

**"Päämäärä on sama, mutta reitti on eri": opetuksellinen  
eriyttäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisissa  
opinnoissa**  
Janette Niemi

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Niemi, Janette. 2023. "Päämäärä on sama, mutta reitti on eri": opetuksellinen eriyttäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisissa opinnoissa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 105 sivua.**

Tämän tutkielman tavoitteena oli ymmärtää, millaisena opetuksellinen eriyttäminen näyttäytyy sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisen opetuksen arjessa. Eriyttämisellä tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joiden avulla opetusryhmän tarpeet ja oppijoiden moninaisuus otetaan huomioon. Tutkielma oli luonteeltaan laadullinen ja sen aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Kymmenen ammattillisen opettajan haastatteluista muodostunut tutkimusaineisto analysointiin teemoittelun avulla.

Sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisten opettajien näkemysten mukaan eriyttäminen oli luovaa opetusmetodien, materiaalien ja yhteistyön hyödyntämistä. Lisäksi opettajat pyrkivät rakentamaan joustavaan arviointiin ja kannustamiseen perustuvan oppimisilmapiirin, sekä mahdollistamaan jokaisen opiskelijan yksilöllisen etenemisen. Eriyttämisen haasteet ja mahdollisuudet ilmenivät sekä opettajien henkilökohtaisina taitoina ja ominaisuuksina, että ryhmätason tekijöitä, jotka olivat pääosin linjassa opettajien esittämien eriyttämistä koskevien kehittämissuositusten kanssa. Opettajat kaipaavat lisää aikaa, osaamista ja keinoja opiskelijoiden yksilölliseen tukemiseen.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisen opetuksen eriyttämisessä keskeisintä oli tiedonkulku. Opiskelijoiden siirtymä peruskoulun strukturoidusta oppimisympäristöstä itseohjautuvuutta painottavaan oppimisympäristöön ei poistanut eriyttämisen tarpeita. Päinvastoin ammattilliset opettajat tarvitsivat tietoa ja työkaluja eritasoisten opiskelijoiden ammattillisen kehittymisen tukemiseen.

Asiasanat: eriyttäminen, ammattillinen koulutus, ammattillinen opettaja, sosiaali- ja terveystieteiden

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 OPETUKSELLINEN ERIYTTÄMINEN</b> .....	<b>9</b>
2.1 Eriyttämisen käsite.....	9
2.2 Eriyttämisen ulottuvuudet .....	10
2.2.1 Eriytetty oppimisympäristö.....	11
2.2.2 Sisällön eriyttäminen .....	12
2.2.3 Prosessin eriyttäminen .....	14
2.2.4 Tuotoksen eriyttäminen .....	16
2.3 Ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen .....	17
2.4 Opetuksellisen eriyttämisen edellytyksiä .....	19
<b>3 AMMATILLINEN OPETUS</b> .....	<b>22</b>
3.1 Tekemällä vai lukemalla – ammattiin opettamisen erityispiirteitä .....	22
3.2 Ammatillisten opintojen henkilökohtaistaminen.....	24
3.3 Itseohjautuvuus ammattiin opiskelevien vastuuna.....	25
3.4 Eriyttäminen ammatillisessa opetuksessa.....	28
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>30</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
5.1 Tutkimuskonteksti ja lähestymistapa .....	31
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	33
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	34
5.4 Aineiston analyysi .....	36
5.5 Eettiset ratkaisut.....	39

<b>6</b>	<b>ERIYTTÄMISEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>42</b>
6.1	Opetusmetodiset ratkaisut .....	42
6.2	Materiaalien monipuolisuus .....	47
6.3	Rakentava oppimisilmapiiri .....	49
6.4	Yksilöllinen eteneminen.....	52
6.5	Yhteistyön hyödyntäminen .....	54
<b>7</b>	<b>ERIYTTÄMISEN TOTEUTTAMISTA HAASTAVAT JA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT .....</b>	<b>58</b>
7.1	Yksilötason mahdollisuudet.....	59
7.2	Yksilötason haasteet .....	62
7.3	Ryhmätason mahdollisuudet .....	65
7.4	Ryhmätason haasteet.....	67
<b>8</b>	<b>NÄKÖKULMIA ERIYTTÄMISEN KEHITTÄMISEEN.....</b>	<b>71</b>
8.1	Työyhteisön osaamisen lisääminen.....	71
8.2	Monitasoisen yhteistyön kehittäminen.....	72
8.3	Ennakoinnin ja opiskelijoiden kohtaamisen mahdollistaminen.....	73
8.4	Tuen tasojen ja syvyyden uudistaminen .....	75
<b>9</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>77</b>
9.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset .....	77
9.2	Tutkimuksen arviointi.....	82
9.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	84
9.4	Jatkotutkimusaiheet.....	85
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>103</b>

