdejoukko on valittu harkinnanvaraisesti.

4.3 Tutkimusmenetelmänä eläytymismenetelmä

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä ammatillista kasvua mahdollistavista, rajoittavista ja estävistä tekijöistä tutkin eläytymismenetelmän avulla, joka on hermeneuttinen tutkimusmenetelmä. Eläytymismenetelmää päädyin käyttämään, koska siinä vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Tutkimustilanteessa osallistuja ei välttämättä tiedä tutkimusongelmaa tai tutkimuskysymyksiä, jolloin ne eivät ohjaa osallistujaa vastaamaan johonkin tiettyyn kysymykseen. Näin pienennetään tutkijan vaikutusta vastauksiin, mikä myös oli eläytymismenetelmän valinnan taustalla tässä tutkimuksessa. (Eskola 1998, 78; Eskola 2001, 78; Saaranen – Kauppinen & Puusniekka 2006, 64.)

Eläytymismenetelmää käytettäessä osallistuja kirjoittaa pienimuotoisen esseen tai lyhyen tari-

nan kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomus luo osallistujalle mielikuvia oman tarinansa pohjaksi. Tarinoissa on kaksi vaihtoehtoa: mielikuvituksensa avulla kirjoittaja vie kehyskertomuksessa esitetyn tarinan eteenpäin tai kuvaa, mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on tapahtunut tai voinut tapahtua. (Eskola & Suoranta 1998b, 111–112; Eskola 1998a, 10–12, 59; Eskola 2007a, 71–72.) Itse käytin jälkimmäistä kehyskertomustyyliä.

Eläytymismenetelmässä on keskeisintä kehyskertomusten variointi. Kehyskertomuksissa varioidaan vain yhtä tiettyä seikkaa. Koska menetelmän avulla tutkitaan, miten kyseinen variaatio vaikuttaa vastauksiin, täytyy kehyskertomusten olla muuten samanlaisia. Tämän vuoksi kehyskertomuksia pitää olla vähintään kaksi. Kehyskertomukset ovat yleensä lyhyitä ja niissä kannattaa keskittyä kaikkein tärkeimpiin seikkoihin. Pitkissä kehyskertomuksissa vastaajat voivat takertua kertomuksen eri vihjeisiin ja kirjoittavat aivan eri asioista. (Eskola & Suoranta 1998b, 113–114; Eskola 1998, 10, 59, 69–70.)

Käytin tutkimuksessani kahta eri kehyskertomusvariaatiota, jotka esittelen tulososiossa. Kertomukset ovat yhtä sanaa lukuun ottamatta täsmälleen samanlaiset. Yhden sanan vaihtaminen toiseksi muuttaa kehyskertomuksen positiivisesta negatiivissävytteiseksi. Kehyskertomukset on laadittu siten, että ne sisältävät riittävästi vinkkejä tarinan kirjoittamiselle, mutteivät kuitenkaan ohjaa liiaksi vastaajien ajatuksia.

Eskolan ja Suorannan (1998b, 116) mukaan kehyskertomukset kannattaa testata etukäteen, koska kertomuksen ja sen muunnelmien laatiminen on tärkeää menetelmää käytettäessä. Tarinan testaamiseen liittyy kaksi vaihetta. Ensinnäkin tarinan kirjoittamisen jälkeen se kannattaa luetuttaa jollakin menetelmällä aikaisemmin käyttäneellä henkilöllä. Toiseksi kannattaa kirjoituttaa muutama tarina esitutkimuksena, jotta näkee millaisia vastauksia saa ja toimiiko tarina lainkaan. (Eskola & Suoranta 1998b, 116; Eskola 1998, 71.)

Kun olin kirjoittanut kehyskertomukset, annoin ne luettavaksi sellaiselle henkilölle, joka oli aikaisemmin käyttänyt eläytymismenetelmää. Tämän jälkeen muokkasinkin kehyskertomuksia hiukan ja niiden toimivuutta syyskuussa 2009 yhdessä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ryhmässä. Pilottiryhmään opiskelijat valikoituivat, koska heille oli tehty henkilökohtainen opiskelun järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS), he opiskelivat kolmatta vuottaan ja heillä oli kokemusta teoria- ja käytännön opiskelusta sekä työssäoppimisesta erilaisissa työympäristöissä. Koska heidän opinnot olivat jo edenneet suhteellisen pitkälle, oli heidän helppo samaistua kehyskertomusten tarinaan. Ryhmän kymmenestä opiskelijasta paikalla oli kahdeksan opiskelijaa, joista puolet sai positiivisen kehyskertomuksen ja puolet negatiivissävytteisen kertomuksen.

Kehyskertomuksen pilotointi järjestettiin opiskelijoiden teorialuokan aikana eikä sen aikana

kerätty muuta materiaalia tai käsitelty muuta aihetta. Pilotoinnin alussa kerroin pilottiin osallistuville opiskelijoille tutkimuksen tarkoituksesta ja sen tavoitteista, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä kehyskertomuksen testaamisen tärkeydestä varsinaisen tutkimuksen kannalta. Samalla pyysin heiltä kirjallisen suostumuksen pilottiin (liite 2).

Eskolan ja Suorannan (1998b, 115) kehotuksen mukaisesti varasin pilotoinnissa vastausaikaa 15–25 minuuttia. Eskolan (2007a, 74) mukaan eri kehyskertomukset kannattaa sekoittaa, jolloin on sattumanvaraista, minkä version kukin vastaaja saa. Tämä toteutin siten, että testitilanteessa kehyskertomukset oli laitettu pinkkaan siten, että joka toinen oli positiivinen ja joka toinen negatiivisävytteinen kehyskertomus. Jaoin taustatietolomakkeet ja kehyskertomukset osallistujille järjestyksessä, jolloin joka toinen sai erilaisen tarinan. Tähän liittyi kuitenkin yksi ongelma: osallistujat istuivat vierekkäin ja heidän oli helppo katsoa toisen paperia ja siinä olevaa kehyskertomusta ja tarinaa. Yksi pilottiin osallistuva kertoikin lukeneensa vieressä istuneen paperin tarinan ja kirjoittaneensa sen mukaisesti, vaikka hänellä itsellä oli toisenlainen kehyskertomus. Tämä vaikutti varsinaiseen aineistonkeruutilanteeseen siten, että jokainen osallistuja istui yksin omassa pöydässä, jotta he eivät voineet lukea vieressä istuvan papereita.

Eskolan (1998, 71) kehotuksen mukaisesti haastattelin pilotointiin osallistuneet välittömästi tarinan kirjoittamisen jälkeen ja selvitin muun muassa, miten he ovat ymmärtäneet tarinan, miten ovat vastanneet siihen sekä mitä ovat ajatelleet vastatessaan. Haastattelun avulla sain arvokasta tietoa varsinaisen kehyskertomuksen muokkaamiseen. Palautteen perusteella muutin kehyskertomuksesta yhden lauseen eri muotoon sekä tekstin pistekokoa isommaksi lukemisen helpottamiseksi.

Eskola (1998, 74–75; 2001, 76) toteaa, että tietyn määrän, noin 15–20 vastausta kehyskertomusversiota kohden, jälkeen vastausten peruslogiikka alkaa toistaa itseään. Tämän vuoksi eläytymismenetelmäaineiston ei tarvitse olla kovin suuri. Eskola (1998, 74–75) toteaa omien kokemusten perusteella 15 vastauksen yhtä kehyskertomusta kohden olevan toimiva määrä, muttei sitä pidä kuitenkaan ottaa ehdottomaksi säännöksi. Tästä johtuen tutkimuksen aineistotavoitteenani oli saada vähintään 30 tarinaan eli kumpaakin kehyskertomusta kohden vähintään 15 tarinaa, koska ajattelin näin saavani tutkimuskysymysten kannalta riittävästi aineistoa.

4.4 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu

Kohdekouluksi valikoitui kohtuullisen suuri yleinen ammattioppilaitos Pohjanmaan alueelta. Kohdekoulun valinnassa käytin seuraavia kriteereitä: oppilaitoksessa on yleisopetuksen ryhmiin integ-

roituja erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, erityisopetus on hoidettu hyvin, integroiduille opiskelijoille on laadittu asianmukaiset HOJKS:t ja heidän opetuksessaan käytetään erityisen tuen tarpeen mukaisia tukitoimia, oppilaitoksen henkilökunta suhtautuu myönteisesti tutkimuksen tekemiseen ja tutkimukseen osallistuvat opiskelijat ovat suostuvaisia osallistumaan tutkimuksen.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan muun muassa kuvaamaan jotain ilmiötä, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tästä johtuen on tärkeää, että kohdejoukkona ovat mahdollisimman paljon ilmiöstä tietävät tai kokemusta omaavat henkilöt. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Koska pyrin tutkimuksessani selvittämään erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä, käytin harkinnanvaraista otantaa, jotta saan kohdejoukoksi ammatillisen oppilaitoksen yleisopetuksen ryhmissä opiskelevia erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

Tutkimus käynnistyi tutkimusluvan hankkimisella kohdekoulun johtajalta. Tämä tapahtui puhelimitse, jolloin sovin johtajan kanssa tutkimusluvan (liite 3) allekirjoittamisesta aineistonkeruupäivänä ennen tutkimukseen osallistuvien tapaamista. Kyseisen puhelinkeskustelun jälkeen otin yhteyttä johtajan nimeämään yhteyshenkilöön, joka tässä tapauksessa oli oppilaitoksen erityisopetuksen vastuuopettaja. Yhteyshenkilön kanssa sovin aineistonkeruuseen liittyvistä käytännön asioista. Yhdessä yhteyshenkilön kanssa päädyin keräämään aineiston samanaikaisesti kaikilta kohdejoukkoon kuuluvilta opiskelijoilta luokkatilanteessa. Sovimme aineiston keruupäiväksi erään marraskuisen maanantaiaamu. Yhteyshenkilö lupasi kutsua kohdejoukkoon valitut opiskelijat sovituksi ajankohdaksi työhuoneeseensa.

Ennen aineistonkeruuta kopioin suostumuslomakkeet valkoiselle paperille, taustatietolomakkeet keltaiselle ja kehyskertomukset vihreälle paperille, jotta eri lomakkeet olisi helpompi erottaa toisistaan. Lisäksi kohderyhmän oli helpompi lukea kehyskertomus vihreältä paperilta. Tämän jälkeen koodasin sekä kehyskertomus- että taustatietolomakkeet siten, että jälkikäteen tarvittaessa voisin yhdistää tarinan ja vastaajan taustatiedot toisiinsa. Koodaamisessa käytin nelinumeroista numerosarjaa: negatiivissävytteiset kehyskertomukset koodasin kakkosella ja positiiviset kehyskertomukset ykkösellä alkavilla numerosarjoilla. Kehyskertomukset ja taustatietolomakkeet ryhmittelin valmiiksi siten, että samalla numerolla koodatut paperit olivat päällekkäin ja joka toinen kehyskertomus positiivinen ja joka toinen negatiivissävytteinen. Näin varmistin, että osallistujat saavat sattumanvaraisesti joko positiivisen tai negatiivissävytteisen kertomuksen.

Sovittuna päivänä saavuin paikalle reilusti aikaisemmin, jotta ehdin käydä tapaamassa oppilaitoksen johtajaa saadakseni allekirjoituksen suostumuslomakkeeseen sekä järjestellä luokkatilan ennen tutkimukseen osallistuvien tuloa. Koska kehyskertomuksen testitilanteessa huomasin toisen vastaajan vieressä istumisen haittaavan keskittymistä, erottelin pöydät toisistaan. Aluksi kokoon-

nuimme yhteyshenkilön työhuoneeseen ja kerroimme osallistujille kutsun syy ja tutkimukseen liittyvät seikat. Samalla toin esille, että osallistuminen tutkimukseen on täysin luottamuksellista sekä vapaaehtoista ja heillä on oikeus poistua takaisin oppitunnille tai halutessaan jättää vastaamatta. Tämän jälkeen siirryimme luokkatilaan, jossa vielä kävin läpi vastaamiseen liittyviä asioita, mm. vastausaika noin 20–25 minuuttia. Jaoin kaikille osallistujille kynät sekä suostumuslomakeen (liite 4) allekirjoitettavaksi. Vielä tässäkin korostin vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta jättää suostumuslomake allekirjoittamatta. Lisäksi korostin, että omien yhteystietojen antamisen vapaaehtoisuutta.

Varsinainen aineistonkeruu alkoi taustatietolomakkeen (liite 5) täyttämällä. Taustatietoina keräsin seuraavat tiedot: ikä, sukupuoli, aikaisempi koulutus (peruskoulu, lukio, ammatillinen koulutus, muu) sekä koulutusala, jolla opiskelee. Kun osallistuja oli täyttänyt taustatiedot, hän siirtyi omaan tahtiinsa kirjoittamaan tarinaansa kehyskertomuksen pohjalta. Osa osallistujista pääsi kirjoittamisen alkuun nopeasti. Osa mietti pitkään ennen kirjoittamisen aloittamista. Kaksi naispuolista osallistujaa keskustelivat keskenään, mitä pitäisi kirjoittaa ja heitä piti pyytää olemaan hiljaa ja keskittymään omaan tarinaansa. Tarinan kirjoittamiseen käytetty aika vaihteli noin kymmenestä minuutista kahteenkymmeneen minuuttiin.

Tavoitteenani oli saada vähintään kolmekymmentä osallistujaa, sillä halusin eri henkilöiden vastaavan positiiviseen ja negatiiviseen kehyskertomukseen. Oletuksenani oli, että siten saan kattavampia kirjoituksia. Tähän tavoitteeseen aineistonkeruussa ei kuitenkaan päästy, sillä kohdekoulussa oli kaikkiaan 24 erityistä tukea tarvitsevia, eri alojen viimeisen vuoden perustutkinnon opiskelijaa. Heidät kaikki otettiin kohdejoukkoon mukaan. Kuitenkaan kaikilta kohdejoukkoon kuuluvilta ei saatu kirjoitusta, sillä aineistonkeruuhetkellä osa opiskelijoista oli pois koulusta sairauden tai muun syyn vuoksi ja osa oli työssäoppimisjaksolla oppilaitoksen ulkopuolella.

4.5 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

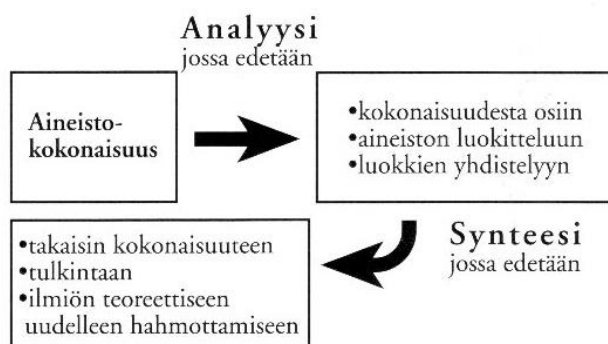
Aineiston analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia. Se on kaikenlaisen laadullisen aineiston analyysiin soveltuva perusanalyysimenetelmä, jota voidaan pitää myös väljänä teoreettisen viitekehystenä. Sisällönanalyysiin perustuukin suuri osa laadullisen aineiston analyysimenetelmistä. Analyysin alkuvaiheessa korostuu aineistolähtöisyys, mutta analyysin edetessä ja erityisesti sen loppuvaiheissa korostuu tulosten tarkastelu ja vertaaminen suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91, 104.)

Päädyin käyttämään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska tavoitteena oli valita tutkimus-

aineistosta analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti. Sisällysanalyysin perusajatuksenahan on, etteivät analyysiyksiköt ole etukäteen harkittuja tai asetettuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Eskolan (2007b, 164) mukaan tällöin edetään lähinnä aineisto- tai ilmiöpohjaisesti. Erilaiset käsitteet ym. toimivat tulkintakehyksinä, eräänlaisina silmälaseina, joiden kautta tulkitaan aineistoa sekä tutkittua ilmiötä.

Tarkoituksena ei ollut siis jäsentää osallistujien antamia merkityksiä teorian pohjalta ja testata siten teorian paikkansapitävyyttä. Analyysi on kuitenkin teoriasidonnaista, sillä pyrin kytkemään analyysin teoriaan etsien aineistosta tehdyille löydöksille tulkintojeni tueksi selityksiä tai vahvistusta teoreettisesta viitekehystä ja aikaisemmista tutkimuksista. Tällaisesta analyysistä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 97 – 99) käyttävät nimitystä teoriaohjaava analyysi, jolloin teoriasidonnaista lähestymistapaa aineistoon voidaan kutsua abduktiiviseksi päättelyksi. Eskola (2010, 182 – 183) käyttää puolestaan käsitettä teoriasidonnainen analyysi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei nouse suoraan teoriasta.

Hirsijärven ja Hurmeen (2001, 143) mukaan laadullisen aineiston käsittely on sekä analyysia että synteisiä. He ovatkin (2001, 144) esittäneet aineiston käsittelyn analyysistä synteisiin seuraavan kuvion (kuvio 7) avulla.



KUVIO 7. Aineiston käsittely analyysistä synteisiin (Hirsijärvi & Hurme 2001, 144)

Aineiston analyysin tarkoituksena oli purkaa aineistokokonaisuuden tarinat mielekkäisiin, tutkimuskysymyksiin vastauksia antaviin yksittäisiin osiin. Tämän jälkeen luokittelin yksittäiset osat edeten siitä eri luokkien yhdistelyyn ja lopulta takaisin kokonaisuuteen, mikä näkyy pohdintaosion yhteenveto kuvioissa. Tulkinta onnistuu vasta näiden vaiheiden jälkeen ja on edellytys ilmiön teoreettiselle uudelleen hahmottamiselle. Silvermankin (2010, 14) toteaa laadullisen tutkimuksen aineiston keruun, analyysin ja kirjoittamisen olevan käytännössä erottamattomia. Tehtäessä laadullista tutkimusta monet näkökulmat eivät poikkea jokapäiväisestä elämästä; se on monimutkaista ja

joskus suorastaan kaoottista, kuten huomasin analyysia tehdessäni. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92 – 93) puolestaan toteavat, ettei analyysi ole mahdollista ilman päätöstä, mikä aineistossa kiinnostaa, aineiston litterointia tai koodausta eikä raportoitua yhteenvetoa. Analyysin tehtävä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa (Eskola 2007b, 173; Eskola 2010, 193).

Hirsijärven (2009, 221) mukaan empiirisessä aineistossa päästään tekemään päätelmiä usein vasta esitöiden jälkeen. Näitä esitöitä ovat: tietojen tarkistus, tietojen täydentäminen ja aineiston järjestäminen. Ensimmäiseksi tarkastin eläytymismenetelmällä kerätystä aineistosta, sisältyikö siihen virheellisyyksiä tai puuttuiko joitakin taustatietoja. Aineiston virheellisyys olisi voinut aiheuttaa vastausten hylkäämiseen. Näin olisi voinut käydä siinä tapauksessa, että vastaaja on ymmärtänyt ohjeet tai kehyskertomuksen virheellisellä tavalla tai jättänyt kokonaan vastaamatta tai vastaus on ns. herjavastaus. Aineistossa mukana olleet kaksi tyhjää vastausta luonnollisesti poistin. Mukana oli myös kaksi sadunomaisesti ”olipa kerran tyttö...” kirjoitettua vastausta. Näitä en kuitenkaan poistanut analyysistä, koska vastauksista saattoi päätellä tarinan pohjautuvan todellisuuteen. Todellisuuspohjaan viittasivat muun muassa ”reseptien lukemista haittaava lukihäiriö” ja ”teoriatunneilla käytiin läpi...”. Yhtään herjavastaukseksi tulkittavaa ei aineistossa ollut.

Eskola ja Suoranta kehottavat (1998a, 130) kasaamaan vastaukset kehyskertomuksen mukaisiin pinoihin ja merkitsemään ne juoksevalla numerolla jatkokäsittelyn helpottamiseksi. Kuten aikaisemmin kerroin, tein tämä koodauksen jo ennen aineiston keruuta taustatietojen ja vastausten yhdistämisen helpottamiseksi. Järjestin aineisto kehyskertomusvariaatioiden mukaan omiin pinkkoihinsa, minkä jälkeen tein toisen koodauksen taustatietojen perusteella tutkimuskäyttöä varten seuraavalla tavalla: M/17/PK/AuPT. Kyseisestä koodista selviää, että vastauksen on antanut peruskoulun suorittanut 17-vuotias mies, jonka koulutusala oli autoalan perustutkinto. Jatkossa lainattaessa vastaajien tekstiä käytän ainoastaan sukupuolta ja sen vuoksi koodasin naispuolisten osallistujien tarinat N1, N2 jne. sekä miespuolisten osallistujien tarinat M1, M2 jne. Tein tämän sen vuoksi, että käytettäessä muita taustatietoja vastausten yksilöintiin olisin mahdollistanut osallistujan tunnistaminen. Tämä ei kuitenkaan ole suotavaa tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Koska laadullinen aineisto on usein tarkoituksenmukaista litteroida eli kirjoittaa puhtaaksi (Pyörälä 1995, 21; Eskola & Suoranta 1998b, 131; Metsämuuronen 2006, 122; Hirsijärvi 2009, 222; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 119), kirjoitin aineisto järjestämisen jälkeen puhtaaksi. Koska aineisto oli suhteellisen pieni, päätin tehdä analyysin käsin ilman tietokoneavusteista analyysia. Puhtaaksikirjoitettuja sivuja oli kaikkiaan seitsemän.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI

Tässä luvussa esittelen kuvioiden ja aineistoesimerkkien avulla tutkimustuloksia, jotka olen jakanut tutkimuskysymysten mukaisesti ammatillista kasvua mahdollistaviin ja rajoittaviin tekijöihin. Jo tulosten esittelyvaiheessa analysoin osittain aineistoa siltä osin kuin se on ymmärrettävyyden kannalta järkevää. Syvällisempää analyysiä teen luvussa 5.4. Tällä menettelytavalla pyrin parantamaan analyysin ymmärrettävyyttä, kun en irrota kaikkea analyysia tuloksista. Aluksi kuitenkin esittelen eläytymismenetelmään liittyvän kehyskertomuksen variaatiot sekä osallistujien jakautumisen koulutusaloittain mm. sukupuolen ja iän mukaisesti.

5.1 Taustatietoja tutkimustuloksille

Käytin tutkimuksessani eläytymismenetelmää varioiden kehyskertomuksen sekä positiivis- että negatiivissävytteiseksi. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä, käytin kehyskertomuksissa käsitteitä ”ammatin oppiminen” ja ”ammattiin liittyvät tiedot ja taidot”, koska kyseiset käsitteet liittyvät läheisesti ammatilliseen kasvuun (kts. edellinen luku). Lisäksi uskon kyseisten käsitteiden olevan osallistujille tutumpia kuin ”amatillinen kasvu”, jolloin vastaminen on helpompaa.

Positiivinen kehyskertomus oli seuraavanlainen:

”Juhlasalissa on lämmin, sillä ikkunoista virtaa sisään auringonvaloa. Juhlasalissa kuuluu iloinen puheensorina. Istut oman ryhmäsi kanssa odottamassa kevätjuhlan alkamista. Tänään sinä ja muut ryhmäläiset saatte tutkintotodistuksen. Jäät miettimään menneitä vuosia ammattioppilaitoksessa. Mietit kaikkia niitä teoriatunteja, käytännönharjoittelua ja työssäoppimisjaksoja, joiden aikana opit omaan ammattiisi liittyviä tietoja ja taitoja. Kuvittele niitä tilanteita, jotka ovat auttaneet sinua ammattisi oppimisessa ja kirjoita siitä tarina.”

Negatiivissävytteinen kehyskertomus oli puolestaan seuraavanlainen:

”Juhlasalissa on lämmin, sillä ikkunoista virtaa sisään auringonvaloa. Juhlasalissa kuuluu iloinen puheensorina. Istut takarivissä odottamassa kevätjuhlan alkamista. Olet surullinen, sillä suurin osa opiskelutovereistasi saavat tänään tutkintotodistuksen etkä sinä ole heidän joukossaan. Jäät miettimään menneitä vuosia ammattioppilaitoksessa. Mietit kaikkia niitä teorialunteja, käytännönharjoittelua ja työssäoppimisjaksoja, joiden aikana opetettiin omaan ammattiisi liittyviä tietoja ja taitoja. Kuvittele niitä tilanteita, jotka estivät sinua ammattisi oppimisessa ja siten tänään tutkintotodistuksen saamisen ja kirjoita siitä tarina.”

Keräsin aineiston kaikkiaan 17 henkilöltä, joista yhdeksän kirjoitti tarinan pohjautuen positiiviseen kehyskertomukseen. Taulukosta 2 selviää myönteiseen kehyskertomukseen pohjautuvan tarinoiden kirjoittajien ikä, aikaisempi koulutus ja sukupuoli koulutusaloittain. Tähän ryhmään kuuluvista kaksi oli naista ja seitsemän miestä. Osallistujista kuusi oli 18-vuotiaita, kaksi 19-vuotiasta ja yksi 20-vuotias. Kahdeksan osallistujan aikaisempi koulutus oli peruskoulu ja yksi osallistuja ilmoitti aikaisemmaksi koulutukseksi peruskoulun lisäksi ammatillisen koulutuksen. Osallistujista kaksi opiskeli autoalan perustutkinnossa, kolme hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa, yksi hiusalan perustutkinnossa, kaksi sähkö- ja automaatioalan perustutkinnossa sekä yksi rakennusalan perustutkinnossa.

TAULUKKO 2. Vastaajien jakautuminen koulutusaloittain, myönteinen kehyskertomus

Koulutusala, jolla osallistuja opiskeli	Sukupuoli		Ikä				Aikaisempi koulutus		
	Nainen	Mies	17	18	19	20	Pk	Lu	Ak
Autoalan pt		2		1	1		1		1
Hotelli-, ravintola- ja cateringalan pt	1	2		3			3		
Hiusalan pt	1					1	1		
Logistiikan pt									
Sähkö- ja automaatioalan pt		2		1	1		2		
Rakennusalan pt		1		1			1		
Pintakäsittelyalan pt									
Verhoilu- ja sisustusalan pt									

Kahdeksan osallistujan tarina pohjautui negatiivissävytteiseen kehyskertomukseen. Taulukosta 3 selviää negatiivissävytteiseen kehyskertomukseen pohjautuvan tarinoiden kirjoittajien ikä, aikaisempi koulutus ja sukupuoli koulutusaloittain. Heistä oli naisia neljä ja miehiä neljä. Kaksi mies-

puolista vastaajaa jätti tyhjän lomakkeen. Vastaajista kaksi oli 17-vuotiaita, yksi 18-vuotiaita ja viisi 19-vuotiaita. Vastaajista yksi opiskeli autoalan perustutkinnossa, kolme hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa, yksi sähkö- ja automaatioalan perustutkinnossa, yksi rakennusalan perustutkinnossa ja kaksi pintakäsittelyalan perustutkinnossa.

TAULUKKO 3. Vastaajien jakautuminen koulutusaloittain, negatiivissävytteinen kehyskertomus

Koulutusala, jolla osallistuja opiskeli	Suku­puoli		Ikä				Aikaisempi koulutus		
	Nainen	Mies	17	18	19	20	Pk	Lu	Ak
Autoalan pt		1			1		1		
Hotelli-, ravintola- ja cateringalan pt	3		1	1	1		3		
Hiusalan pt									
Logistiikan pt									
Sähkö- ja automaatioalan pt		1	1				1		
Rakennusalan pt		1			1		1		
Pintakäsittelyalan pt	1	1			2		2		
Verhoilu- ja sisustusalan pt									

Koska käytin eläytymismenetelmän kehyskertomuksesta kahta variaatiota, lähdin analyysissä liikkeelle tematisoinnista. Kehyskertomukset sisältävät kaksi selkeää teemaa: millaiset tekijät mahdollistavat ammatillista kasvua ja millaiset tekijät rajoittavat tai estävät ammatillista kasvua, jotka näkyvät analyysissä. Tämän jälkeen pyrin tunnistamaan aineistosta ne osat, joista olin tutkimuksen kannalta kiinnostunut. Pelkistin lauseet yksittäisiksi ilmauksiksi, jotka erotin muusta tekstistä alleviivauksella. Samalla etsin alleviivatuista ilmauksista samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia, minkä pohjalta ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet samaan kategoriaan eli luokkaan. Jokaiselle kategorialle annoin sen sisältöä kuvaavan nimen.

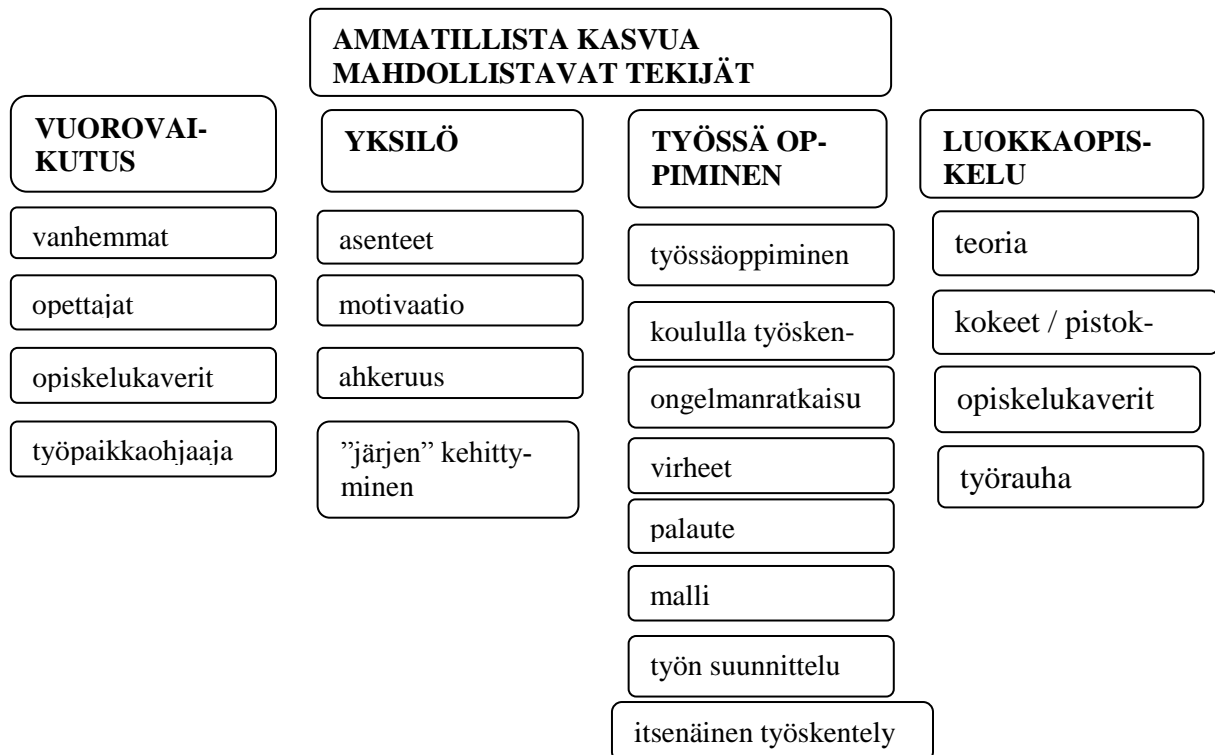
Tuomen ja Sarajärven (2003, 103 – 115) mukaan kategorioiden muodostaminen on analyysin kriittisin vaihe, koska silloin tutkijan on päätettävä oman tulkinnan mukaan, mitkä kuuluvat samaan tai eri ryhmään. Tämä vaihe oli todellakin vaikea, sillä osa vastauksista olisi tulkintatavasta riippuen voitu ryhmitellä kuuluvaksi useampaan eri kategoriaan.

5.2 Ammatillista kasvua mahdollistavat tekijät

Muodostin ammatillista kasvua mahdollistavista tekijöistä alakategoriat: vanhemmat, opettajat, opiskelukaverit, työpaikkaohjaajat, asenteet, motivaatio, ahkeruus, ”järjen” kehittyminen, palaute, työrauha, koululla työskentely, työssäoppiminen, itsenäinen työskentely, teoria, kokeet/pistokkaat, ongelmanratkaisu, malli ja virheet.

Hirsijärven ja Hurmeen (2001, 147) mukaan aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia ja se luo pohjan tai kehyksen aineiston tulkinnalle, yksinkertaistamiselle ja tiivistämiselle. Luokittelun jälkeen jatkoin abstrahointia eli käsitteellistämistä yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa. Näin muodostin yläkategorioita, joille annoin mielestäni parhaiten sisältöä kuvaavat nimet. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 103 – 115.)

Muodostin siis eri alekategorioita yhdistävät yläkategoriat tiivistääkseni tietoa. Sen seurauksena muodostui kuvio 8, jossa havainnollistuvat yläkategoriat: vuorovaikutus, yksilö, käytännön työskentely ja luokkaopiskelu, ja niiden alle sijoittuvat alakategorioiden mukaiset käsitteet. Käytännön työskentely – kategorian nimen päädyin kuitenkin myöhemmin muuttamaan teorian pohjalta Työssä oppiminen – kategoriaksi, koska työssä oppimisen voidaan katsoa olevan yläkäsite työssäoppimiselle (Varila & Rekola 2003, 17). Koululla eri oppimisympäristöissä, kuten opetuskeittiössä tai hallissa, työskentely voidaan katsoa myös työssä oppimiseksi.



KUVIO 8. Ammatillista kasvua mahdollistavat tekijät

”Vanhemmat, opettajat ja luokkakaverit” sijoitin Vuorovaikutus-kategoriaan, sillä tarinoiden perusteella päättelin osallistujien tarkoittaneen vanhempien, opettajien ja luokkakavereiden kanssa tapahtuneen vuorovaikutuksen mahdollistaneen ammatin oppimista ja ammatillista kasvua. Opettajan sijoitin tähän, koska opettajan rooli luokassa näyttäytyi merkittävänä tekijänä.

” Teoriatunneilla olen kuunnellut opettajille, mitä ne puhunut.” (M7)

”...oli vaikeaa käytännöissä lokia reseptejä...mutta opettaja aina auttoi...” (N4)

Edellä olevista aineistoesimerkeistä voi päätellä, että teoriatunneilla tapahtuva opetus ja opettajan kuuntelu on koettu tärkeänä oman oppimisen kannalta. Myös opettajan tuki ja apu on koettu mahdollistavaksi tekijäksi. Molemmat esimerkit viittaavat vuorovaikutukseen opiskelijan ja opettajan välillä.

Tarinoissa ei suoraan mainittu työpaikkaohjaajaa, mutta niissä tuli esille vähäinen positiivinen palaute työssäoppimisjaksolla. Siitä päättelin osallistujien tarkoittaneen myös vuorovaikutusta työpaikkaohjaajan kanssa. Toisaalta vanhemmat olisi voinut sijoittaa myös omaan kategoriaan, sillä tarinoissa vanhempien kerrottiin tukeneen ja auttaneen opiskelussa. Tukeminen ja auttaminen voivat liittyä vuorovaikutuksen lisäksi konkreettiseen apuun esimerkiksi taloudellisesti. Auttaminen opintojen kanssa voi tarkoittaa muun muassa apua oppimistehtävien teossa tai mahdollisesti työssäoppimispaikan hankkimisessa. Sijoitin opiskelukaverit myös Luokkaopiskelu-kategoriaan, koska tulkitsin vastaajien tarkoittaneen luokkaopetustilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta opiskelukavereiden kanssa.

”Minua on auttanut ammatin oppimisessa luokkakaverit ja muutamat mukavat opettajat. Vanhemmat ovat myös olleet opintojen tukena ja pyrkineet auttamaan myös opintojen kanssa.” (M1)

”...Mutta erityisen paljon minua auttoi luokkakaverit, opettajat, raskaat työpäivät, työssäoppiminen. Perheen tuki oli myös tärkeä.” (M5)

”Palautteen” sijoitin Työssä oppiminen-kategoriaan, koska sen merkitys oppimisessa tuotiin esille työssäoppimisen ja koulussa tapahtuneen käytännön työskentelyn yhteydessä. Palaute olisi voitu sijoittaa myös Vuorovaikutus-kategoriaan, sillä palautteen antaminen on yleensä vuorovaikutuksellista.

”Asenteiden, ahkeruuden ja motivaation” katsoin liittyvän lähinnä yksilöön itseensä. Toki

myös ulkoisilla tekijöillä on vaikutusta opiskelijoiden asenteeseen ja motivaatioon, mikä tuli esille myös tarinoissa.

”Parhaiten mikä on auttanut on ollut positiivinen asenne ja avara mieli.” (M1)

”Viime keväänä ollessani työssäoppimisjaksolla, opin paljon alaan liittyviä asioita, mutta innostusta alaan se ei lisännyt. Tunnen motivaation lähinnä kadonneen, koska positiivista palautetta saa niin harvoin.” (N1)

Jälkimmäisessä aineistoesimerkissä tulee selkeästi esille työssäoppimisen merkitys alaan liittyvien asioiden oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta. Toisaalta siinä tulee oppimista ja ammatillista kasvua heikentävänä tekijänä motivaation puute, johon on lähinnä vaikuttanut myönteisen palautteen puute työpaikkaohjaajalta.