# 1 JOHDANTO

Matkaa ammatillisten opintojen aloittamisesta valmistumiseen voidaan verrata tasapainoilua vaativaan nuorallakävelyyn. Osalle opiskelijoista tämä matka paljastuu helpoksi, eikä askelten ottaminen nuoralla vaadi sen suurempia ponnisteluja. Toisille tilanne on haastavampi. Nuoralta putoamisen riskissä olevia ammatillisia opiskelijoita kuvattiin Buntingin ym. (2017) pitkittäistutkimuksessa kolmen analogian kautta: vakaat, horjuvat ja tärisevät kävelijät kulkivat kohti valmistumista eri tahdissa ja kuvasivat matkaansa hyvin erilaisilla tavoilla. Myös matkalla tarvittava tuen määrä vaihteli, sillä horjunta tai putoaminen ei ollut merkki heikkoudesta, vaan merkki siitä, mihin tukea tarvittiin.

Keefe (2007) esittää, että yhteiskunnan teollistumisesta alkunsa saaneet, tehokkuusajatteluun perustuvat massakoulutusjärjestelmät ovat vähitellen korvautumassa yksilöllisyyttä painottavilla koulutusjärjestelmillä. Suomessa ja kansainvälisesti on jo pitkään tavoiteltu inklusiivisen, eli kaikille yhteisen koulun luomista. Laadukas opetus, oppimisen tuki, sekä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulutusta ohjaavina aatteina ovat peräisin vuoden 1994 Salamancan julistuksesta, jonka kautta inklusion käsite (*engl. inclusive education*) tuli ensi kertaa tunnetuksi. Saloviidan (2012) mukaan julistuksella tavoiteltiin sellaisten oppimisympäristöjen luomista, jossa kaikki oppijat voisivat opiskella yhdessä erityistarpeistaan huolimatta. Inklusio voidaankin ymmärtää opetuksen paikan, erilaisten oppijoiden tarpeiden tyydyttämisen ja yhteisöllisyyden kautta (Göransson & Nilholm, 2014). Hausstätter (2014) painottaa, että inklusion määritelmää tulisi laajentaa kaikkien, ei vain joidenkin oppijoiden joustavaksi opettamiseksi.

Ammatillinen koulutus on viimeisen viiden vuoden aikana kokenut valtavia, entistä vahvempaa inklusiivista lähestymistapaa edellyttäviä uudistuksia. Vuonna 2018 voimaan astuneen ammatillisen koulutuksen reformin myötä opintojen henkilökohtaistaminen laajeni koskemaan koko tutkintoa, mikä tarkoitti opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden, tavoitteiden ja oppimisen tuen

merkityksen korostumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Alettiin puhua yksilöllisistä opintopoluista, joiden voidaan katsoa toimivan eri ikäisten ja erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden yksilöllisemmän oppimisen edistäjänä. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023b) tuoreessa virkapuheenvuorossa nostetaan esille, että tulevalla vaalikaudella tullaan toteuttamaan varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle ulottuva oppimisen tuen kokonaisuudistus. Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta uudistus merkitsee oppimisen tuen ja tuen tarpeiden tunnistamisen kokonaisvaltaista vahvistamista.

Osa inklusiotutkijoista (esim. Clark ym., 1999; Ravet, 2011) ovat kuitenkin huolissaan inklusioon liitettyjen tehokkuus-, oikeudenmukaisuus- ja tarvenäkemyksen välisistä jännitteistä. Myös Ryökkysen (2023, s. 73) mukaan suorituskeskeisen osaamistavoitteiden painottamisen sijaan ammatillisessa koulutuksessa tulisi kiinnittää erityishuomiota oppimisen esteiden poistamiseen, sekä opettajien mahdollisuuksiin toimia opiskelijoiden tukijoina. Yhteiskunnallinen huoli siitä, saavatko ammatilliset opiskelijat tarvitsemaansa oppimisen tukea on hyvin ajankohtainen, ja mediassa on viime aikoina käyty keskustelua ammatillisen opetuksen tasosta. Kun ammatillisten opiskelijoiden aktiivisempaa ja oma-aloitteisempaa roolia – itseohjautuvuutta – on alettu korostaa opinnoissa entistä vahvemmin, osa kokee, että opiskelijoiden harteille kasaantuu liikaa vastuuta oppimisesta (Yle Uutiset, 23.10.2022). Toisin sanoen opiskelijan askeleet nuoralla voivat muuttua huterammiksi.