Merkitsevimmät ammatillista kasvua edistävät tekijät näyttävät liittyvän työssä oppimiseen, joka tapahtui joko oppilaitoksella tai työssäoppimispaikoilla. Mielenkiintoista oli se, että osallistujat mainitsivat ammatillista kasvua edistävinä myös ongelmien ratkaisun, omista virheistä oppimisen sekä muiden työskentelyn seuraamisen ja sitä kautta oppimisen. Koska nämä asiat mainittiin työn tekemisen yhteydessä, sijoitin ne kategoriaan Työssä oppiminen.

”...työssäoppimisjaksot. Virheitä on, mutta virheistä oppii.” (M3)

”Hallissa työskennellessä ns. käytännön harjoittelua, itseäni opetti hyvin, kun opettaja näytti vierestä kuinka tehdä jotain töitä. Ja pääsi itsekin vähän kokeileen. Työssäoppimisjaksolla olen oppinut suurimman osan taidoistani, siellä oppiminen on yksin työskentelyä. Ja pääsee ”ratkoon” pulmia, joka tuo taitoja omaan ammattiin.” (M6)

”Työssäoppimisjaksoissa olen ollut ahkera, jos joku homma tuli olin miettinyt, että mitä piti tehdä ja miten? ...Työssäoppimisjaksoissa pitää huomata mitä muut tekee ja miten.” (M7)

Luokkaopetukseen tulkitsin kuuluviksi opiskelukavereiden lisäksi teorian, kokeiden/pistokkaiden ja työrauhan. Osallistujat mainitsivat käytännön ja teoriakokeet sekä pistokkaat oppimista ja ammatillista kasvua edistävänä tekijänä. Mielestäni tämä on mielenkiintoinen maininta, koska siitä voi päätellä opiskelijoiden oivaltaneen erilaisten kokeiden olevan oppimistilanteita eikä pelkästään oppimista mittaavia testejä.

”Kirjalliset ja käytännön kokeet ovat auttaneet myös. Pistokkaatkin tietenkin auttoivat myös.” (M5)

”Koulun teorialunneilla käytiin läpi ruuanvalmistukseen ja asiakaspalveluun liittyviä asioita.” (N2)

”...teorialunneilla oppi suhteellisen hyvin, kun luokassa oli hyvä työrauha.” (M6)

5.3 Ammatillista kasvua rajoittavat tai estävät tekijät

Kuviosta 9 voidaan nähdä analyysin perusteella tekemäni ammatillista kasvua rajoittavien tai estävien tekijöiden kategorioinnin. Alakategorioita ovat negatiivinen palaute, opiskelukaverit, asenteet, motivaatio, laiskuus, ryhmäkoko, työrauha, poissaolot, teoria, lyhyet yöunet, henkilökohtaiset asiat, koulun ulkopuoliset kaverit, oppimisvaikeudet (lukivaikeus), kielet, matematiikka ja puuttuvien opintojen täydentäminen. Tiivistääkseni tietoa päädyin muodostamaan seuraavat yläkategoriat: opettaja, yksilö, luokkaopiskelu ja muut tekijät.



KUVIO 9. Ammatillista kasvua rajoittavat tekijät

Kategorioinnissa päädyin sijoittamaan opettajan omaan kategoriaansa, vaikka opettaja olisi voitu sijoittaa myös Luokkaopetus-kategoriaan. Tähän sijoitukseen päädyin erään osallistujan käyttämän vahvan ilmaisun vuoksi, sillä se osoittaa, kuinka suuri merkitys opettajan toimilla on opiskelijan.

”...kuitenkin innostukseni laantui, sillä inhosin ja vihasin opettajaamme. Hän ei ikinä kehdunut meitä, kertoi vain mitä virheitä olimme tehneet. Poissaolomäärät kasvoivat... Itku kurkussa ja hampaat kireällä menin kouluun.” (N5)

Kuten myönteisten tekijöiden kohdalla sijoitin Yksilö-kategoriaan motivaation ja asenteet sekä ahkeruuden vastakohtana esiin nousseen laiskuuden. Lisäksi tähän kategoriaan katsoin kuuluvaksi myös poissaolot, lyhyet yöunet sekä henkilökohtaiset asiat, koska näihin eivät ulkopuoliset yleensä voi kovinkaan paljon vaikuttaa.

”Ensimmäinen vuosi meni hyvin, silloin ei ollut poissaoloja ollenkaan, koulu kiinnostti. Toinen vuosi meni vauhdilla ohi, uusien kaverien tullessa kuvioihin. Koulu ei enää kiinnostanut. Tekijät, jotka ovat eniten haitanneet...ja oma laiskuus.” (N3)

”Aamulla oli vaikea herätä noin 3-5 tunnin yöunilta. Toisena vuonna iski hirveä stressi henkilökohtaisten vuoksi.” (M10)

Luokkaopiskeluun liittyviä tekijöitä mainittiin useita. Ne liittyivät opiskelukavereihin, ryhmäköön, työrauhaan luokkatilanteessa sekä teorian opiskeluun ja oppimiseen. Opiskelukaverit mainittiin ammatillista kasvua rajoittavana tekijänä, koska heidän kanssaan jutellaan teorian tunneilla.

”Luokallamme oli ekana vuonna 22. Kesän jälkeen alkoi toinen vuosi, meitä oli 8. ... Teoriatunnit ovat mukavia, kun ei ole liikaa meteliä. Oikeastaan hyvä että luokallamme on enää 8.” (N5)

”... lukihäiriö... Teoriassa oli hankalaa muuttaa vaikka repetit 30 hengelle.” (N4)

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä tulee esille ryhmäköön merkittävä pieneneminen ensimmäisen lukuvuoden aikana. Aineistoesimerkki on samalta osallistujalta, joka toi esille opettajan antaman jatkuvan negatiivisen palautteen vaikutuksen oman motivaationsa laskemiseen ja poissaolomäärien kasvuun. Tuloksista ei voi suoraan päätellä johtuiko ryhmän pieneneminen juuri opettajan toimista, mutta saattaa olla, että se on ainakin osittain vaikuttanut opintojen keskeyttämissiin.

Muut - kategoriaan sijoitin kaikki sellaiset tekijät, joita oli vaikea sijoittaa muihin mainittuihin kategorioihin. Ammatillista kasvua rajoittavina tekijöinä oppimisvaikeuksista mainittiin lukihäiriö. Matematiikan sanottiin rajoittavan, koska ensimmäisenä vuonna matematiikka oli ”nollilla” ja se esti uuden oppimista. Puuttuvien opintojen korvaaminen nähtiin myös rajoittavana tekijänä.

”...lukihäiriö. Oli vaikeaa käytännöissä lukea reseptejä ja katkoa oikeat mittasuhteet.” (N4)

5.4 Aineiston analyysia

Niin positiiviset kuin negatiivissävytteiset tarinat liittyivät teemoihin teorian tunnit, käytännön työskentely ja työssäoppiminen. Mielenkiintoista oli se, että negatiivissävytteisissä tarinoissa ammatillista kasvua rajoittaneet tekijät eivät liittyneet suoraan teorian tunteihin, käytännön työskentelyyn tai työssäoppimiseen. Osallistujat kertoivat teorian tunteihin, käytännön työskentelyyn ja työssäoppimiseen liittyvien tekijöiden lähinnä mahdollistaneen ammatin oppimista ja ammatillista kasvua. Tästä johtuen käsittelen analyysissäni ensimmäiseksi työssä oppimista, jonka alakategorioita ovat työssäoppiminen ja koululla työskentely, jolla tarkoitan kehyskertomuksessa käytettyä termiä ”käytännön työskentely”.

Analysoidessani ammatillista kasvua mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä huomasin osallistujien nostaneen molemmissa esille motivaation ja asenteet. Kategorioinnissa olen tulkinnut niiden olevan yksilöllisiä tekijöitä. Koska motivaatio ja asenteet on näyttäytyvät sekä mahdollistavana että rajoittavana tekijänä, analysoin niitä sekä positiivisessa että negatiivisessä merkityksessä.

Sen jälkeen keskityn analysoimaan vuorovaikutusta ja luokkaopiskeluun liittyviä tekijöitä ja muita yksilöllisiä tekijöitä sekä ammatillista kasvua mahdollistavasta että rajoittavasta näkökulmasta. Tämän jälkeen analysoin muita rajoittavia tekijöitä, joilla ei ole yhtäläisyyksiä mahdollistavien tekijöiden kanssa. Lopuksi analysoin eroja ja yhtäläisyyksiä käyttäen kehyskertomuksen teemoja teorian tunnit, käytännön työskentely ja työssäoppiminen.

5.4.1 Työssä oppiminen

Työssä oppiminen tapahtuu koulutusalaakohtaisesti eri konteksteissa joko oppilaitoksella tai eri työssäoppimispaikoilla. Koulutusalaasta riippuu, millaisia oppimisympäristöjä oppilaitos ja työyhteisöt tarjoavat. Oppimisympäristö puolestaan vaikuttaa siihen, mitä ja miten kyseisissä kontekstissa opitaan ja kehitytään ammatillisesti. Osallistujat kertoivat tarinoissaan oppineensa työssäoppimisjaksojen aikana aidoissa työympäristöissä suurimman osan oman ammatin työtaidoista. Työssäoppimisjaksojen aikana ammatillista kasvua näyttävät mahdollistavan yksin työskentely, ongelmanratkaisu,

työn suunnittelu ja toteutus sekä mahdollisuus seurata toisten työskentelyä. Muut tutkimukset tukevat tätä tutkimustulosta. Virtanen, Tynjälä ja Collin (2009, 159–160, 168) ovat omassa tutkimuksessaan päätyneet siihen, että opiskelijoiden kokemukset työstä ovat erittäin oppimiskeskeisiä.

Työssäoppimisjaksojen aikana opiskelijat oppivat paljon erilaisia tietoja ja taitoja, kuten itsenäisyyttä, itsearviointitaitoja, vuorovaikutustaitoja, ammatillisia taitoja sekä oppimiseen liittyviä taitoja. Lisäksi opiskelijat oppivat työelämän käytäntöjä sekä yksin ja toisten kanssa työskentelyä. Myös itseluottamus ja oma-aloitteisuus kehittyivät työssäoppimisjaksojen aikana, mihin viittaa myös tutkimuksessani esiinnoussut mahdollisuus yksintyöskentelyyn, ongelmaratkaisuun, oman työn suunnitteluun sekä suunnitelman toteuttamiseen, jotka kaikki vaativat itseluottamusta ja oma-aloitteisuutta. Toisaalta opiskelijat oppivat aikaisempien tutkimusten mukaan työssäoppimisjaksoilla myös negatiivisia asioita, kuten virheellisiä käytäntöjä ja vastuusta luistamista.

”Työssäoppimisjaksoilla..., siellä oppiminen on yksin työskentelyä. Ja pääsee ”ratkoon” pulmia...”(M6)

Oppilaitoksella tapahtuvassa käytännön työskentelyssä ammatillista kasvua mahdollistavina tekijöinä näyttävät toimivan opettajan demonstraatiot, minkä jälkeen opiskelija saa itsenäisesti kokeilla työtehtävien tekemistä, sekä normaalit työpäivät ja virheet, joista voi ottaa opikseen. Heikkilä (2006, 279) toteaa, että eri oppimisympäristöissä toiminnan tulee olla aktiivista ja ratkaistavien ongelmien autenttisia ja merkityksellisiä, jotta oppimista tapahtuu. Työssä oppimisen kannalta merkittäväksi nousee myös työyhteisö ja sen kulttuuri, jonka kautta opittava asia saa merkityksensä.

Ruohotie (200a, 9-14) toteaa oppimisen voivan tapahtua työssä tarkkailemalla tekemistä ja analysoimalla virheitä. Tähän viittaa myös tutkimustuloksista tekemäni havainto mallioppimisen mahdollistavan ammatillista kasvua. Myös Pohjosen (2005, 121) mukaan työssäoppimisessa on kyse yhteistoiminnallisesta oppimisesta, jolloin yksilö oppii asioita kollegoilta tai kollegoiden kanssa.

”Työssäoppimisjaksossa pitää huomata mitä muut teke ja miten.” (M7)

Edellä oleva aineistoesimerkki viittaa yksilön aktiiviseen rooliin oman oppimisen ja ammatillisen kasvun mahdollistajana. Ruohotien (2006b, 118) interaktiivisessa kasvumallissa aktiivinen oppija on keskeinen tekijä omassa oppimisessaan. Aktiiviseen rooliin sisältyy myös itsereflektio, jota tarvitaan oman suorituksen parantamiseen. Myös Pohjonen (2005, 121) korostaa yksilön aktiivisuutta ja toteaa oppimisen olevan yksilön omaa tulosta.

5.4.2 Motivaatio

Pintrichin (2003, 669) mukaan motivaatio – käsitteen alkuperä on latinankielisessä verbissä ”move-re”, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaation voidaankin ajatella olevan liikkeellepanija ja se voidaan kiteyttää kysymykseen ” Mikä saa yksilön liikkeelle?” Konatiiviseen alueeseen sisältyvät motivaatio ja tahto liittyvät kiinteästi oppimisprosessiin ja oppimisen itsesääteelyyn. Motivaatio ei kuitenkaan yksin riitä, vaan tarvitaan myös tahtoa toteuttaa päämääriä eli intentioita (Ruohotie 2000a, 80–82; Ruohotie & Honka 2003, 92–94; Ruohotie 2006, 107; Pintrich 2003, 682). Tuloksista nousikin selkeästi esille motivaation ja tahdon merkitys ammatillista oppimista ja kasvua mahdollistavana tekijänä. Motivaation todettiin olleen korkealla opintojen alussa, jolloin myös innostus ja halu oppia ovat olleet korkealla ja opinnot ovat edistyneet. Tuloksista on kuitenkin pääteltävissä, että motivaatio oli laskenut opintojen edetessä johtuen erityisesti positiivisen palautteen puutteesta.

”Tunnen motivaation lähinnä kadonneen, koska positiivista palautetta saa niin harvoin.” (N1)

Motivaatioon ja sen syntyymiseen vaikuttavat monet tekijät. Siihen liittyvät käsitteet aktiivisuus ja intentio. Kun yksilöllä on jokin intentio eli hänen toiminnallaan on jokin päämäärä tai tavoite, hänen voidaan sanoa olevan motivoitunut. Intentioon sisältyy toive päästä johonkin päämäärään ja keinot saavuttaa kyseinen päämäärä. (Ryan & Deci 2000, 69; Byman 2002, 26–35.) Motivaatioon voidaan katsoa liittyvän kolme erityyppistä tilaa: amotivaatio, ulkoinen motivaatio (extrinsic motivation) ja sisäinen motivaatio (intrinsic motivation). Amotivaatio tarkoittaa tilaa, jossa puuttuu tahto toimia. Kyseisessä tilassa yksilö ei tee mitään tai toiminta on täysin yksilön ulkopuolelta saneltua. (Ryan & Deci 2000, 69; Järvillehto 2014, 25.)

Sisäisessä motivaatiossa on kyse siitä, että yksilö tuottaa itse oman motivaationsa. Sisäisesti motivoitunut yksilö ryhtyy siihen toimintaa, josta hän on kiinnostunut ja joka tuottaa tyydytystä tai riemua. Tutkimukset tukevat väitettä siitä, että itsestä lähtevä sisäinen motivaatio on optimaalista oppimisen kannalta. Sisäisen motivaation ytimessä on psykologisten tarpeiden: autonomian eli vapauden kokemus, kompetenssi eli osaamisen kokemus ja yhteenkuuluvuuden kokemus, tyydyttäminen, mikä vaikuttaa yksilön hyvinvointiin ja onnellisuuden tunteeseen. Ne puolestaan edesauttavat kestävästä oppimista, mikä tarkoittaa käytännössä opitun sisäistämistä. Autonomian kokemus tarkoittaa sitä, että omilla teoilla saa muutoksen aikaan elämässään. Kompetenssin kokemus puolestaan tarkoittaa asioiden aikaansaamista ja tavoitteiden saavuttamista, minkä seurauksena yksilö kokee elämänhallintaa mahdollistaen tavoitteiden saavuttamisen. Yhteenkuuluvuuden kokemus merkitsee

tunnetta yhteydestä muihin ihmisiin sekä tunnetta ryhmään: perheeseen, opiskeluryhmään tai työryhmään, kuulumisesta. (Ryan & Deci 2000, 70–71 ; Järvillehto 2014, 27–28.)

Ammatillisen peruskoulutuksen pituus vaihtelee kahdesta neljään vuoteen riippuen yksilön henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta. Oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta pitkän opiskelujakson aikana jatkuva sisäisen motivaation ylläpitäminen on kuitenkin vaikeaa, sillä yksilö kohtaan sellaisiakin opiskeltavia asioita ja työtehtäviä, jotka eivät välttämättä kiinnosta eivätkä siten synnytä sisäistä motivaatiota. Tällöin ulkoinen motivaatio nousee merkittäväksi. Ulkoinen motivaatio voi syntyä toisten ihmisten yllytyksestä tai omasta halusta miellyttää toisia. Ulkoiseen motivaatioon voi vaikuttaa myös se, että itselle tärkeät ihmiset tai ihmiset, joihin halutaan samaistua, arvos tavat kyseistä käyttäytymistä. Tutkimuksissa on osoitettu, että yksilöt, joilla on omasta mielestään turvallinen suhde opettajiin ja vanhempiin, sisäistävät koulun kannalta paremmin ulkoisia motiiveja kuin he, jotka kokevat lähi-ihmissuhteissaan turvattomuutta. Lisäksi koetun pätevyyden tunteen on koettu olevan suorassa suhteessa ulkoisesti motivoituneen toiminnan sisäistämiseen. (Byman 2002, 26–35; Ryan & Deci 2000, 71–74.)

”Viime keväänä ollessani työssäoppimisjaksolla, opin paljon alaani liittyviä asioita, mutta innostusta alaan se ei lisännyt. Tunnen motivaation lähinnä kadonneen, koska positiivista palautetta saa niin harvoin.” (N1)

Edellä olevan aineistoesimerkin tulkitsen tarkoittavan sitä, ettei uusien asioiden oppiminen ole kyennyt ylläpitämään sisäistä motivaatiota eikä se ole siten tuottanut tyydytystä. Mahdollisesti kyse on siitä, että opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden sisäistymistä ei ole tapahtunut, tai siitä, ettei opituille asioille ole löytynyt merkitystä oman tulevaisuuden kannalta. Aineistoesimerkissä tulee esille myös palautteen puutteen vaikutus motivaatiota laskevasti. Tämä puolestaan viittaa ulkoisen motivaation merkittävyyteen motivaation ylläpidossa. Aineistoesimerkissä ei yksilöidy, keneltä palautetta olisi toivottu enemmän. Koska ”palaute” liittyy työssäoppimiseen, voidaan olettaa toivotun myönteistä ja kannustavaa palautetta työpaikkaohjaajalta, työyhteisön muilta jäseniltä ja mahdollisesti myös työssäoppimista ohjaavalta opettajalta. Kuitenkin voitaneen päätellä, että palaute olisi auttanut pätevyyden tunteen kehittämisessä, mikä puolestaan olisi tukenut motivaation ylläpitoa.

Tuloksissa nousi esille luokkakaverien, mukavien opettajien sekä vanhempien apu oppimisessa. Tämä voidaan tulkita eri näkökulmista. Yhtenä näkökulmana on tulkita sitä motivaation kautta. Ryhmä, johon kuuluvat luokkakaverit ja opettaja, voivat auttaa ulkoisen säätelämisen (opetussuunnitelmat, järjestyssäännöt, työajat yms.) sisäistämisessä, jos oppimisympäristö tukee yksilön tarvetta kuulua johonkin ryhmään. Tulkintaa voidaan tehdä myös siten, että osallistujat kokevat

suhteensa oppimisympäristön henkilöihin sekä vanhempiinsa turvalliseksi, mikä auttaa ulkoisen säätelyn sisäistämisessä ja motivaation ylläpidossa. Kyseessä voi olla myös se, että oppimisympäristön henkilöt ja vanhemmat arvostavat tietynlaista toimintaa, mikä motivoi toimimaan odotetulla tavalla.

”Minua on auttanut ammatin oppimisessa luokkakaverit ja muutamat mukavat opettajat. Vanhemmat ovat myös olleet opintojen tukena ja pyrkineet auttamaan myös opintojen kanssa.” (M1)

Motivaatio tai oikeastaan sen heikentyminen näyttää olevan ammatillista kasvua rajoittava tekijä, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä voidaan päätellä.

”...opettajaamme. Hän ei ikinä kehumut meitä, kertoi vain mitä virheitä olimme tehneet. Poissaolomääräni kasvoivat...”

Näyttää siltä, että myönteinen palaute olisi toiminut ulkoisena motivaatiotekijänä ja todennäköisesti se olisi edistänyt sisäisen motivaation muodostumista ja ylläpitoa tukemalla opiskelijan pätevyyyden tunnetta. Tästä voidaan päätellä opettajalta tulevan jatkuvan moitteen aiheuttavan pätemättömyyden tunnetta, ja mahdollisesti myös turvattomuutta, mikä heikentää sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota sekä tahtoa suoriutua opinnoista. Positiivisen palautteen puute näyttää johtaneen amotivaation muodostumiseen, jolloin osallistujalla ei ollut halua tehdä mitään. Tämä puolestaan on johtanut runsaasti koulusta poissaoloihin rajoittaen näin ammatillista kasvua.

5.4.3 Asenne ja tunteet

Opetus tapahtuu kognitiivisessa, affektiivisessä ja toiminnallisessa maastossa, jolloin oppimisprosessiin ja ammatilliseen kasvuun vaikuttavat myös eri tekijöihin kohdistuvat asenteet ja tunnereaktiot. (Ruohotie 2000a 75-76; Talib 2002, 57; Heikkilä 2006, 42; Ruohotie, Nokelainen & Korpelainen 2008, 3-5.) Asenteen kognitiivisella komponentilla tarkoitetaan niitä tietoja ja uskomuksia, joita yksilöllä on kohdetta arvioidessaan. Affektiiviseen alueeseen liittyvät yksilön arvoihin ja asenteisiin kiinnittyvät temperamentti ja tunteet. Yleensä se ilmenee tunneperäisenä, usein tiedostamattomana reagoitina, toimintana tiettyyn kohteeseen, esimerkiksi opiskeltavaan asiaan tai opettajaan, tai ajatukseen. Toimintaa voivat olla ilmeet, tahtomattomat eleet tai verbaalit ilmaukset. Tunteet ovat

sidoksissa tilanteisiin ja muuttuvat nopeasti temperamentin ollessa pysyvämpi ominaisuus. (Koironen & Ruohotie 2001, 104.)

Tunteet on tunnistettu yhdeksi oppimisen päätekijäksi. Monet tutkimukset viimeisen vuosikymmenen aikana ovat osoittaneet tunteiden ymmärryksen linkittyvän yksilöiden kouluun kiinnittymiseen. (Pons, Hancock, Lafortune & Doudin 2005.) Tunteet voivat parantaa motivaatiota ja edistää siten tehtävistä suoriutumista (Heikkilä 2006, 46). Seuraavassa aineistoesimerkissä tulee esille ”positiivisen asenteen ja avaran mielen” merkitys oppimisen kannalta.

”Parhaiten mikä on auttanut on ollu positiivinen asenne ja avara mieli.” (M1)

Aineistoesimerkki viittaa myönteiseen tunnetilaan, joka on parantanut motivaatiota ja edistänyt siten opinnoista suoriutumista. ”Avara mieli” viittaa mielestäni tietynlaiseen asenteeseen uusia asioita kohtaan, ts. yksilö on valmis kohtaamaan myös uusia asioita ja tilanteita ilman ennakoasenteita. Ammatin oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta tämä on mielestäni erittäin merkittävä asia.

Tunteet voivat myös heikentää suoritusta tai jopa estää tehtävien tekemisen (Heikkilä 2006, 46), kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa.

”...inhaus ja vihasin opettajaamme...poissaolomäärät kasvoivat...itku kurkussa ja hampaat kireällä menin kouluun...” (N5)

Tämä aineistoesimerkki kuvastaa hyvin voimakkaita opettajan herättämiä tunteita: vihaa ja inhoa, jotka ovat johtaneet runsaasti poissaoloihin ja vaikuttaneet opintojen suorittamiseen ja edistymiseen heikentävästi. ”Itku kurkussa” kuvastaa jatkuvaa pahaa oloa. Tällaisessa tunnetilassa jatkuvasti eläminen on raskasta ja viittaa myös turvattomuuden tunteen kokemukseen. Jahnukainen (2001, 2) toteaa, että kouluissa kaikkein sietämättömimmäksi koetaan opettajat, mihin myös aineistoesimerkki viittaa. Tunteet eivät kuitenkaan välttämättä estä kokonaan ammatin oppimista ja ammatillista kasvua, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa.

”...kun opettaja vaihtui alkoi koulunkäynti tuntua paremmalta ja mukavalta, skarppasin tosissani...” (N5)

Heikkilä (2006, 32) toteaa omassa tutkimuksessaan tietämisen ja ymmärtämisen vaikuttavan aina tunteisiin liittyvään oppimiseen niin, että uusi informaatio voi muuttaa tunnetilan. Tässä aineistoesimerkin pohjalta voidaan ajatella opettajan vaihdoksen toimineen tunnetilaa muuttaneena uutena informaationa.

5.4.4 Vuorovaikutus

Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen vuorovaikutus onkin oppimisprosessin yksi keskeisimmistä tekijöistä. Tietojen ja taitojen omaksuminen on vaikeaa ilman inhimillistä vuorovaikutusta. (Kansanen 2002, 21; Hännikäinen & Rausku-Puttonen 2006, 11; Heikkilä 2006, 68).

Osallistujien tarinoiden perusteella päätelin heidän tarkoittaneen vanhempien, opettajien ja luokkakavereiden kanssa tapahtuneen vuorovaikutuksen edistäneen ammatillista kasvua. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella moniulotteisesti huomioiden vuorovaikutuksen eri tasoja ja toimintakenttiä. Ammatillisessa koulutuksessa vuorovaikutus voi olla eri sukupolvien välistä vuorovaikutusta, erityisesti silloin kuin opettajat tai työpaikkaohjaajat ovat eri sukupolven edustajia kuin opiskelijat. Vuorovaikutus on myös opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä opiskelijoiden ja oppilaitoksessa toimivien muiden ammattilaisten välistä vuorovaikutusta. (Rausku-Puttonen 2006, 7.)

Koska tutkimuskohteena olivat ammatillisen yleisopetuksen ryhmiin integroidut erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, voidaan olettaa opetusryhmien olleen heterogeenisiä. Vuorovaikutuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opetusryhmän jäsenten välillä on eroja tiedoissa, taidoissa ja osaamisessa sekä ymmärtämisessä. Kun osallistujat kertoivat opiskelukavereiden auttaneen ammatin oppimisessa, voidaan tätä tarkastella eri näkökulmista. Ensinnäkin voi olla kyse siitä, että ryhmässä on keskusteltu ja neuvoteltu työn tekemiseen ja teoriaan liittyvistä asioista, jolloin enemmän asioista tietävä ja osaava on voinut siirtää osaamista muille. Käytännössä tämä voi tarkoittaa konkreettista apua ja neuvomista tehtävien ja työsuoritusten tekemisessä. Toisaalta yhteinen pohtiminen on voinut nostaa esille erilaisia mielipiteitä, käsityksiä ja näkökulmia sekä mahdollisesti myös ristiriitoja ja erimielisyyksiä, joita jokainen ryhmän jäsen on voinut käyttää oman osaamisensa ja ammatillisen kasvunsa rakennuspuina. (Hännikäinen & Rausku-Puttonen 2006, 15; Heikkilä 2006, 68.) Keskusteluissa yksilö voi tuoda esille omia ajatusprosessejaan niin itselleen kuin muille ja reflektoida niitä itsekseen sekä vastavuoroisesti muiden kanssa. Yhdessä toimimisen ja ongelmaratkaisun on todettu lisäävän myös motivaatiota. (Heikkilä 2006, 68.)

Ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen syntymisessä opettajalla on oma rooli, sillä hän voi tukea ryhmän kehittymistä yhteisöksi ja puuttua niihin tekijöihin, jotka eivät ryhmässä toimi. Opettajan ja ryhmän välinen vuorovaikutus on yksi merkittävimmistä ryhmän turvallisuuden vaikuttavista tekijöistä. Turvallisuutta puolestaan lisää ryhmän jäsenten ja oman itsen välillä syvenevä vuorovaikutus. (Aalto 2002, 12.) Toisin sanoen kyse on itseään ruokkivasta positiivisesta kehästä.

Tulosten perusteella voidaan siis päätellä, että ”mukavan” opettajan kanssa vuorovaikutus toimii ja oppiminen tehostuu ja ammatillinen kasvu mahdollistuu. Jahnukainen (2001, 5) on tutkimuksessaan hyvästä opettajasta päätenyt siihen, että oikeudenmukaisuuden lisäksi hyvä opettaja on keskustelevala ja vuorovaikutteinen, mikä tukee omasta aineistosta esiinnousseita vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Oleellista ovat vuorovaikutus, kontakti opiskelijoihin ja läsnäolo, myös silloin, kun opiskelijat työskentelevät itsenäisesti, pareittain tai ryhmässä. Hyvä opettaja luo välittömän ilmapiirin ja kehittää yhteisöllisyyttä. Nurmi (2009, 134–137) on omassa tutkimuksessaan todennut opettajien dialogisuuden vaikuttavat opintojen edistymiseen, alentavan keskeyttämisprosenttia ja auttavan opiskelijaa kehittymään. Opettajan dialoginen puhe tarkoittaa enemmänkin henkilökohtais-tamista, jolloin mm. katsotaan opiskelijaa silmiin, puhutellaan etunimillä ja käydään vieressä oh-jaamassa ja neuvomassa. Tämän on koettu edistävän luottamuksellista ilmapiiriä ja lisäävän yhteisöllisyyttä sekä antavan opiskelijalle tunteen, että opettaja näkee hänet ihmisenä.

Anttila (2004, 29) puolestaan toteaa hyvän opettajan tukevan opiskelijoiden henkisiä oppimis-edellytyksiä, mm. minäkäsitystä, itseluottamusta ja opiskelumotivaatiota, sekä sosiaalisia oppimis-edellytyksiä. Aikaisemmasta aineistoesimerkistä voi päätellä, kuinka kyseinen opettaja jatkuvalla moittimisella on murentanut henkisiä ja sosiaalisia oppimisedellytyksiä ja heikentänyt motivaatiota.

Vastaavasti ”inhottavan” opettajan kanssa vuorovaikutus on ongelmallista, jolloin motivaatio heikkenee, kouluuntulo vaikeutuu ja oppiminen heikkenee. Nämä puolestaan rajoittavat ammatillis-ta kasvua. Opettaja voi jo alkumetreillä tehdä omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan kielteisen vaikutuksen, minkä jälkeen toimivan vuorovaikutuksen muodostaminen ei välttämättä enää onnistu. ”Paha” opettaja ei huomioi opiskelijoita ja on heitä kohtaan tyly. (Jahnukainen 2001, 6-7.)

Opiskelukaverien välisen toimivan vuorovaikutuksen voi tulosten perusteella päätellä tehos-tavan oppimista ja näin mahdollistavan ammatillista kasvua. Oppimista heikentävänä ja ammatillis-ta kasvua rajoittavana tekijänä opiskelukavereiden välinen vuorovaikutus nähtiin silloin, kun luok-kaopetustilanteissa keskustelu aiheutti hälinää ja työrauhan heikentymistä. Erityisen ongelmallisena tämä koettiin suurissa opetusryhmissä.

5.4.5 Luokkaopiskelu

Ammatillisessa peruskoulutuksessa yhtenä oppimisympäristönä toimivat teorialuokat. Tulosten pe-rusteella teorialuokassa tapahtuva teoreettinen opiskelu mahdollistaa osaltaan ammatillista kasvua. Erityisesti tuloksissa korostuivat tuntien mukavuus, mikä viittaa affektiivisiin rakenteisiin: positiivi-seen tunnetilaan ja miellyttävään ilmapiiriin. Lisäksi ammatin oppimista koettiin mahdollistavan

tunneilla vallitseva työrauha ja opettajan kuunteleminen. Aikaisemmin jo totesin liiallisen opiskelukavereiden välisen vuorovaikutuksen rajoittavan ammatin oppimista. Lisäksi mahdollistavina tekijöinä toimivat myös kirjalliset kokeet ja pistokkaat.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että pienessä (alle 10 opiskelijaa) ryhmässä opiskelun katsottiin mahdollistavan ammatin oppimista, koska työrauha oli silloin parempi kuin isossa ryhmässä. Ryhmän ollessa suuri työrauhan ja oppimisen koettiin heikkenevän, koska silloin syntyi enemmän keskustelua opiskelukavereiden kanssa kuin pienessä ryhmässä.

5.4.6 Yksilölliset tekijät

Myös omalla ahkeruudella näyttää olevan ammatillista kasvua edistävä vaikutus. Vastaavasti rajoittavana tekijänä todettiin olleen oman laiskuuden sekä ammattialan työn raskaus. Ahkeruus ja laisuus viittaavat opiskelijan rooliin joko aktiivisena tai passiivisena suhteessa ammatin oppimiseen. Ruohotien (2008) interaktiivisen kasvumallin mukaan ammatillinen kasvu vaatii aktiivisen opiskelijan, jolla on itsesäätelytaitoja kontrolloidakseen oppimista tahdonalaisesti.

5.4.7 Muut ammatillista kasvua rajoittavat tekijät

Tulosten perusteella merkittäviä ammatillista oppimista ja kasvua rajoittavia tekijöitä olivat runsaat poissaolot ja niistä johtuva opintojen edistymättömyys, lyhyet yöunet sekä stressi henkilökohtaisista asioista. Poissaolot olivat aiheuttaneet aukkoja tietoihin ja taitoihin, jolloin myös uusien asioiden oppiminen vaikeutui.

”... poissaoloni...keittiötaitojani häiritsi myös matikka, jonka kurssit olivat eka-luokalta nollilla...” (N5)

Rajoittavina tekijöinä esiinnousseet yöunien lyhyys sekä stressi henkilökohtaisista asioista voidaan katsoa kuuluvaksi elämänhallinnan alueeseen. Ruohotien (2000a, 54–55) mukaan oppimista edistää elämänhallintaan liittyvät tekijät: ajankäytön ja voimavarojen hallinta. Kun kyseiset taidot eivät ole hallinnassa, oppiminen heikkenee tai estyy, kuten aineistoesimerkistäkin voidaan päätellä.

”Aamulla on ollut vaikea herätä noin 3-5 tunnin yöunilta. Ensimmäiset vuodet menivät surkeasti just aamujen vuoksi.” (M10)

Häiriintynyt unirytmisi saattaa aiheuttaa nuorelle väsymystä ja muita haittaavia lieveilmiöitä, kuten suoritustason laskua ja vaikeuksia hallita ajankäyttöä. Kun kyseessä on mielialaltaan terve ihminen, aiheuttaa univaje tarmokkuuden vähenemistä, alakuloa, sekavuutta ja pinnan kiristymistä. Univaje heikentää kykyä sietää vastoinkäymisiä, keskittymistä asioihin ja kykyä ongelmaratkaisuun. (Salomon 2014, 43, 48.)

Tutkimuksissa on todettu riittämättömän ja huonolaatuisen unen ja päiväsaikaisen väsymyksen heijastuvan koulumenestykseen. On todettu, että nukkumisen viivästyessä oppimisen vaikeudet lisääntyvät. Univajeinen yksilö tukeutuukin totuttuihin toimintamalleihin kykenemättä muuttamaan niitä, vaikeivat ne toimisikaan. (Partinen & Huovinen 2007, 168.) Tietojen ja taitojen oppimisen kannalta alku- ja loppuyön unella on erilainen merkitys. Alkuyön uni edistää tietojen oppimista ja loppuyön uni taas taitojen oppimista. Myös unen kestolla ja laadulla on merkitystä oppimisen kannalta, sillä oppiminen on sitä tehokkaampaa mitä pidempään ja laadukkaammin nukutaan. (Härmä & Sallinen 2004, 57; Salomon 2014, 68.) Rintahaka (2007, 215–219) toteaa univajeen heikentävän korkeampia kognitiivisia toimintoja, mm. kielellistä luovuutta ja abstraktia ajattelua. Aineistoesimerkin perusteella voidaan päätellä univajeen seurauksena olleen vähintään tietojen oppimisen heikentymistä, koska nukkumaan on päästy vasta puolenyön jälkeen. Mahdollisesti taitojen oppiminen on myös heikentynyt ja univaje on vaikuttanut kokonaissuoritukseen sekä yleiseen jaksamiseen heikentävästi.

Rajoittavina tekijöinä koettiin myös kaverit ja ajanvietäminen heidän kanssa sekä koululla että vapaa-ajalla, kuten seuraava aineistoesimerkki kuvaa tilannetta.