Tuoreiden selvitysten mukaan ajan ja resurssien riittämättömyys, sekä suuret ryhmäkoot vaikeuttavat ammatillisten opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista (esim. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2021, s. 117–118). Huolestuttavaa tuloksissa on se, että reformin hyvää tarkoittavista lähtökohdista huolimatta ammatillisten opettajien laadukkaan perustyön ja oppimisen tuen toteutumisen mahdollisuudet vaikuttaisivat vaikeutuneen. Esimerkiksi Maunu (2020) kuvaa tarvetta selkeyttää ammatillisten opettajien työnkuvaa. Myös Niemen ja Jahnukaisen (2020, s. 1156) mukaan ammatillisen koulutuksen reformiin kytkeytyvä mielikuva ”ideaaliopiskelijasta” autonomisena ja vastuullisena oppijana on osin ristiriidassa ammatillisten

opettajien resurssien ja opiskelijoiden tuen tarpeiden kanssa. Voidaan kysyä, miten taataan laadukas ammatillinen opetus rajallisten resurssien ja yksilöllisyyden vaateiden ristipaineessa?

Opetuksellinen eriyttäminen nähdään yhtenä keinona oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Eriyttäminen merkitsee opetusfilosofiaa, jonka avulla oppijoiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon opetuksen sisältöjä, menetelmiä ja toimintatapoja muovaamalla (Roy ym., 2013; Roiha & Polso, 2018; Tomlinson, 2014). Eriyttämisessä korostuu siis laadukas ja inklusiivinen opetus. On havaittu, että onnistuessaan eriyttäminen voi mahdollistaa oppijoiden erityistarpeiden huomioimisen ja parempien oppimistulosten saavuttamisen (Deunk ym., 2018; Smale-Jakobse ym., 2019).

Merkittävä osa eriyttämistä koskevasta tieteellisestä tutkimuksesta vaikuttaisi painottuvan perusopetuksen tarkasteluun (ks. Bondie ym., 2019; Graham ym., 2021). Monipuoliset pedagogiset taidot, oppijälähtöinen tuki ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen korostuvat myös ammatillisten opettajien työssä (Tapani & Salonen 2019, s. 250), mutta peruskoulua koskevien tutkimustulosten soveltaminen ammatillisen koulutuksen kontekstiin näyttäytyy jokseenkin pulmallisena. Perusopetuksesta poikkeavan työelämäälähtöisen oppimisympäristön ja opintojen käytännönläheisyyden (ks. Niemi, 2015; Sylte, 2020; Virtanen ym., 2009) lisäksi ammatillisessa koulutuksessa opiskelee myös aikuisia, joiden oppimisen ajatellaan eroavan lasten ja nuorten oppimisesta (Knowles, 1980; Hotler, 2013; Mahan & Stein, 2014). Eriyttämistä koskevat tutkimustulokset kertovat pääasiassa perusopetuksen oppisisältöjen, kuten lukutaidon tai kielten, opetuksen eriyttämisestä (esim. Roiha, 2014; Tetzlaff ym., 2022). Tiedetään vähemmän siitä, mitä käytännön ammattiin opettamisen eriyttäminen merkitsee.

Tämän tutkielman tehtävänä on tarkastella eriyttämistä ammatillisten opettajien näkökulmasta. Tutkielman kautta selvitetään, miten ammatilliset opettajat toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan, sekä millaisia eriyttämisen haasteita, mahdollisuuksia ja kehittämistarpeita koskevia näkemyksiä opettajilla on. Opettajien näkemykset ovat tyypillinen tutkimuskohde eriyttämistä

koskevassa tutkimuskirjallisuudessa (Graham ym., 2019), mutta näyttäisi siltä, että juuri ammatillisten opettajien näkemykset ovat jääneet syrjään. Viimeaikaiset ammatillista opettajuutta käsittelevät tutkimukset ovat kohdistuneet esimerkiksi ammatillisten opettajien osaamiseen (Tapani & Salonen, 2019; Antera, 2022), ammatinvalintaan (Stellmacher ym., 2020) sekä toimijuuteen ammatillisen koulutuksen uudistuksissa (Sirk ym., 2022).

Tutkielman kautta pyritään täydentämään tutkimuksellista aukkoa tarkastelemalla ammatillisia opettajia eriyttämisen toteuttajina. Tutkielma etenee opetuksellisen eriyttämisen ulottuvuuksia ja edellytyksiä, sekä ammatillisen opetuksen erityispiirteitä käsittelevän teoreettisen viitekehyksen kautta kohti metodologisten valintojen ja tutkimusaineiston esittelyä. Tutkielman tulososio jakautuu kolmeen osaan, joiden avulla pyritään vastaamaan tutkimustehtävään ja peilaamaan tuloksia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lopuksi havainnot sidotaan yhteen pohdinnan muodossa.