”...(eniten) haitanneet ovat kaverit (koska tunnilla põlistään) ja vapaa-ajallakin nähdään paljon...” (N3)

Ammatillisen peruskoulutuksen aikana nuoret elävät elämänvaihetta, johon klassisena kehitystehtävänä kuuluu perheen viitekehiksestä irrottautuminen ja oman vertaisnuorten yhteisön muodostaminen ja parisuhteeseen kasvaminen. Itsenäistymisessä elämäntalintaan liittyvä ajankäytön sekä oman arjen hallinta on merkittävä taito, joka näyttää osalla nuorilla olevan kehittymätön. Toisaalta haluttomuus pitää huolta arkirytmistä voi olla myös välikappale vanhempien odotusten ja arvomaailman torjunnassa. (Salmon 2014, 15.) Ammatillinen peruskoulutus sijoittuu siis nuoren kannalta haastavaa elämäntalintaan, jossa kehitystehtävän ja koulutuksen vaatimukset voivat olla ristiriidassa toisiinsa nähden ja nuoren voi olla vaikea sovittaa näitä vaatimuksia toimivasti yhteen kuten esi-

merkkikin osoittaa. Ajankäytön jakaminen tasapuolisesti kavereiden ja opiskelun kesken näyttää tuottavan tietystä vaiheesta vaikeuksia, mikä osaltaan rajoittaa ammatillista oppimista ja kasvua.

5.5 Eroja ja yhtäläisyyksiä

Analysoin eri – ikäisten osallistujien tarinoita etsien niistä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Päädyin toiseen analyysitapaan myös varmistaakseni, että kaikki tutkimuskysymysten kannalta oleellinen tieto tulee huomioiduksi.

Myönteisissä tarinoissa 18 – vuotiaat osallistajat käyttivät usein mukava – adjektiivia kuvaamaan eri asioita muun muassa ” mukava ryhmä” tai ” mukava opettaja”, mikä viittaa jälleen affektiivisiin rakenteisiin, jota olen käsitellyt jo aikaisemmin. Vanhempien osallistujien tarinoissa käytettiin hyvä – adjektiivia kuvaamaan vastaavia asioita.

Myönteiset tarinat olivat kaikki hyvin samantyyllisiä ja keskittyivät kehyskertomuksen teemoihin, kun negatiivissävytteiseen kehyskertomukseen liittyvät tarinat olivat kaikkia erilaisia eikä niissä ollut havaittavissa selkeää teemoittelua. Pääsääntöisesti niissä nimettiin rajoittavina tekijöinä yksittäisiä tekijöitä.

Analysoidessani myönteisiin kehyskertomuksiin pohjautuvia tarinoita huomioni kiinnittyi siihen, että miesosallistajat toivat esille kaikkiin neljään edellä mainittuun pääkategoriaan liittyviä tekijöitä ammatillista kasvua edistävinä. Heidän tarinoissaan kaikkein merkittävimpiä ammatin oppimisen ja siten ammatillisen kasvun kannalta olivat opettajat ja työssäoppiminen. Myös vuorovaikutus opiskelukavereiden sekä vanhempien kanssa sekä teoriaopiskelu olivat miesosallistujista merkityksellisiä. Mielenkiintoista eri sukupuolten tarinoiden vertailussa oli myös se, että yksikään naisosallistuja ei maininnut vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä oppimista edistävinä tekijöinä. Ainoastaan kerran mainittiin motivaatio ja silloinkin se tuli esille palautteen saannin yhteydessä. Naisosallistujista merkittävimmäksi tekijäksi osoittautui työssä oppiminen (työssäoppiminen ja käytännön työskentely koululla).

Tarinoissa, jotka liittyivät negatiivissävytteiseen kehyskertomukseen, eroja eri sukupuolten välillä oli vaikea löytää. Tähän osasyynä saattoi olla se, että miesosallistujista kaksi jätti tyhjän lomakkeen. Lisäksi joukossa oli myös tarinoita, joissa ei mainittu rajoittavia tekijöitä lainkaan.

”...aikansa puhuttua melkein koko luokka toteaa että on ollut ihan mukava koulu ja luokka henki.” (M)

Osittain erojen puutteeseen saattoi vaikuttaa myös se, että naisosallistujien tarinat olivat selkeästi pidempiä kuin miesosallistujien ja niissä käsiteltiin asiaa monipuolisemmin ja tuotiin esille eri kategorioihin liittyviä tekijöitä. Mielenkiintoista näissä vastauksissa oli se, että niissä kerrottiin myös opiskelua haitanneiden tekijöiden voittamisesta ja opiskelun etenemisestä.

”...mutta olen jaksanut taistella ja aijon päästä kolmessa vuodessa koulun. Korvattavaa on kyllä paljon, mutta sekin on vain järjestelyä.” (M10)

”Nyt viimeisenä vuotena on alkanut tulla järkeä päähän eikä kiinnosta hankkia poissaoloja tai jättää tehtäviä rästiin.” (N3)

Edellä olevat aineistoesimerkit viittaavat koulutuksen aikana tapahtuneeseen yksilölliseen ja ammatilliseen kasvuun. Oppimisen ja ammatin hankkimisen arvostus näyttää kehityksen myötä kohonneen. Tämä viittaa osaltaan oppimisprosessin etenemiseen ja ammatillisen kasvun syklisyyteen, jossa oppimissyklit mahdollistavat yksilön monipuolisen kehittymisen ja samalla edistävät myös yksilöllistä kasvua ja kehittymistä. (Ruohotie 2008.)

6 POHDINTA

Tässä viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia niitä pohtien ja tehden johtopäätöksiä. Arvioin tutkimusprosessin toteutusta ja tuloksia tuoden esiin myös jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

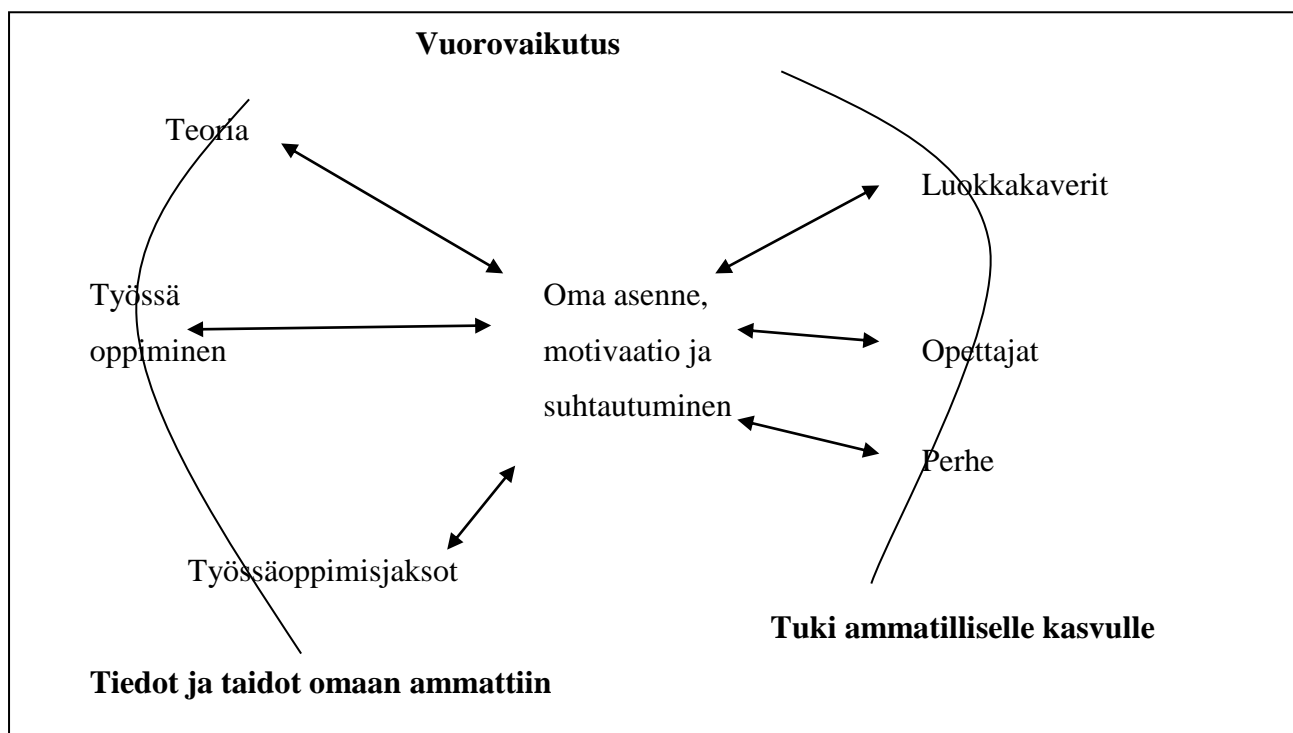
Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat ammatillisessa perustutkinnossa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset siitä, millaiset tekijät mahdollistavat ja rajoittavat tai estävät ammatillista kasvua koulutuksen aikana. Aineistona toimi eläytymismenetelmän kehyskertomuksiin pohjautuvat osallistujien kirjoittamat tarinat, joita analysoin sisällönanalyysillä etsien tarinoista kategorioinnin kautta ammatillista kasvua mahdollistavia ja rajoittavia tai estäviä tekijöitä. Lisäksi analysoin tarinoita etsien niistä eroja ja yhtäläisyyksiä huomioiden siinä osallistujien sukupuolen ja iän.

Tutkimusprosessi oli pitkä ja välillä kivikkoinenkin. Ammattikasvatuksen maisteriohjelman opintojen alussa minulla oli vain hämärä käsitys tieteellisen tutkimuksen teosta. Erityisesti tutkimusprosessin alkuvaiheessa tämä näkyi suoranaisena tietämättömyytenä tutkimuksen teon vaiheista ja tieteellisestä kirjoittamisesta. Esimerkiksi tutkimukseen suostumislomakkeessa olen käyttänyt laadulliselle tutkimukselle vieraita käsitteitä (mm. vaikuttavuus), joita en tämän hetken tietämyksen perusteella käyttäisi. Kun jouduin henkilökohtaisista syistä laittamaan pro gradu tutkielman vuosiksi syrjään, oli sen jatkaminen työlästä. Palatessani sen äärelle ihmettelin pitkään, mitä olen aikaisemmin tehnyt ja miksi olen tehnyt noin kyseenalaista omaa työtäni. Toisaalta hämmästelinkin aikaansaannostani.

Työn jatkaminen oli kuitenkin vaikeaa, sillä nyt olisin tehnyt monia asioita toisin, mm. aineiston hankinnassa, ja rakentanut tutkimusraportin eri tavalla. Prosessi on vaatinut rajallisen ajan huomioimista ja mm. lähdemateriaalin ja analyysin rajaamista. Olen mielestäni onnistunut kokoaamaan loogisen ja uuden näkökulman ammattikasvatukseen ja erityiskasvatukseen tieteenalalle antavan tutkimusraportin. Opettajat ja työpaikkaohjaajat voivat hyödyntää raporttia omassa työssään, mikä olikin yhtenä tavoitteenani.

Tuloksista voidaan päätellä, että osa tekijöistä voi olla sekä ammatillista kasvua mahdollistavia että rajoittavia. Näitä olivat palaute, yksilölliset tekijät (asenne, motivaatio), opiskelukaverit ja työrauha, joka liittyi lähinnä vuorovaikutukseen opiskelukavereiden kanssa. Tulosten perusteella erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkemykset ammatillista kasvua mahdollistavista tekijöistä olivat yhdensuuntaisia. Merkityksellisiä tekijöitä olivat vuorovaikutukseen, työssä oppimiseen, luokkaopiskeluun ja yksilöllisiin tekijöihin liittyvät tekijät.

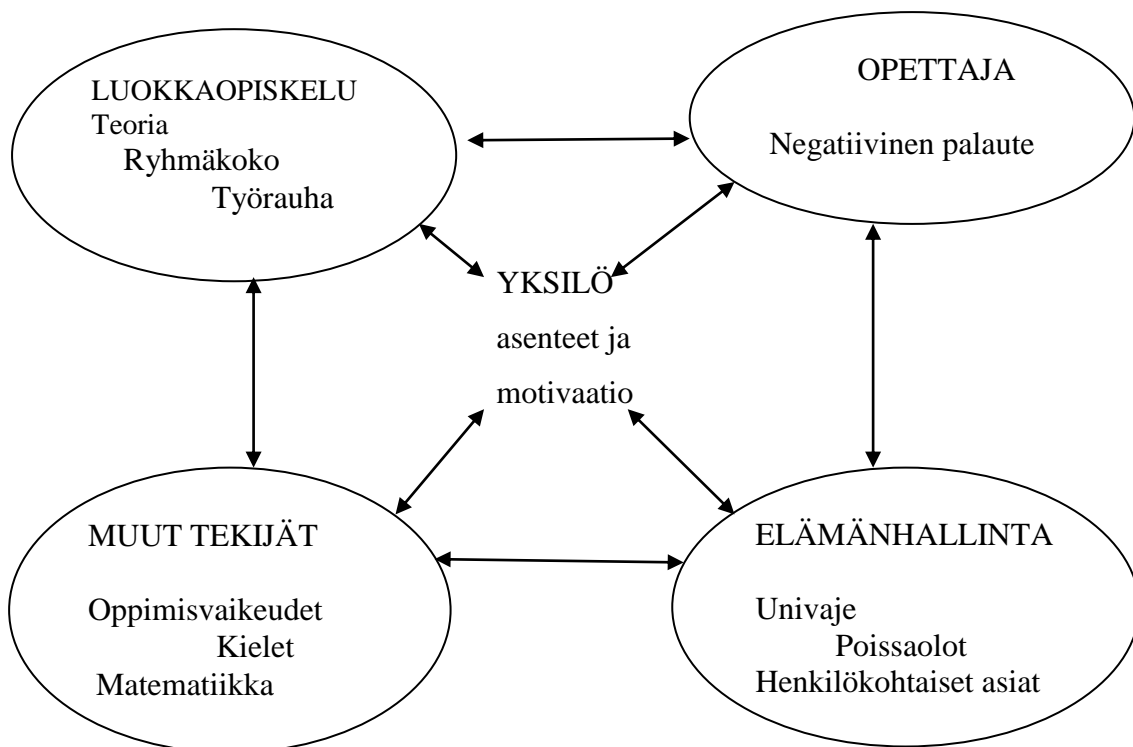
Tulosten perusteella ammatillista kasvua mahdollistavista tekijöistä voi muodostaa kuvion 10, jossa havainnollistuu keskeisimmät tekijät ja niiden sidoksisuus toisiinsa. Kuviossa voidaan nähdä yksilön asenteineen, motivaatioineen ja suhtautumistapoineen olevan ammatin oppimisen ja ammatillisen kasvun keskiössä. Yksilö nähdään aktiivisena, jolloin hän säätelee omaa oppimistaan ja motivaatiotaan (Ruohotie 2000a, 8082; Ruohotie & Honka 2003, 92-92; Pohjonen 2006, 121; Ruohotie 2006, 107). Yhtenä keskeisenä ammatillista kasvua edistävänä tekijänä näyttää tulosten valossa toimivan vuorovaikutus ammatillista kasvua tukevien opettajien, luokkakavereiden ja perheen kanssa. Ammatillista kasvua edistävä vuorovaikutus tapahtuu eri konteksteissa: luokassa, käytännön työskentelytiloissa ja työssäoppimispaikoilla. Tulosten perusteella ammattiin liittyvät teoreettiset tiedot ja taidot hankittiin luokkaopiskelussa, käytännön työskentelyn sekä työssäoppimisjaksojen aikana.



Kuvio 10. Yhteenvedo ammatillista kasvua mahdollistavista tekijöistä

Tulosten perusteella ammatillista kasvua rajoittavista tekijöistä voidaan puolestaan muodostaa yhteenvedona kuvio 11, jossa havainnollistuu keskeisimmät tekijät ja niiden sidoksisuus toisiinsa. Osittain tässä kuviossa on yhteneväisyyksiä ammatillista kasvua mahdollistaviin tekijöihin kuten kuvioista 10 voi huomata.

Yksilön on edelleen asenteineen ja motivaatioineen ammatin oppimisen ja ammatillisen kasvun keskiössä. Ammatillista kasvua rajoittaviksi tekijöiksi osoittautuivat tulosten mukaan luokkaopiskeluun liittyvinä teorian opiskelu ja suuren ryhmäkoon aiheuttama heikentynyt työrauha. Teorian opiskelu tuotti osalle osallistujista vaikeuksia ja he kokivatkin olevansa tekemällä oppivia. Elämänhallinnalliset tekijät, kuten univaje ja aikataulujen noudattaminen, näyttävät toimivan ammatillista kasvua rajoittavina tekijöinä. Myös oppimisvaikeudet nähtiin joissakin tapauksissa rajoittavana tekijänä. Yhdeksi merkittäväksi rajoittavaksi tekijäksi nousi opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus ja erityisesti jatkuva negatiivisen palautteen saaminen opettajalta. Kaksisuuntaisilla nuollilla kuvaan eri tekijöiden sidoksisuutta toisiinsa.



KUVIO 11. Yhteenvedo ammatillista kasvua rajoittavista tekijöistä

Työssäoppiminen nähtiin ainoastaan ammatillista kasvua mahdollistavana tekijänä. Myös aikaisempien tutkimusten valossa työssä oppiminen edistää ammatillisten tietojen ja taitojen oppimista. Työssäoppimisen aikana kehittyvät myös mm. opiskelijan vuorovaikutus-, itsearviointi- ja yhteis-

työtaidot. Lisäksi oma-aloitteisuus ja itsenäisen työskentelyn taidot kehittyvät. (Virtanen, Tynjälä & Collin 2009, 159–160, 168.) Vaikka tuloksissa ei ollutkaan havaittavissa työssäoppimisen rajoittavan ammatillista kasvua, on kuitenkin syytä muistaa se mahdollisuus, että työpaikalla opitaan virheellisiä työ- ja toimintatapoja. Opetan itse puhtaanapitoon liittyviä ammattiaineita ja opintojen aluksi opettelemme mm. siivousvälineiden standardin mukaiset nimet ja ergonomiset työskentelytavat. Työssäoppimisjaksojen aikana käy niin, että osa opiskelijoista unohtaa välineiden oikeat nimet ja alkaa käyttää työssäoppimispaikoilla käytettyjä välinenimiä. Samoin käy ergonomisille työskentelytavoille. Työelämä sosiaalista mielestäni opiskelijat nopeasti eikä nuorilla ole välttämättä taitoa tai rohkeutta vastustaa tätä sosiaalistumista, koska ammatti-identiteetti ja ammatillinen itsevarmuus eivät vielä ole riittävästi kehittyneet.

Kun ajatellaan työssä oppimista ammatillisen kasvun mahdollistajan, on ammatillisessa koulutuksessa syytä kiinnittää erityistä huomiota työssäoppimisen rakenteisiin. Työurani aikana olen huomannut, että erityisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla on tärkeää kiinnittää huomiota mm. työpaikan ja työpaikkaohjaajan valintaan sekä työssäoppimisen yhteiseen suunnitteluun. On tärkeää käydä työpaikan edustajien kanssa keskustelua opintokokonaisuuksien sisällöistä, tavoitteista ja ammattiosaamisen näytöstä, jolloin ammatin ja opetussuunnitelmien perusteissa olevat kvalifikaatiovaatimukset tulevat huomioiduksi. Olen myös huomannut, että on tärkeää keskustella siitä, mitä koulussa on opetettu ja millaisiin tekijöihin mm. työpaikkaohjaajan toivotaan kiinnittävän huomiota. En tarkoita tällä sitä, että koulussa opetettu on ainoaa oikeaa tietoa. Ajatuksenani on, että sen pohjalta työpaikoilla voidaan käydä opiskelijan kanssa keskustelua siitä, miten koulussa opetetut asiat näyttäytyvät kyseisessä ympäristössä, miten opetetut asiat on sovellettavissa kyseiseen ympäristöön ja millaisia muutoksia opetettuihin asioihin pitää tehdä, jotta ne ovat käytettävissä kyseisessä ympäristössä. Nämä ovat mielestäni tärkeitä elementtejä, joiden avulla voidaan mahdollistaa ammatillista kasvua. Ne voivat omalta osaltaan vähentää myös opiskelijoiden negatiivista sosiaalistumista.

Kuten Pohjonen (2005, 121) toteaa, on yksilö työssäoppimisen keskiössä aktiivisena oman oppimisen mahdollistajana, mutta tarvitsevan ohjausta oppiakseen oikeita asioita ja työtapoja. Tutkimustulokset tukevat tätä ajatusta. Sekä opettajien että vanhempien tuen ja avun koettiin mahdollistaneen ammatillista kasvua. Ohjaaminen ja tuki ovat mielestäni erityisen tärkeitä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla, koska heillä voi olla vaikeuksia suunnata tarkkaavaisuuttaan ja keskittymistään oikeisiin asioihin tai koska heillä voi olla hahmottamisen vaikeuksia, jolloin työn kannalta oleellisten asioiden hahmottaminen voi olla työlästä. Tällöin huomion ohjaaminen opittaviin asioihin on oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta tärkeää, jolloin työpaikkaohjaajan rooli korostuu.

Vuorovaikutus vanhempien, opettajien, opiskelukavereiden ja opettajien kanssa näyttäytyy merkityksenä ammatillista kasvua mahdollistavana tekijänä. Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu tapahtuvat vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa. Toisaalta se nähtiin myös rajoittavana tekijänä, silloin kun luokkaopetustilanteessa opiskelukavereiden välillä syntynyt keskustelu rikkoi työrauhaa.

Vuorovaikutussuhteen syntymiseen vaikuttavat monet tekijät ja vuorovaikutusta voidaan tarkastella moniulotteisesti. Koska opettaja näyttäytyi oppilaitosympäristössä merkittävänä ammatillista kasvua mahdollistavana tai rajoittavana tekijänä, on syytä tarkastella laajemmin vuorovaikutusta eri sukupolvien välillä. Opettaja ja opiskelijat ovat usein eri sukupolvien edustajia niin, että ikäero saattaa olla jopa reilu 40 vuotta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kasvatusta on ollut erilaista, arvot voivat poiketa toisistaan todella paljon ja mm. käsitys työn merkityksestä on erilainen. Opiskelijoiden joukossa voi olla sellaisia nuoria, joiden vanhemmat ja mahdollisesti isovanhemmatkin ovat olleet työttöminä, jolloin kyseiselle nuorelle työ ei merkitse samaa kuin koko aikuisiän työtä tehneelle opettajalle. Myös käsitykset opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä asioista voivat erota toisistaan. Suuri ikäero voi aiheuttaa myös sen, että nuorten tämän päivän elämismailma on opettajalle vieras. Kaikki edellä mainitsemani seikat voivat vaikeuttaa toimivan vuorovaikutuksen kehittymistä ellei opettaja tiedosta näitä asioita tietyllä tavalla vuorovaikutuksen uhkatekijöinä.

Opettajalla on merkittävä rooli toimivan vuorovaikutussuhteen ja yhteisöllisyyden kehittymisessä, joiden myötä syntyy yhteenkuuluvuuden ja luottamuksen tunne. Tämä osaltaan vaikuttaa turvallisuuden tunteen kehittymiseen. Sekä yhteenkuuluvuuden että turvallisuuden tunteen syntymisellä mahdollistetaan oppimista ja ammatillista kasvua. (Rausku-Puttonen 2006, 111.) Kuten Nurmi (2009, 134–137) toteaa opettaja voi dialogisuudellaan auttaa yksilöä kehittymään ammatillisesti ja estää myös opintojen viivästymistä ja keskeyttämisiä. Opettajien on syytä kiinnittää huomiota omaan toimintaansa. Olen usein törmännyt siihen, että annettuaan opiskelijoille yksilö-, pari- tai ryhmätehtävän opettaja poistuu luokasta tekemään muita työtehtäviä, jolloin hän ei ole ryhmän käytävissä eikä jakamassa opiskelijoiden ajatuksia, kysymyksiä tai huolenaiheita. Kuitenkin toimivan vuorovaikutuksen ja välittömän ilmapiirin luomisen kannalta opettajan on tärkeää olla läsnä, tukea ja auttaa opiskelijoita tehtävien tekemisessä. Luottamus, toimiva vuorovaikutus ja hyvä ilmapiiri tukevat kokonaisvaltaisesti nuoren yksilöllistä ja ammatillista kasvua.

Vuorovaikutteisessa oppimisessä vaikuttavat kognitiiviset, emotionaaliset ja motivationaaliset tekijät kuten tutkimustulokset osoittavat. Kyseessä on monimutkainen rakenne, johon sisältyy yksilön mentaaliset ja oppimisympäristön rakenteet. Vuorovaikutukseen vaikuttavat myös yleisesti tunnetut seikat, kuten eleet, ilmeet ja äänenpainot, joiden merkitys on suurempi kuin verbaalisen viestin. Opettajat ja työpaikkaohjaajat ovatkin mielestäni haasteen edessä, sillä heidän tulisi ymmär-

tää sekä mentaalaisia rakenteita että oppimisympäristön rakenteiden merkitystä oppimisen kannalta. Kaiken lisäksi heidän on vielä kiinnitettävä huomiota siihen, mitä ja miten asioita ilmaisee. Nurmi (2009, 134) tuo tutkimuksessaan esille, että monien opettajien dialogisuus vähenee kevättalvella uupumisen ja kuormituksen seurauksena, mikä on syytä tiedostaa.

Myönteinen vuorovaikutus synnyttää positiivisen ilmapiirin, joka on ammatillisen kasvun ja kaikkien hyvinvoinnin kannalta oleellista. Positiiviseen ilmapiiriin liittyy mielestäni mm. yksilöllisyyden kunnioittaminen ja osaamisen jakaminen. Opettaja voi luoda positiivista vuorovaikutusta antamalla opiskelijoille tilaa vaikuttaa ja kertoa omia näkemyksiä ja kokemuksia kunnioittaen sekä huomioiden mahdollisuuksien mukaan toiveita esimerkiksi opintojakson toteutustavoista.

Tunteet voivat osaltaan joko mahdollistaa tai rajoittaa ammatillista kasvua. Opettajien nostattamat tunnereaktiot voivat olla niin voimakkaita, että ne aiheuttavat poissaoloja ja jatkuvaa ahdistuksen tunnetta. Poissaoloista puolestaan on seurauksena opintojen viivästyminen, koska opetus suunnitelmissa olevat kvaifikaatiovaatimukset eivät tule saavutetuiksi. Jatkuva ahdistuksen tunne puolestaan toimii tietynlaisena mielenlukkona, joka usein estää oppimisen ja ammatillisen kasvun kokonaan. Tällöin voidaan puhua henkisten oppimisedellytysten heikkenemisestä, mikä on yhteydessä minäkäsitykseen, itseluottamukseen ja opiskelumotivaatioon.

Motivaatio ja tahto ovat välttämättömiä ammatillisen kasvun kannalta. Näihin liittyy lisäksi oppimisen itsesääteily, mikä tarkoittaa kykyä kontrolloida tahdonalaisesti oppimista. Itsesääteily edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua ja arviointia. Se on sidoksissa oppimistehtävään, kognitiivisälyllisiin kykyihin ja siihen, miten oppimista on vahvistettu. (Ruohotie 2000a, 80–82; Ruohotie & Honka 2003, 92–94; Ruohotie 2006, 107.) Tutkimustulokset vastaavat tätä käsitystä. Motivaatio osoittautui yhdeksi merkitykselliseksi ammatillista kasvua mahdollistavaksi tekijäksi. Toisaalta motivaation heikkeneminen tai puuttuminen toimi rajoittavana tekijänä. Ruohotie (2000a, 82; 2000c,7) liittyy tuloksissakin ammatillisen kasvun tekijöiksi esiin nousseet arvot ja asenteet oppimisprosessin konatiivisiin käsitteisiin. Ne vaikuttavat yhdessä minäkäsityksen ja –arvostuksen sekä tehokkuususkomusten kanssa motivaatioon ja tahtoon sekä toiminnan tavoitteisiin sitoutumiseen.

Palautteen merkitys ammatillista kasvua rajoittavana tekijänä tuli tuloksissa merkittävästi esille. Palautekin on vuorovaikutusta, joka perustuu viestintään. Silloin jaetaan mm. mielikuvia ja merkityksiä. Palautteen avulla voidaan vahvistaa tai heikentää opiskelijan käsitystä omasta itsestään ja osaamisestaan, mikä vaikuttaa pätevyys tunteen syntyyn. Kun ajatellaan nuorta, ammatillisen kasvunsa ja ammatti-identiteetin kasvun kynnyksellä olevaa yksilöä, on mielestäni itsestään selvää, että hän tarvitsee jatkuvaa kannustavaa osaamista osoittavaa palautetta. Jos palaute on toistuvasti moitetta, muodostuu nuorelle todennäköisesti negatiivinen käsitys itsestä oppijana sekä ammatilaisena.

Jos taustalla on ennestään lannistavia kokemuksia eikä oppimista ja osaamista ole vahvistettu, on negatiivinen kehä mielestäni valmis.

Usein erityistä tukea tarvitsevalla opiskelijalla on huono minäkäsitys ja itseluottamus. Tähän ovat vaikuttaneet aikaisemmat koulukokemukset ja se, miten oppimista on aikaisemmin tuettu. Kuten Jahnukainen (2006, 121) toteaa, nuorten lisääntyneiden ongelmien taustalla on usein huono-osaisuuden kasautuminen lapsiperheille. Käytännössä tämä voi tarkoittaa mm. vanhempien työttömyyttä ja sen seurauksena köyhyyttä, päihteiden väärinkäyttöä, rikollisuutta tai väkivaltaisuutta. Nuori voi olla lastensuojelun asiakkaana ja mahdollisesti joutunut lähtemään kodistaan lastenkotiin tai sijaisperheeseen. Pahimmassa tapauksessa hänellä voi olla useita sijaisperheitä ja rikkoontuneita suhteita takanaan. Kaikesta tästä on seurauksena turvattomuuden tunne, kolhut minäkäsitykseen ja itseluottamukseen. Elämänhallintakin on usein kadoksissa.

Elämänhallinnalliset tekijät ovat tutkimuksen mukaan ammatillista kasvua rajoittavia tekijöitä. Unirytmien ongelmat ja univaje vaikuttavat suoritustasoon sekä uusien tietojen ja taitojen oppimiskykyyn. Seurauksena on väsymys ja suoritustason lasku, jolloin myös ajankäytön hallinta heikkenee. Univajeen seurauksena oppimisvaikeudet lisääntyvät, jolloin uusien toimintamallien oppiminen ja käyttäminen tuottaa vaikeuksia. Kun ajatellaan erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa, jolla voi tuen tarpeen syynä olla jokin oppimisvaikeus (esim. hahmottamisen vaikeus), voi se käsitykseni mukaan haitata oppimista normaalia enemmän univajeen seurauksena. Toisaalta ajateltuna elämänhallinnan liittyvien tekijöiden ollessa kunnossa ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu mahdollistuvat.

Rajoittava tekijä kuitenkin näyttää tulosten mukaan tarkoittavan usein sitä, että ammatillinen oppiminen ja kasvu estyvät tai hidastuvat hetkellisesti. Kun rajoittava tekijä saadaan poistettua ja tilanne korjaantuu, ammatillinen oppiminen ja kasvu jatkuvat. Kuitenkin on huomioitava, että joidenkin kohdalla rajoittavat tekijät voivat nousta oppimista ja ammatillista kasvua estäväksi tekijäksi. Tällöin opiskelija voi keskeyttää opintonsa ja mahdollisesti syrjäytyä koulutuksesta. Tämän vuoksi onkin tärkeää kiinnittää huomiota rajoittavien tekijöiden ennaltaehkäisemiseen.

Analysoidessani tuloksista eroja ja yhtäläisyyksiä, löytyi joitakin eroja siinä, millaisten tekijöiden miehet ja naiset käsittivät mahdollistavan ammatillista kasvua. Miesten käsitysten mukaan merkittävimpiä näyttävät olevan opettajat, työssäoppiminen ja vuorovaikutus. Naisten käsitysten mukaan merkittävin näyttää olevan työssäoppiminen. Naiset tarinoista oli pääteltävissä, että ammatillista kasvua rajoittavat tekijät oli mahdollista voittaa. Ikä ei näyttänyt vaikuttavan osallistujien käsityksiin ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tai estävistä tekijöistä.

Koska tutkimuksessa esiinnousseet tekijät voivat toimia sekä negatiivisesti että positiivisesti,

voidaan ne asettaa loppujen lopuksi samaan yhteyteen. Kun huomioidaan tutkimustulokset erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksistä sekä ammatillista kasvua mahdollistavista että rajoittavista tekijöistä, voidaan ammatillisen kasvun ajatella olevan kuin hienosäkeinen hämähäkinverkko. Opiskelija on aktiivisessa tai passiivisessa roolissa verkon keskiössä. Jokainen ammatilliseen kasvuun vaikuttava tekijä on verkon eri säkeillä ja sidoksissa toisiinsa. Kun verkko pysyy tasapainossa ja ehjänä, on ammatillinen oppiminen ja kasvu mahdollista. Kun jokin säe ohenee tai katkeaa kokonaan, aiheuttaa se uhkatekijän ammatilliselle kasvulle rajoittaen tai jopa estäen sen. Koska eri tekijät ovat sidoksissa toisiinsa, voi yhden tekijän vahvistuminen tai heikentyminen tai säikeen katkeaminen vaikuttaa koko kokonaisuuteen.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa on hyvä arvioida koko tutkimusprosessia luotettavuuden kannalta. Tällöin voidaan tarkastella laadullisen tutkimusprosessin eri vaiheita tiettyjen kriteerien kautta. Näitä kriteereitä ovat aiheen ajankohtaisuus ja merkittävyys, täsmällisyys, rehellisyys, uskottavuus, vastaavuus, kontribuutio, eettisyys ja johdonmukaisuus (koherenssi). (Tracy 2010, 840). Tässä luvussa arvioin omaa tutkimusprosessia edellä esittämieni kriteerien kautta.

Tutkimusaihe on mielestäni ajankohtainen, sillä viimeaikainen ammattikasvatuksen tutkimus on keskittynyt mm. ammatti-identiteetin ja työssäoppimisen aikaisen ammatin oppimisen tutkimiseen. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ääni ei tietääkseni ole kuulunut aikaisemmissa tutkimuksissa, joten on tärkeää ja ajankohtaista tuoda heidän näkemyksiään esille. Varsinkin, kun huomioidaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden jatkuva määrällinen kasvu yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Koska koulutuksen aikaista ammatillista kasvua mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä on tutkittu vähäisissä määrin, on tutkimusaihe senkin vuoksi ajankohtainen ja merkittävä. Ammatillisen kasvun voidaan katsoa olevan vakiintunut ilmiö, jota tämä tutkimus osaltaan todentaa (Tracy 2010, 840). Näistä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimusaihe on mielestäni merkittävä. Tavoitteena oli tuottaa hyödynnettävää tietoa, jota mm. ammatinopettajat ja työpaikkaohjaajat voisivat hyödyntää työssään. Tämä tavoitteen olen mielestäni saavuttanut, mikä osaltaan vaikuttaa aiheen merkittävyyteen.

Tutkija on itse pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, sillä kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen laadullinen tutkimus sisältää tutkijan omia tulkintoja ja pohdintoja. (Eskola & Suoranta 1998b, 211–213.) Tracyn (2010) mukaan arvioitaessa tutkimusta tulee huomioida myös tutkijan

subjektiiviset arvot, ennakoasenteet ja –odotukset. Omat odotukset ja oletukset olen tuonut esille tutkimusraportissani. Aihevalintaani on sen ajankohtaisuuden lisäksi vaikuttanut pitkä työkokemus ammatillisena opettajana sekä erityisopettajana. Arvostan opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä, minkä vuoksi heidän äänensä kuuluvaksi saaminen tutkimuksen kautta on minulle henkilökohtaisesti tärkeää. Työssäni saadut kokemukset vaikuttivat tutkimusotteen ja -menetelmän valintaan, koska huomioin valinnassa osallistujien mahdolliset oppimiseen, hahmottamiseen sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet. Eläytymismenetelmän kehyskertomusta kirjoittaessani minun oli helppo eläytyä opiskelijan tilanteeseen, mikä auttoi muokkaamaan kehyskertomuksesta toimivan. Tutkimuskentän tuttuuden vuoksi on olemassa mahdollisuus, että omat kokemukseni ja käsitykseni ovat jollakin tapaa kietoutuneet tutkittavien käsityksiin tai vaikuttaneet aineiston analyysiin. Kuten Eskola ja Suoranta (1998b, 211–213) toteavat, laadullisessa tutkimuksessa kuuluu aina tutkijan ääni, koska tutkimuksen tulkinnat ja pohdinnat kumpuavat tutkijasta itsestään.