## 2 OPETUKSELLINEN ERIYTTÄMINEN

### 2.1 Eriyttämisen käsite

Eriyttäminen (*engl. differentiated instruction, DI*) on olennainen osa inklusiivista opetusta ja keskeinen keino alati moninaistuvien opetusryhmien tarpeisiin vastaamiseksi. Opetuksellinen eriyttäminen inklusion pedagogisena ilmentymänä voidaan käsittää suppeasti, eli helpotettuina tehtävinä ja muina yksittäisten oppijoiden tukikeinoina (esim. Roiha, 2014) tai laajempaa ideologisena toimintamallina, eli pyrkimyksenä kaikkien oppijoiden tarpeiden huomioimiseen (esim. Mikola, 2011). Käsitteenä eriyttäminen onkin monitahoinen ja käytännön opetustyössä monin tavoin ymmärretty (Bondie ym., 2019; Graham ym., 2021). Haastavaa eriyttämisen määrittelystä tekee se, että ilmiönä sitä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa hyvin vaihtelevien käsitteiden avulla.

Eriyttämiseen rinnastettuja käsitteitä ovat muun muassa yksilöllistäminen (Hachfeld & Lazarides, 2020; Kratochvílová & Havel, 2013; Rytivaara & Vehkakoski 2015; Tetzlaff ym., 2022), henkilökohtaistettu opetus (Bernacki ym., 2021; Chen, 2008) sekä adaptiivinen opetus (Hardy ym., 2019). Tutkimuksissa edellä kuvattuja käsitteitä on tarkasteltu toistensa synonyymeina (ks. Kratochvílová & Havel, 2013) tai toisiinsa limittyvinä ylä- ja alakäsitteinä, joiden katsotaan tavoitteiltaan kuitenkin eroavan hieman toisistaan. Esimerkiksi Landrumin ja McDuffien (2010) sekä Roihan ja Polson (2018) mukaan eriyttäminen ja yksilöllistäminen tulisi nähdä erillisinä käsitteinä, sillä yksilöllistämällä viitataan nykyään erityistä tukea tarvitseville oppijoille suunnatun opetuksen ja oppimistavoitteiden muovaamiseen. Eriyttämällä opetusta tuetaan puolestaan kaikkien oppijoiden oppimista (Roy ym., 2013, s. 1187).

Esteettömien kaupunkiympäristöjen suunnittelusta alkunsa saanut UDL-viitekehys (*engl. Universal Design for Learning*) keskittyy pedagogisesti joustavien, kaikille oppijoille sopivien oppimisympäristöjen luomiseen opetussuunnitelman

sisältöjä ja metodeja muovaamalla (McGuire ym., 2006; Rao ym., 2015; Story, 1998). Opetuksellisen eriyttämisen ja UDL-viitekehyksen voidaan katsoa rakentuvan samojen inklusiivisten periaatteiden ympärille. Griful-Freixenet ym. (2021, s. 9) kuitenkin painottavat, että UDL-viitekehys käsitetään usein vaihtoehtoisten opetusmetodien tai -materiaalien tarjoamisena ja eriyttäminen yksilöllisiä tarpeita huomioivana opetusvuorovaikutuksena. Opetuksellisen eriyttämisen voidaan siis tulkita korostavan opettajan ja opiskelijan välistä pedagogista suhdetta.

Inklusiivista opetusta kuvaavat käsitteet kaipaavat niiden hienovaraiset eroavaisuudet huomioivaa tutkimuksellista selkeytystä (Persson ym., 2015, s. 523–524). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) sekä tutkimusartikkeleissa ja kirjallisuudessa (esim. Mikola, 2011; Roiha & Polso, 2018; Seppälä-Pänkäläinen, 2009) hyödynnetään eriyttämisen käsitettä, joten opetuksellinen eriyttäminen valikoitui tätä ilmiökenttää kuvaavaksi käsitteeksi myös tässä tutkimuksessa.

## 2.2 Eriyttämisen ulottuvuudet

Opetuksellisen eriyttämisen avulla voidaan räätälöidä opetusta kulloiseenkin tilanteeseen ja tarpeeseen sopivaksi. Roy ym. (2013) esittävät, että eriyttäminen tulisi määritellä opetuksellisten ratkaisujen muovaamisen ja edistymisen systemaattisen monitoroinnin kautta. Eriyttäminen näyttäytyy jatkuvana pedagogisten valintojen tekemisenä (van Geel ym., 2019, s. 60). Laajasti siteeratun Tomlinsonin (2014, s. 18) määritelmän mukaan eriyttämistä voidaan toteuttaa opetuksen *sisältöä* (mitä opetetaan?), *prosessia* (kuinka oppimista luodaan?) ja *tuotosta* (kuinka oppimista arvioidaan?) muovaamalla. Mallissa korostetaan myös oppimista tukevan oppimisympäristön merkitystä. Yksilöllisyyttä ja eriyttämisen ulottuvuuksia tarkastellaan mallissa oppijoiden valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden ja oppimisprofiilien kautta.

### 2.2.1 Eriytetty oppimisympäristö

Ennen opetuksen sisällön, prosessin ja tuotoksen eriyttämistä on tärkeää kiinnittää huomiota oppimisympäristön piirteisiin (Roiha & Polso, 2018, s. 22). Oppimisympäristö voidaan määritellä tilaksi, jossa oppijat prosessoivat tietoa erilaisten resurssien avulla (Wilson, 1996, s. 4–5). Eriyttämisen katsotaankin edustavan konstruktivistista oppimiskäsitystä (Roiha & Polso, 2018, s. 18), jossa opettamisen keskiössä on oppimisympäristössä tapahtuva tiedon etsiminen, ohjaus ja tuki (Rauste-Von Wright ym., 2003, s. 176).

Fyysisen oppimisympäristön piirteet, kuten valaistus, ilmanlaatu ja lämpötila, vaikuttavat oppimistuloksiin merkittäväällä tavalla (Barret ym., 2015; Brooks, 2011). Nykyaikaiset oppimisympäristöt pyrkivät mahdollistamaan oppimistilojen muunneltavuuden ja tätä kautta oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Ilmaisulla "*flexible learning spaces*" Kariippanon ym. (2018) viittaavat oppimisympäristöihin, joissa pedagogiikan ja joustavien luokkahuonejärjestelyjen yhteensopivuus mahdollistaa parempien oppimistulosten ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin saavuttamisen. Fyysisen oppimisympäristön muunneltavuus voi merkitä myös ärsykkeiden minimointia tai istumajärjestyksen huolellista suunnittelua (Roiha & Polso, 2018, s. 83). Kun oppimisympäristö on suunniteltu sopimaan mahdollisimman erilaisille oppijoille, on vaivattomampaa valita ja hyödyntää monipuolisia oppimisen ja opetuksen tapoja (Thousand ym., 2007, s. 105).

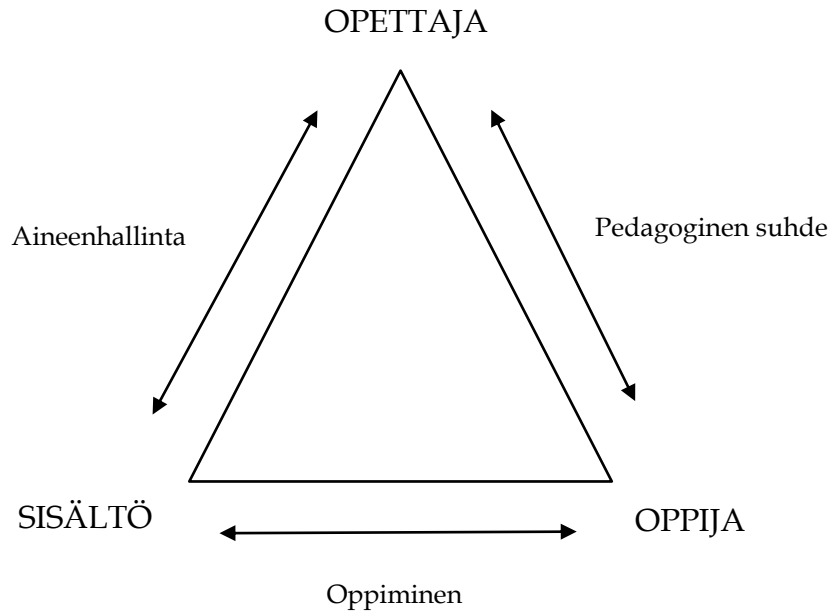
Nykykäsityksen mukaan oppimisympäristö on kuitenkin enemmän kuin fyysinen tila. On havaittu, että oppijan erityistarpeet voivat johtaa syrjintään ja epäasialliseen kohteluun yleisopetuksen piirissä (Mosalagae ja Bekker, 2021), ja opettajalla on tärkeä rooli inklusiivisen, erilaisuutta hyväksyvän opetuksen mahdollistamisessa (Mamas, 2011). Eriytetyssä opetuksessa oppijoiden moninaisuutta arvostetaan ja oppijat auttavat toinen toisiaan (Spratt & Florian, 2015, s. 93; Tomlinson, 2014, s. 15). Psykkisellä ja sosiaalisella oppimisympäristöllä viitataan usein oppimisilmapiirin käsitteeseen (ks. Fraser, 2011; Wang & Degol, 2016), jonka myönteisyys nähdään oppimisen

perusedellytyksenä. Myönteisen oppimisilmapiirin merkitystä opetuksellisen eriyttämisen näkökulmasta käsitellään tarkemmin luvussa 2.4.