Tutkijan subjektiivisten päämäärien, ennako-odotusten ja tutkimusvirheiden esiintuominen ja arviointi vaikuttavat tutkimuksen aitouteen ja läpinäkyvyyteen lisäten tutkimuksen luotettavuutta (Pyörälä 1995, 21; Tracy 2010, 841). Olenkin pyrkinyt kirjaamaan ja perustelemaan aineiston käsittelyssä ja analyysissä tekemäni ratkaisut. Olen myös kuvannut tutkimuksen kulun ja aineiston analyysin mahdollisimman läpinäkyvästi perustellen samalla tutkimusaineistoon pohjautuvat tulkinnat. Tutkimukselle tyypillisesti olen kuitenkin huomannut, että tutkimus ei ole koskaan valmis. Aina avatessani tutkimusaineiston ja käsikirjoituksen olen huomannut uusia näkökulmia ja asioita joita olisi voinut tehdä toisin. Esimerkiksi ammatillista kasvua mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden kategorionnin olisin voinut tehdä toisin käyttäen eri käsitteitä. Siinä ei kuitenkaan ole kyse tutkimusvirheestä, vaan erilaisesta lähestymis- tai esittämistavasta, joka tuskin olisi muuttanut lopputulosta.

Tracyn (2010, 842–844) mukaan laadullisen tutkimuksen uskottavuus merkitsee tutkimuslöydösten todenmukaisuutta ja uskottavuutta. Siihen liittyy vahva kuvailu, yksityiskohtien esittely sekä kiteyttäminen. Olenkin käyttänyt runsaasti aineistoesimerkkejä kuvaamaan tutkimuslöydöksiä, nostanut yksityiskohtia käsittelyyn ja kiteyttänyt tutkimustuloksia erilaisiin kuvioihin. Samalla olen omien tutkimuslöydösten tueksi liittänyt teoriaa viitekehuksesta sekä aikaisempien tutkimusten tuloksia. Näiden tavoitteena on havainnollistaa lukijalle tutkimustuloksia, niiden vastaavuutta ja uskottavuutta sekä auttaa häntä muodostamaan oma yhteenvetonsa tutkimuksesta.

Eskola ja Suoranta (1998b, 116) toteavat: ”Koska eläytymismenetelmä mahdollistaa oman ajattelun ja mielikuvituksen aktiivisen käytön, eivät tarinat välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta.” Menetelmä ei tuota niinkään faktoja vaan vinkkejä, jotka ruokkivat tutkijan tieteellistä mielikuvitusta. Eläytymismenetelmän käytössä on siis riskinsä. Arvioidessa nyt eläytymismenetelmän

toimivuutta tutkimuskysymyksiin vastaamisen kautta ja aineiston luotettavuuden kannalta, olen mielestäni onnistunut laatimaan kehyskertomuksen siten, että osallistujien tuottamat tarinat sisältävät todenmukaisia ammatillista kasvua mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä. Tämän perusteella uskallan väittää tutkimustulosten olevan uskottavia.

Alun perin minulla oli kuitenkin tavoitteena tutkia erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä erilaisten tukitoimien merkityksestä ammatillisessa kasvussa. Laatimani kehyskertomus ei kuitenkaan antanut minkäänlaista vinkkiä osallistujille tukitoimista, jolloin he eivät niitä tuoneet esille tarinoissaan. Toisaalta ajateltuna kvalitatiivinen tutkimusote ja eläytymismenetelmä eivät olisi olleet parhaita tukitoimien merkittävyyden tutkimiselle. Koska aineisto ei vastannut tukitoimia koskevaan kysymykseen, tarkentuivat tutkimuskysymykset aineiston myötä.

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, on silloin huomioitava myös tutkimuksen eettisyys (Lincoln, Lynham & Cuba 2011; Tracy 2010, 846–848). Tutkimuksen eettisyyteen liittyy se, ettei tutkimus saa aiheuttaa tutkittavalle haittaa. Kaikki vastaajat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti eivätkä he ole saaneet osallistumisestaan vastinetta. Tutkimus on suoritettu ammatillisessa oppilaitoksessa ja lupa on pyydetty kyseisen oppilaitoksen johtajalta. Eettisyyteen liittyy myös se, että tutkimustiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille eikä käytetä muuhun kuin sovittuun tarkoitukseen. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä ei paljasteta tutkimuksen missään vaiheessa eikä vastauspapereita sellaisenaan julkaista eikä niitä käytetä muuhun kuin kyseiseen tutkimukseen. Myös raportissa tutkimukseen osallistuneiden anonymisuus on turvattu antamalla heille koodi, jota tutkimuksessa käytetään kyseisen henkilön tunnistamiseksi. Osallistujien taustatietolomakkeet ja tutkimusaineisto on säilytetty tutkimuksen ajan asianmukaisella tavalla ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Aineiston analyysivaiheessa tutkimusmateriaali on koodattu siten, että tutkija on tarpeen tullen voinut palata tietyn osallistujan vastaukseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002.) Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös luottamus tutkijan ja tutkittavien välillä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavat pystyvät luottamaan tutkijan lupaukseen, siitä mihin ja miten aineistoa käytetään, säilytetään ja hävitetään. (Kuula & Tiitinen 2010, 450.) Nämä asiat olen kertonut tutkittaville aineistonkeruutilanteen alussa ja ne on kirjattu lisäksi suostumuslomakkeeseen.

Saavutin tutkimuksessani Tracyn (2010, 848) määrittelemän laadullisen tutkimuksen keskeisen piirteen koherenssin, koska vastasi asettamiini tutkimuskysymyksiin saamillani tuloksilla. Lisäksi käyttämäni sisällönanalyysi soveltui hyvin tutkimusaineiston analysointiin. Olen myös määritellyt tutkimuksen kontekstin sekä tutkimukseeni liittyvät käsitteet ammatin oppiminen, ammatillinen kasvu, ammatti-identiteetti sekä elämänhallinta, jotka esittelen kolmannessa pääluvussa ja

jotka pohjautuvat teoriaan. Tutkielmani uutuusarvo pohjautuu mielestäni tutkimuskohteeseen sekä kontekstiin, sillä tutkimus koskee nimenomaan koulutuksen aikaista ammatillista kasvua.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli saada kaikkiaan 30 eläytymismenetelmällä kerättyä tarinaa. Tähän tavoitteeseen en kuitenkaan päässyt. Vastauksia oli yhteensä 17. Yhdeksän vastausta liittyi positiiviseen kehyskertomukseen. Kahdeksan vastausta liittyi puolestaan negatiiviseen kehyskertomukseen ja näistä kaksi oli tyhjää, joten käytännössä aineistoa ei ollut yhtä paljon. Osittain tästä johtuen kysymykseen ” Millaiset tekijät mahdollistavat ammatillista kasvua?” on saatu monipuolisempia vastauksia kuin kysymykseen ” Millaiset tekijät rajoittavat tai estävät ammatillista kasvua?” Monipuolisempia vastauksia on saatu myös sen vuoksi, että positiiviset tarinat olivat huomattavasti pidempiä kuin negatiiviset tarinat ja yhtä tarinaa kohden niissä mainittiin useita ammatillista kasvua mahdollistavia tekijöitä. Negatiiviset tarinat olivat lyhyitä, jopa kahden lauseen mittaisia eikä niissä mainittu välttämättä kuin yksi ammatillista kasvua rajoittava tekijä. Negatiivissa tarinoissa mainittiin myös usein niitä tekijöitä, jotka olivat mahdollistaneet ammatin oppimista.

Kysymykseen, oliko aineistoa riittävästi, ei välttämättä ole yksiselitteistä vastausta. Positiivinen kehyskertomus tuotti monipuolisia, uusia vastauksia ja vastaukset toistivat useilta kohdilta itseään, joten lisämateriaali ei todennäköisesti olisi tuottanut enää uutta tietoa. Negatiivinen kehyskertomus taas tuotti lyhyitä vastauksia eivätkä ne toistaneet itseään. Tämän taustalla voi olla se, että oppilaitoksessa on pystytty eri tukitoimin eliminoimaan ammatillista kasvua rajoittavia tekijöitä eivätkä tutkimukseen osallistuneet ole näin ollen osanneet nimetä niitä. Lisäksi on huomioitava se, että kokemukset eri tekijöistä mahdollistavina tai rajoittavina ovat yksilöllisiä. Esimerkiksi luokassa olevan melun jokainen kokee eri tavalla: joku ei voi keskittyä lainkaan oppimiseen ja toista melu ei häiritse, vaan päinvastoin auttaa keskittymään paremmin. Tarkasteltaessa asiaa näistä näkökulmista, lisämateriaali ei olisi välttämättä tuonut tutkimukseen uusia piirteitä tältäkin osin.

Aineiston joukossa olleet kaksi tyhjää vastausta olisin voinut eliminoida järjestämällä suullisen vastaustilanteen ko. osallistujille. Huomasin nimittäin jälkeenpäin, että heille kirjoittaminen tuotti ongelmia. Suullisesti olisin todennäköisesti saanut heiltä aineistoa.

Eskolan (2007, 72) mukaan eläytymismenetelmäaineistoa voi tavallaan analysoida kahteen kertaan, jolloin ensimmäisellä kerralla aineistoa analysoidaan kuin mitä tahansa laadullista aineistoa. Toisella kerralla kiinnitetään erityistä huomiota kehyskertomusten variaatioon ja sen tuomiin muutoksiin vastauksissa. Tutkimuskohteena olevan aineiston analysoin siis ensimmäisen kerran muodostaen siitä eri kategorioita. Toisella kerralla analysoin aineiston etsien siitä kehyskertomusvariaatioiden aiheuttamia muutoksia vastauksissa. Tässä vaiheessa analysoin myös mies- ja naisvas-
taajien tarinoissa mahdollisesti olevia eroja ja yhtäläisyyksiä. Mielestäni eroja ja yhtäläisyyksien analyysi ei tuonut tutkimukselle lisäarvoa, sillä se ei tuottanut uutta tietoa verrattuna kategorioinnin

avulla saatuun tietoon. Jo ensimmäisen analyysin avulla sain aineistosta vastauksen tutkimuskysymyksiin.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessani keskityin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiin ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa en tehnyt vertailuja eri koulutusalojen välillä ammatillista kasvua mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä enkä myöskään siitä, onko ammatillinen kasvu jollakin koulutusallalla suurempaa kuin toisella. Tämä olisi mielenkiintoinen aihe siinäkin mielessä, että Virtanen, Tynjälä ja Stenström (2008, 20–22) ovat yllätyksekseen huomanneet omassa tutkimuksessaan alakohtaisia eroja ammatti-identiteetin muodostumisessa. Tämä voi viitata siihen, että myös ammatillisessa kasvussa olisi alakohtaisia eroja.

Tutkimustuloksissani merkittäviksi ammatillista kasvua mahdollistaviksi tekijöiksi osoittautuivat motivaatio, työssä oppiminen ja vuorovaikutus eri oppimisympäristöjen toimijoiden kanssa ja välillä. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten eri oppimisympäristöt tulisi rakentaa, jotta ne tukisivat mahdollisimman hyvin sisäisen motivaation ylläpitämistä ja mahdollistaisivat toimivan ja ammatillista kasvua tukevan vuorovaikutuksen kehittymisen. Millaisista komponenteista hyvä, ammatillista kasvua sekä yksilöllistä kehittymistä tukeva oppimisympäristö muodostuu?

Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia eri koulutusalojen työssäoppimispaikkoja ammatillista kasvua mahdollistavina oppimisympäristöinä. Millaiset työssäoppimispaikat ovat ideaalisia ammatillisen kasvun kannalta? Mitkä tekijät työssäoppimispaikoilla tukevat opiskelijoiden ammatillista kasvua?

Palautteen merkitys sekä ammatillista kasvua mahdollistavana ja rajoittavana tekijänä korostui tutkimustuloksissa. Mielestäni olisi tärkeää tutkia ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaista palautetta he kokevat saavansa oppilaitoksella sekä työssäoppimispaikoilla. Miten he ajattelevat palautteen vaikuttavan omaan itseensä ja ammatilliseen kasvuun? Millaista palautetta he toivoisivat saavansa oman kehittymisensä ja ammatillisen kasvunsa tueksi?

Myös opettajan toimintaa ja vuorovaikutusta ammatillisen kasvun mahdollistajana olisi mielenkiintoista tutkia. Miten ammatillista kasvua tukeva opettaja toimii omasta ja opiskelijoiden mielestä? Yhtenä näkökulmana tässä tutkimusaiheessa voisi olla, millaisin keinoin opettajaa voidaan tukea, jotta hänen toimintansa ja vuorovaikutuksensa toimisi ammatillisen kasvun mahdollistajana?

Elämänhallintaan liittyvät tekijät näyttäytyivät tutkimuksessani pääsääntöisesti ammatillista kasvua rajoittavina tekijöinä. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisin keinoin ammatillisen koulutuksen aikana voidaan tukea opiskelijan elämänhallinnallisten taitojen kehittymistä?

Nämä tutkimusaiheet ovat ajankohtaisia siinä mielessä, että ammatillinen koulutus tapahtuu tänä päivänä hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä opiskeluryhmien ollessa hyvin heterogeenisiä ja niihin on integroituna myös vaihteleva määrä erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Työelämä on jatkuvassa muutoksessa ja poistuma työmarkkinoilta on lähivuosina suurta, minkä vuoksi sinne tarvitaan ammattitaitoista henkilöstöä. Mielestäni on tärkeää löytää sellaiset oppimisympäristöön liittyvät komponentit ja muut, mm. opettajaan, vuorovaikutukseen ja palautejärjestelmään, liittyvät tekijät, jotka mahdollistavat parhaiten nuorten ammatillista kasvua ja yksilöllistä kehittymistä edistäen näin heidän sijoittumistaan työelämään.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2002. Vuorovaikutustaidot. Aseman Lapset ry. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J., 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Anttila, M. 2004. Musiikkipedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811. Viitattu 11.9.2008. <[http:// www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)>
- Asetus opetus – ja kulttuuritoimen rahoituksesta 6.11.1998/806. Viitattu 1.12.2014. <[http:// finlex.fi](http://finlex.fi)>
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännössä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 55–77. Käännös Aimo Naukkarinen.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus, Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino. 25-41.
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A. & Eteläpelto, A. 2008. Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning* 1(3). 191–210.
- Daavittila, O. & Mänty, T. 2001. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun Keskusliitto, 138–148.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 125-138. Käännös Timo Saloviita.
- Euroopan Unioni 2011. Mahdollisuuksia nuorille _ aloite. KOM (2011) 933. Viitattu 13.2.2015. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaaliko-mitealle 20.12.2011. <Europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/em0054_fi.htm
- Euroopan Unioni 2012. Nuorten työllisyys: näkymät. Viitattu 13.2.2015 <Europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/em0054_fi.htm

- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU, 58–88.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino, 69–83.
- Eskola, J. 2007a. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 71–86.
- Eskola, J. 2007b. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 159–183.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998a. Tarinoita ja taulukoita tarinoista – esimerkki eläytymismenetelmäaineiston analysoinnista. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU, 127–145.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998b. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006 (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Vantaa: Kansainvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Vantaa: Kansainvalistusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. 2007 (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit OY.
- Feuser, G. 2001. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 184-198. Käännös Ulla Lehtinen.
- Flick, U. 2009. An Introduction to Qualitative Research. Ed. 4. Lontoo. SAGE Publications Ltd.

- Halsvaha, T. 2010. Ammatillinen opettaja laajenevan työelämäyhteistyön kehittäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12(4). 62 – 72.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. 1. -3.painos. Vantaa. Dark Oy.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Helakorpi, S. 2008. Ammattikasvatuksen teoreettista pohjaa ja uudistuva käsitemaailma. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) 2008. Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Saarijärvi; Saarijärven Offset Oy.
- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu. Viitattu 6.1.2015 <www.osaaja.net>
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 15. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S. 2009. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino, 221–230.
- Hirsijärvi, S. 2009. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino, 191–220.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työn muutoksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Houstonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. 2000. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia. Joensuun yliopisto, sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Hännikäinen, M. & Rausku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisenä yhteisönä. Teoksessa Rausku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 11–16.
- Härmä, M. & Sallinen, M. 2004. Hyvä uni – hyvä työ. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ikonen, O., 2003. HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Opetus 2000-sarja. Juva: WS Bookwell Oy, 97–116.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. PS-kustannus. Opetus 2000-sarja. Juva; WS Bookwell Oy, 275–291.
- Jaari, A. 2004. Itsetunto, elämäntilanne ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä, paha opettaja, eli (post)modernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Viitattu 16.4.2015 <www.nuoristutkimus.fi>
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa Karvonen, S. (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosian neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus, Stakes. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. 119–131.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. HAMK Julkaisut. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Julkunen, M-L. 2001 (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2007. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY Oppimateriaalit. Juva; WS Bookwell Oy
- Kaikkonen, L., 2003. Opettajuutta kehittämässä. Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten (VaKA-) opettajaksi kehittyminen opettajakoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 23. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keltinjangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltinkangas-Järvinen 2009. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Toinen tarkistettu painos. Juva: Bookwell Oy.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus – analyyssejä, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 2(2001). 102–111.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 825. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Viitattu 30.1.2015. <<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5124-4>>

- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Viitattu 11.9.2008.< [http:// www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)>
- Laki opetus – ja kulttuuritoimen rahoituksesta 29.12.2009 / 1705. Viitattu 1.12.2014. <<http://www.finlex.fi>>
- Lehtomäki, E. 2005. Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämäkulussa. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Lincoln, Y., Lynham, S. & Cuba, E. 2011. Paradigmatic controversies contradictions, and emerging confluences, revisited. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. The Sage Handbook of Qualitative Research. California; Sage Publications, Thousand
- Lämsä A-L. 2007. HOJKS erityisopiskelijan opintojen ja elämän suunnittelun välineenä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. PS-kustannus. Opetus 2000-sarja. Juva; WS Bookwell Oy, 293-312.
- Metsämuuronen, J., 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. 2006 (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 80-136.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tampere. Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.
- Moberg, S. & Savolainen, H., 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOY Oppimateriaalit Oy, 75-99.
- Moberg, S. & Vehmas, S., 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki; WSOY Oppimateriaalit Oy, 47-73.
- Mänty, T. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä ja ER-Paino Ky, Lievestuore.