### **2.2.2 Sisällön eriyttäminen**

Opetuksen sisällöllä tarkoitetaan niitä opetussuunnitelmatason tavoitteita, joiden kautta oppijat omaksuvat tietyt tiedot, taidot ja ymmärryksen. Sisältö opetuksellisen eriyttämisen ulottuvuutena ei lähtökohtaisesti merkitse näiden tavoitteiden hylkäämistä, vaan opetus- ja oppimateriaalien eriytettyä hyödyntämistä (Thousand ym., 2007, s. 66–67). Tomlinson (2014, s. 52) painottaa, että eriytetyssä opetuksessa opetuksen sisältö on oppijoiden elämän kannalta merkityksellistä ja sovellettavissa myös oppimistilanteen ulkopuolelle.

Opettajan, oppijan ja opetuksen sisällön muodostamaa suhdeverkostoa on havainnollistettu kuviossa 1. Kansasen (2004, s. 72) mukaan opettajan pääasiallisena tehtävänä on oppimisen synnyttäminen, eli oppijan ja opiskeltavan sisällön kohtaamisen mahdollistaminen. Didaktisessa kolmiossa (kuvio 1) opettajalla ja oppijalla on omanlaisensa suhde opetuksen sisältöön: opettajan suhde sisältöön näyttäytyy aineenhallinnan, eli sisällöllisen asiantuntemuksen kautta, kun taas oppijalle sisältö on oppimisen kohde. Kun opettajan ja oppijan välille muodostuu vuorovaikutukseen perustuva suhde, puhutaan pedagogisesta suhteesta, jonka avulla tavoitellaan opetuksen sisällön oppimista. Pedagoginen suhde toimii näin ollen edellytyksenä didaktisen suhteen onnistumiselle, sillä Kansasen (2004, s. 81) mukaan didaktinen suhde muodostuu, kun opettaja aloittaa oppijan ohjaamisen kohti opetussuunnitelman sisällöllisiä tavoitteita.



### Kuvio 1

*Pedagoginen suhde didaktisessa kolmiossa Kansasen (2004, s. 79–80) mukaan*

Didaktisen suhteen onnistuminen voi olla haastavampaa heterogeenisessä luokassa, jossa opettajan tulisi huomioida jokaisen oppijan yksilöllinen suhde oppimisen sisältöön. Oppijoiden valmiudet (*readiness*), eli tietojen ja taitojen lähtötaso, vaihtelevat ajankohdasta ja opetuksen sisällöstä riippuen. Valmius ei Tomlinsonin (2014, s. 19) mukaan kuitenkaan merkitse pysyvää, oppijan kykyihin (*abilities*) liittyvää ominaisuutta. Opetuksen sisällön eriyttäminen oppijoiden erilaiset valmiudet huomioiden voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi opetus- ja oppimateriaalien vaihtelevuutta (Boelens ym., 2018, s. 203), selkeyttä (Roiha & Polso, 2018, s. 135) tai haastavuudeltaan eritasoisia mahdollisuuksia sisällön opiskeluun (Thousand ym., 2007, s. 71). Roihan ja Polson (2018, s. 134) mukaan eriyttäminen tulisikin nähdä entistä vahvemmin jo olemassa olevien materiaalien luovana hyödyntämisenä, sillä opetuksen sisällön eriyttäminen ei välttämättä edellytä erityismateriaalien hankintaa.

### 2.2.3 Prosessin eriyttäminen

Prosessi opetuksellisen eriyttämisen ulottuvuutena viittaa opetuskäytänteisiin, joiden avulla oppijat osallistuvat oppimisprosessiin ja opetuksen sisällön omaksumiseen. Opetuskäytänteet voidaan määritellä eräänlaisiksi tekniikoiksi, joiden kautta opetuksen sisältö siirtyy osaksi oppijan ymmärrystä ja toimintaa (Thousand ym., 2007, s. 101). Eriytetyssä opetuksessa hyödynnetään monipuolisia opetuskäytänteitä joustavilla tavoilla (Smets, 2017, s. 2077). Tomlinsonin (2014, s. 102–103) mukaan opetusprosessin eriyttämisessä ei olekaan kyse yksittäisten käytänteiden sattumanvaraisesta valitsemisesta, vaan tämän valinnan tekemisestä oppijoiden yksilöllisyyttä ymmärtäen. Erilaiset opetuskäytänteet sopivat erilaisille oppijoille.

Eriyttämisen perusoletuksena toimii ajatus siitä, etteivät oppijat ole yhtä kiinnostuneita samoista asioista ja ilmiöistä. Tomlinsonin (2014, s. 18–20) mallissa oppimisen kohdetta koskevalla kiinnostuksen tasolla (*interest*) viitataan oppijoiden eroavaisuuksiin esimerkiksi uteliaisuudessa ja henkilökohtaisissa mieltymyksissä. Jokaisella oppijalla on myös yksilöllinen oppimisprofiili (*learning profile*), joka määrittelee, millä tavalla ja millaisten keinojen kautta oppija omaksuu uutta tietoa parhaalla mahdollisella tavalla. Santamaria (2009, s. 241) painottaa, että eriyttämisen näkökulmasta toimivimmat opetuskäytänteet tukevat kaikkia oppijoita kiinnittämällä huomiota myös oppijoiden kieli- ja kulttuuritaustaan.

Opetuksellinen eriyttäminen käsitetään usein oppijan yksilöllisen oppimistyylin huomioimisena (Beasley & Beck 2017, s. 554). Kirschnerin ja van Merriënboerin (2013, s. 173–174) mukaan on kuitenkin tyypillistä, että oppimistyylit päällekkäistyvät, eivätkä useimmat oppijoista omaksu uutta tietoa vain yhden oppimistyylin kautta. Tomlinson (2014, s. 19) toteaaakin, ettei opetuksellinen eriyttäminen perustu oppijoiden luokitteluun, vaan oppimisen mahdollistamiseen moninaisia reittejä pitkin. Prosessi eriyttämisen ulottuvuutena pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen. Luokittelua olennaisempaa on mahdollistaa myös perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta poikkeavia tapoja tiedon omaksumiseen (ks. Boelens ym., 2018, s. 203).

Joustava ryhmittely näyttäytyy yhtenä opetusprosessin eriyttämisen tavoista. Oppijoiden valmiuksiin, kiinnostuksen tasoon ja oppimisprofiileihin perustuvan joustavan ryhmittelyn monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa voi edistää opetuksellisen eriyttämisen toteutumista (Coubergs ym., 2017, s. 52). Joustava ryhmittely ymmärretään tutkimuskirjallisuudessa hyvin erilaisilla tavoilla. Sillä viitataan kuitenkin useimmiten joko opetusryhmän sisällä tai luokka-asteiden välillä tapahtuvaan ryhmittelyyn (ks. Deunk ym., 2018; Steenbergen-Hu ym., 2016).

Opetuksellisen eriyttämisen kohdalla puhutaan opetusryhmän sisällä toteutetusta ryhmittelystä, joka voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi pienryhmissä työskentelyä oppitunnin aikana (Bates & Munday, 2005, s. 29; Boelens ym., 2018, s. 203). Roiha ja Polso (2018, s. 52) painottavat, ettei nykymuotoisessa joustavassa ryhmittelyssä olekaan kyse kiinteistä tasoryhmistä, eli oppijoiden taitotasoon perustuvien pienryhmien luomisesta. Joustava ryhmittely perustuu ajatukseen ryhmien vaihtuvuudesta ja heterogeenisyydestä, ja se tarvitsee usein tuekseen muita eriyttäviä opetuskäytänteitä (Deunk ym., 2018, s. 42).

Opetuksellinen eriyttäminen voidaan rinnastaa Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan sisältyvään lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen, sillä teoria lähikehityksen vyöhykkeestä toimii tutkimuskirjallisuudessa eriyttämisen teoreettisena lähtökohtana. Tomlinsonin (2014) mukaan eriyttämisen avulla huolehditaan siitä, että jokainen oppija pääsee kehittämään osaamistaan omassa tahdissaan tukea tarjoavan opettajan avustuksella. Myös Vygotsky (1978) puhuu oppijan tämänhetkisen kehitystason (*actual development level*) ja tuen kautta mahdollistuvan kehitystason (*potential development level*) välisestä suhteesta. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppija suoriutuu tuetusti sellaisista tehtävistä, joista hän ei vielä yksin kykene selviytymään. Toisin sanoen opetuksen prosessin eriyttäminen mahdollistaa oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen ja tätä kautta yksilöllisen oppimisprofiilin huomioimisen.

## 2.2.4 Tuotoksen eriyttäminen

Tuotoksen eriyttäminen liittyy keskeisesti oppimisen arviointiin, sillä Tomlinsonin (2014) mukaan tuotos kuvaa niitä moninaisia tapoja, joilla oppijat voivat näyttää osaamistaan. Formatiivisella, eli oppimisprosessin aikana toteutetulla arvioinnilla on merkittävä rooli eriyttämisessä. Formatiivinen arviointi merkitsee opettajan odotusten selkeyttämistä, oppimista tukevaa palautteenantoa ja oppijan ohjaamista kohti yksilöllisiä tavoitteita (Smets, 2017, s. 2077). Eriytetyssä opetuksessa hyödynnetään monipuolisia arviointitapoja (Tomlinson, 2014, s. 18). Kun oppijoilla on monipuolisia mahdollisuuksia näyttää osaamistaan, voidaan saada laajempi ymmärrys oppijoiden tiedoista ja taidoista, sekä huomioida oppijoiden yksilölliset piirteet opitun näyttämisessä (Thousand ym., 2007, s. 80–84).