- Mänty, T. 2001. Koulutus integraation tukena. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2001. Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 2. painos. Helsingin yliopisto, Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Espoo; Frenckellin kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä. PS-kustannus. 96-123.
- Niemi, M-L., 2003. Asperger-opiskelijan tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Jahnukainen, M. & Pynnönen, P. (toim.) Ammatillisen erityisopetuksen kentällä. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu D: 3/ 2003. Hämeenlinna.
- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12(2). 4 – 12.
- Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 15(1), 4 – 9.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopisto, Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos.
- O'Meara, KA & Terosky, A. LP. Engendering faculty professional growth. Viitattu 27.4.2015. <www.evergreen.edu>
- Onnismaa 2006. Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 11 – 23.
- Opetushallitus 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Puhdistuspalvelujen perustutkinto. Siivousalan koulutusohjelma, toimitilahuoltaja. Tekstiilihuollon koulutusohjelma, tekstiilihuoltaja.
- Opetushallitus 2002. Ammatillinen erityisopetus. Helsinki; Viestintä Oy Viisikko / Edita Prima Oy. Viitattu 13.7.2010. <<http://www.ammatillinenkoulutus.com/upload/files/Erityis03k.pdf>>
- Opetushallitus 2009. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen opiskelijavalinnat julki. Opetushallituksen lehdistötiedote 11.6.2009. <www.oph.fi/lehdistotiedotteet>
- Opetushallitus 2014. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Viitattu 31.12.2014. <www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot>
- Opetusministeriö 2004. Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Opetus – ja kulttuuriministeriö 2014. Koulutus. Ammatillinen koulutus. Viitattu 24.1.2015 <www.miniedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus>

- Ora-Hyytiäinen, E. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijan vaiheittainen kasvu ja kehittyminen sairaanhoitajaksi. *Kever* 2/2005. Viitattu 30.1.2015. <www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewArticle/881/730>
- Partinen, M. & Huovinen, M. 2007. *Terve uni*. Vantaa: WSOY.
- Petersen, J.M. & Hattie, M.M. 2010. *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. 2nd ed. California. Thousand Oaks. Corwin Press.
- Pintrich, P.R. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4). 667–686.
- Pintrich, P. R. & McKeachie, W. J. A Framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa Pintrich, P. & Ruohotie, P. (ed.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Research Centre for Vocational Education. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Pohjonen, P. 2005. *Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta*. PS-kustannus, Opetus 2000-sarja. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 11-25.
- Raudasoja, A. 2006. Mitä autismin kirjon opiskelijat oppivat valmentavassa koulutuksessa? Opetussuunnitelman toteutuminen ja opiskelijoiden suoriutumistasot valmentavan koulutuksen kehittämisen lähtökohdista. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Tieteellinen tutkimus ORTONin julkaisusarja A:22. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 16.2.2015. <<http://urn.fi/urn:isbn:952-10-3334-7>>
- Rausku-Puttonen, H. 2006. Esipuhe. Teoksessa Rausku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 7-10.
- Riihinen, O. 1996. Elämänhallinta-käsitteen erittelyä ja ongelmia. Teoksessa Raitasalo, R. (toim.) *Elämänhallintaa etsimässä*. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 13. Helsinki: Kelan omatarvepaino. 16–34.
- Rintahaka, P. 2007. Nuorten neuropsykiatriset häiriöt – ADHD, Asperger oireyhtymä ja unihäiriöt. *Duodecim*, 123(2), 215–222.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. 1-2. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansainvalistusseura, 50–76.
- Ruohotie, P. 2000a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2000b. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: OKKA – säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus – ja koulutuskeskus. 282 – 286.
- Ruohotie, P. 2000c. Conative constructs in learning. Teoksessa Pintrich, P. & Ruohotie, P. (ed.) Conative constructs and self-regulated learning. Research Centre for Vocational Education. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkimus – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisut. Hämeenlinna: OffsetKolmio. 64-80.
- Ruohotie, P. 2005a. Self-Regulatory Abilities for Professional Learning. Teoksessa Tuominen M. & Wihersaari, J. (toim.) Ammatti ja kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 57–72.
- Ruohotie, P. 2005b. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa Varis, T. (toim.) Uusrenesanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Vantaa: Kansainvalistusseura, 106–122.
- Räsänen, J., 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohdassa. Juva: WSOY.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. Journal of American Psychological Association, 55(1), 68–79.
- Saaranen – Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Tampere. Viitattu 19.12.2014. < www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf>

- Salomon, M. 2014. Aika hukassa. Lastensuojelun asiakasnuorten arkirytmien ongelmia. Nordestedt, Saksa: Books on Demand GmbH.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4). 326–342.
- Schwandt, T. A., 1997. *Qualitative Inquiry. A Dictionary Of Terms*. Thousand Oaks, Canada. Sage Publications, Inc.
- Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. 3. ed. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Stenström, M-L. & Nokelainen, P. 2012. Opintojen läpäisyn edistäminen, keskeyttäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14(2). 4 – 11.
- Sulonen, K. 2004. Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä – kohteena peruskoulun kotitalouden opetus. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). Työvoimatutkimus[verkkójulkaisu]. ISSN=1798 – 7830. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 13.2.2015. <http://www.stat.fi/til/tyti/2014/12/tyti_2014_12_2015_01_20_tie_001_fi.html>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. [verkkójulkaisu]. ISSN=1799 – 1595. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 1.12.2014. <<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>>
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2008. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. 3. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Talib, M-L. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Louvuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. PS-kustannus, Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino. 56-69.
- Tammilehto, M. 2009. Ammatillinen koulutus kiinnostaa nuoria, mutta samalla on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä lisääntynyt. Tasala, M. haastattelu. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11(1). 59–62.
- Tasala, M. 2010. Ammattitaitokilpailu lisännyt ammatillisen koulutuksen vetovoimaa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12(1). 68 – 74.
- Tauriainen, S. 2010. Tutkinnon uudistaminen tukee huippuosaamista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 12(2). 26 – 29.
- Tenhunen, M-L. 2002. *The Professional Growth of an Accounting Agency Entrepreneur*. Jyväskylä: Yliopiston Painotalo ja EK-Paino Ky.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. *Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampere; Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

- Tracy, S., J. 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquire*. 16(10). 837-851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuominen M. & Wihersaari, J. (toim.) *Ammatti ja kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004*. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 20.4.2015.
<http://193.167.122.14/Opari/lomakkeet/tutkim_TENK_menettelyohjeet_2002.pdf>
- Tilastokeskus, Käsitteet ja määritelmät. Viitattu 12.7.2010. < <http://www.stat.fi>>
- Uusinoka, S., Raudasoja, A. & Peippo, R. 2013. Ammatillisen erityisopetuksen rahoituksesta. Teoksessa Raudasoja, A. (toim) 2013. *Erityisen hyvää opetusta ja ohjausta*. Hämeen ammatti-korkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampere: Tammerprint Oy.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013. *Erityisopetus perusopetuksessa. Tuloksellisuuskertomus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki: Edita Prima.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedkunnan tutkimuksia n:o 83. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Varto, J., 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Hygieia-sarja. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Viinisalo 2010. Oppisopimuskoulutus ja oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12(4). 20 – 39.
- Virtanen, A., Tynjälä P. & Stenström M-L. 2008. Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. Teoksessa Billet, S., Harteis C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers. 19-34.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Training* 44. 199–213.
- Virtanen, A., Tynjälä P. & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning* 2(3), 153–175.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2012. Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work* 2012. 1–28.

- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen perustutkintokoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuudesta. Teoksessa Metsämuuronen, J. 2006 (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 198 – 213.
- Wallin A. 2007. Teoreettisia näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Viitattu 18.1.2015. < http://www.available.com/kolumnit- ja artikkelit/.../20070424_teoreettisia_nakokulmia_ ammatilliseen_kasvuun.pdf>
- Zimmermann, B. J. 2000. Attaining Self-Regulation a Social Cognitive Perspective. Teoksessa Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zedner, M. (toim.) Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press, 13–40.

Julkaisemattomat lähteet:

- Ruohotie, P. 2008. Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeenlinna. Luentomateriaali.

LIITTEET

Liite 1(5)

Erityisopetuksen perusteet

01. hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (esim. AD/HD tai ADD)
02. kielelliset vaikeudet (esim. vaikea lukiongelma, dysfasia, dyslexia)
03. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (esim. sosiaalinen sopeutumattomuus)
04. lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijalla laajoja oppimisvaikeuksia)
05. vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma
06. psyykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)
07. fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma diabetes, epilepsia, syöpä)
08. autismiin tai Asbergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
09. liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
10. kuulovamma
11. näkövamma
12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

(Tilastokeskus/ Käsitteet ja määritelmät, 2009.)

Kirjallinen suostumus pilottiin

Arvoisa tutkimuksen pilottiin osallistuva

Pyydän suostumustasi tutkimuksen pilottiin, jossa kirjoitat lyhyen kertomuksen omista kokemuksistasi ammatin oppimiseen liittyen. Kertomuksen kirjoittaminen kestää ½-1 tuntia. Pilotti liittyy Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen maisteriohjelmaan sisältyvään pro gradututkielmaan. Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, millaisia käsityksiä ammatillisessa perusopetuksessa erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on ammatillista kasvua edistävästä ja estävästä tekijöistä.

Pilotin tavoitteena on testata pro gradututkielmaan liittyvän tutkimuslomakkeen kehyskertomuksen toimivuutta. Pilotissa saatujen kokemusten sekä tarinan kirjoittamisen jälkeen käytävän keskustelun perusteella muutan tarvittaessa kehyskertomusta siten, että saan sen avulla tutkimustani varten relevanttia aineistoa.

Pilotissa hankittuja tarinoita ei tulla käyttämään tutkimusaineistona, vaan ne tullaan hävittämään asianmukaisella tavalla kehyskertomuksen muokkaamisen jälkeen. Pilottiin osallistuvien nimiä ja yhteystietoja ei julkaista.

Pro gradu tutkimuksesta saa lisätietoa työn ohjaajalta, koulutuspäällikkö, kasvatustieteen tohtori Hilikka Roiskolta, puh. 040 - 727 5668, hilkka.roisko@uta.fi

Suostumus tutkimuksen pilottiin

kyllä ei

Paikka ja päiväys _____

Osallistujan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Tutkija
Ammatinopettaja, erityisopettaja Marja Saaranen

marja.saaranen@uta.fi

Tutkimuslupa

Arvoisa rehtori

Suoritan ammattikasvatuksen maisteriohjelmaa Tampereen yliopistossa ja olen tekemässä siihen sisältyvää pro gradututkielmaa aiheesta Ammatillisessa perusopetuksessa olevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksen tukitoimien vaikuttavuudesta ammatin oppimiseen. Aineiston keruu tapahtuu eläytymismenetelmän avulla, jolloin tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat lyhyen tarinan omista kokemuksistaan kehyskertomuksen pohjalta. Puolet tutkimukseen osallistuvista kirjoittavat tarinansa positiivisen kehyskertomuksen pohjalta ja puolet negatiivisen kehyskertomuksen pohjalta.

Tutkimuskohteena ovat yleisen ammattioppilaitoksen ns. tavalliseen ryhmään integroidut opiskelijat, joille on tehty henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja joiden opiskelua ja oppimista tuetaan erilaisin tukitoimin. Tutkimuskohteena olevat opiskelijat ovat viimeisen vuoden opiskelijoita. Tutkimukseen tarvitsen yhteensä 30 opiskelijaa.

Pyydän suostumustanne kyseisen tutkimuksen tekemiseen oppilaitoksessanne. Kertomuksen kirjoittaminen kestää ½-1 tuntia. Tarkoituksena on kerätä em. aineisto normaalina kouluaikana kaikilta tutkimukseen osallistuvilta samanaikaisesti.

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa ammatillisessa perusopetuksessa olevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä erilaisten tukitoimien vaikuttavuudesta heidän ammatiiinsa liittyvien tietojen ja taitojen kehittymiseen sekä muuhun ammatilliseen kasvuun. Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella ammatillisessa perusopetuksessa erityistä tukea tarvitsevien nuorten käsityksiä tukitoimien vaikuttavuudesta heidän ammatilliseen kasvuunsa. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, mitkä tukitoimet ovat opiskelijoiden mielestä edistäneet heidän ammatillisten tietojen ja taitojen oppimista sekä ammatillista kasvua. Toisaalta tarkoituksena on kartoittaa, mitkä tukitoimet ovat opiskelijoiden mielestä haitanneet tai estäneet tietojen ja taitojen oppimista sekä ammatillista kasvua. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tunnistamaan todennäköisiä syy-seuraussuhteita tukitoimien ja ammatillisen kasvun välillä.

Tutkimuksen tavoitteena on löytää sellaisia tukitoimia, joiden opiskelijat kokevat parhaiten edistävän heidän ammatillista kehittymistään. Tavoitteena on myös kartoittaa niitä tukitoimia, jotka eivät opiskelijoiden mielestä ole hyödyllisiä oppimisen kannalta.

Tutkimuksessa on sitouduttu tietokäsitykseen, joka kunnioittaa jokaisen haastateltavan ainutkertaisia ja yksilöllisiä kokemuksia ja näin saatavaa tietoa.

Haastateltavaksi on valittu ihmisiä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkimuksen kannalta merkityksellisistä asioista. Haastattelun toteuttaja kertoo näistä perusteista tarkemmin.

Kerätty aineisto taltioidaan kirjoittamalla kertomukset puhtaaksi. Aineistonkeruutilanteessa kerätyt taustatiedot taltioidaan ainoastaan tutkijan omaa käyttöä varten. Tutkija käyttää taustatietoja (ikä, sukupuoli, aikaisempi koulutus, koulutusala) tutkimusraportissaan tutkimuskohteen tarkastelussa.

Tutkimusraportissa raportoidaan asiat niin, ettei yksittäistä tutkimuksen osallistujaa voida välittömästi tunnistaa.

Haastateltavien nimet ja yhdistiedot hävitetään pro graduraportin julkaisun jälkeen, Tutkimusmateriaalin taustatietoineen tutkija säilyttää itsellään. Aineisto on ehdottoman luottamuksellista. Aineistossa olevia tietoja ei käytetä muihin kuin ilmoitettuun tarkoitukseen. Lomakkeen lopussa on erikseen kysymys siitä, annatko suostumuksen aineiston käyttämiseen muissa tutkimuksissa tutkimusaineistona. Mikäli annat luvan, sinuun otetaan joka tapauksessa henkilökohtaisesti yhteyttä ennen tutkimuksen käynnistämistä.

Pro gradu tutkimuksesta saa lisätietoa työn ohjaajalta, koulutuspäällikkö, kasvatustieteen tohtori Hilikka Roiskolta, puh. 040 - 727 5668, hilkka.roisko@uta.fi

Suostumus tutkimukseen

- Annan luvan tutkimuksen tekemiseen oppilaitoksessamme kyllä ei
- Olen halukas tarvittaessa antamaan tutkijalle lisätietoja tutkimusaiheeseen liittyen
- kyllä ei

Paikka ja päiväys _____

Rehtorin allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Yhteyshenkilö oppilaitoksessa (nimi, puhelinnumero ja sähköpostiosoite)

Tutkija
Ammatinopettaja, erityisopettaja Marja Saaranen

marja.saaranen@uta.fi

Suostumus tutkimukseen osallistumiseksi

Arvoisa tutkimukseen osallistuva

Pyydän suostumustasi tutkimukseen, jossa kirjoitat lyhyen kertomuksen omista kokemuksistasi ammatin oppimiseen liittyen. Kertomuksen kirjoittaminen kestää ½-1 tuntia. Tutkimus tehdään Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen maisteriohjelmaan sisältyvään pro gradututkielmaan.

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa ammatillisessa perusopetuksessa olevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä erilaisten tukitoimien vaikuttavuudesta heidän ammattiinsa liittyvien tietojen ja taitojen kehittymiseen sekä muuhun ammatilliseen kasvuun. Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella ammatillisessa perusopetuksessa erityistä tukea tarvitsevien nuorten käsityksiä tukitoimien vaikuttavuudesta heidän ammatilliseen kasvuunsa. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, mitkä tukitoimet ovat opiskelijoiden mielestä edistäneet heidän ammatillisten tietojen ja taitojen oppimista sekä ammatillista kasvua. Toisaalta tarkoituksena on kartoittaa, mitkä tukitoimet ovat opiskelijoiden mielestä haitanneet tai estäneet tietojen ja taitojen oppimista sekä ammatillista kasvua. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tunnistamaan todennäköisiä syy-seuraussuhteita tukitoimien ja ammatillisen kasvun välillä.

Tutkimuksen tavoitteena on löytää sellaisia tukitoimia, joiden opiskelijat kokevat parhaiten edistävän heidän ammatillista kehittymistään. Tavoitteena on myös kartoittaa niitä tukitoimia, jotka eivät opiskelijoiden mielestä ole hyödyllisiä oppimisen kannalta.

Tutkimuksessa on sitouduttu tietokäsitykseen, joka kunnioittaa jokaisen haastateltavan ainutkertaisia ja yksilöllisiä kokemuksia ja näin saatavaa tietoa.

Haastateltavaksi on valittu ihmisiä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkimuksen kannalta merkityksellisistä asioista. Haastattelun toteuttaja kertoo näistä perusteista tarkemmin.

Kerätty aineisto taltioidaan kirjoittamalla kertomukset puhtaaksi. Aineistonkeruutilanteessa kerätyt taustatiedot taltioidaan ainoastaan tutkijan omaa käyttöä varten. Tutkija käyttää taustatietoja (ikä, sukupuoli, aikaisempi koulutus, koulutusala) tutkimusraportissaan tutkimuskohteen tarkastelussa. Tutkimusraportissa raportoidaan asiat niin, ettei yksittäistä tutkimuksen osallistujaa voida välittömästi tunnistaa.

Haastateltavien nimet ja yhdystiedot hävitetään pro graduraportin julkaisun jälkeen, Tutkimusmateriaalin taustatietoineen tutkija säilyttää itsellään. Aineisto on ehdottoman luottamuksellista. Aineistossa olevia tietoja ei käytetä muihin kuin ilmoitettuun tarkoitukseen. Lomakkeen lopussa on erikseen kysymys siitä, annatko suostumuksen aineiston käyttämiseen muissa tutkimuksissa tutkimusaineistona. Mikäli annat luvan, sinuun otetaan joka tapauksessa henkilökohtaisesti yhteyttä ennen tutkimuksen käynnistämistä.

Pro gradu tutkimuksesta saa lisätietoa työn ohjaajalta, koulutuspäällikkö, kasvatustieteen tohtori Hilikka Roisko, puh. 040 - 727 5668, hilikka.roisko@uta.fi

Suostumus tutkimukseen

- Annan luvan aineiston käyttöön pro gradututkielmaan kyllä ei
- Olen halukas tarvittaessa antamaan tutkijalle lisätietoja tutkimusaiheeseen liittyen
kyllä ei
- Annan luvan aineiston käyttöön ammattikasvatuksen tieteellisissä tutkimuksissa tutkimusaineistona tukijoille kyllä ei

Minuun otetaan ennen tutkimusta erikseen yhteyttä.

Paikka ja päiväys _____

Osallistujan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Haastateltavan yhteystiedot (puhelinnumero ja sähköpostiosoite)

Osallistujan
Ammatinopettaja, erityisopettaja Marja Saaranen

marja.saaranen@uta.fi