Arviointi koskee oppimistulosten lisäksi opetusta itsessään. Eriyttäminen etenee kehämäisenä prosessina, jossa opettajat suunnittelevat opetustaan hyödyntämällä oppijoita koskevaa yksilöllistä tietoa (van Geel ym., 2019, s. 59), arvioivat opetuksen toimivuutta (Griful-Freixenet ym., 2021, s. 9; Roy ym., 2013, s. 1197) ja muokkaavat seuraavaa oppituntia havaintojensa perusteella (Tomlinson, 2014, s. 24). Thousand ym. (2007, s. 10) kuvaavat eriyttämisen proaktiivisuutta, eli etupainotteista oppijoiden yksilöllisten tarpeiden ennakkointia jo opetusta suunniteltaessa. Vastakohtana proaktiiviselle eriyttämiselle he pitävät reaktiivista eriyttämistä, jossa oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tapahtuu mukauttamalla opetusta takapainotteisesti, esimerkiksi vasta oppimisen haasteiden ilmetessä.

Tässä tutkielmassa opetuksellinen eriyttäminen hahmotetaan Tomlinsonin (2014) määrittelemien eriyttämisen ulottuvuuksien kautta. Ulottuvuuksia tarkastellaan eriyttämisen laajan määritelmän mukaisesti, eli tämän tutkielman piirissä eriyttämisen nähdään koskevan kaikkia oppijoita taustasta riippumatta. Opetuksellinen eriyttäminen hahmotetaan suunnitelmallisena ja olennaisena osana kaikkea opetusta, ei vain erityisopettajan työkaluna.



## 2.3 Ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen

Oppijoiden valmiuksien ja näin ollen myös yksilöllisten oppimistavoitteiden kirjo on valtava. Opetuksellisella eriyttämisellä mahdollistetaan niin oppimisen kanssa kamppailevien kuin tavanomaista nopeammin etenevien oppijoiden edistyminen ja onnistumisen kokemukset (Tomlinson, 2014). Edellä on pyritty määrittelemään, mitä opetuksellisella eriyttämisellä tarkoitetaan ja millaisten ulottuvuuksien kautta sitä voidaan toteuttaa. Eriyttämisen määritelmän ja mittakaavan lisäksi tärkeää on tarkastella myös sen suuntaa. Tomlinsonin (2014) mallissa esiin nostettujen oppijoiden valmiuksien kohdalla puhutaan usein ylöspäin ja alaspäin eriyttämisestä.

Tutkimuskirjallisuudessa ylöspäin eriyttämisellä viitataan nopeammin edistyvien oppijoiden opetukselliseen tukeen. Oppimisen rikastamisen kautta oppija voi perehtyä opetuksessa käsiteltyyn aiheeseen tavanomaista syvemmin ja varhaisemmassa vaiheessa, mutta ylöspäin eriyttäminen voi myös merkitä oppijan tavanomaista ripeämpää etenemistähtia (Worrel & Erwin, 2011, s. 325). Kuten jo aiemmin tuotiin esille, monimutkaisuudeltaan haastavat tehtävät näyttäytyvät keskeisinä ylöspäin eriyttämisen sisältöinä (Tomlinson, 2014, s. 19). Bates ja Munday (2005, s. 66) kuitenkin muistuttavat, ettei tavanomaista nopeammin edistyvien oppijoiden tukeminen saisi koostua vain irrallisista lisätehtävistä. Oppimishaasteiden tarjoamisen tulisi sisältyä kaikkeen opetukseen ja opetuksen olisi tärkeää sisältää myös keinoja oppimistaitojen jalostamiseen.

Alaspäin eriyttämisellä tarkoitetaan oppimisen kanssa kamppailevien oppijoiden opetuksellista tukea (Roiha & Polso, 2018, s. 21), joka voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi opetuksen struktuurin, ohjeiden ja sisällön selkeyttämistä, tai yksilöllistä ohjausta ja oppimistahdin hidastamista (Roy ym., 2013, s. 1196; Tomlinson, 2014, s. 18). Zerain ym. (2023) tutkimuksessa alaspäin eriyttäminen näyttäytyi oppijoiden ohjaamisena takaisin olennaisten oppisisältöjen pariin. Merkittävä osa tieteellisestä tutkimuksesta vaikuttaisikin painottuvan alaspäin eriyttämisen tarkasteluun, sillä ylöspäin eriyttäminen näyttäytyy toistaiseksi alaspäin eriyttämistä vähemmän käsitteellistettynä ilmiönä.

Roihan (2014, s. 7) mukaan on tyypillistä, että opettajien kokemukset tavanomaista nopeammin edistyvien oppijoiden opetuksellisesta eriyttämisestä vaihtelevat ja alaspäin eriyttäminen koetaan usein tärkeämmäksi kuin ylöspäin eriyttäminen. Nopeammin edistyvien oppijoiden tunnistaminen voi olla helppoa, mutta ylöspäin eriyttäminen käytännössä epäselvää (Brevik ym., 2018; Cross ym., 2018). Bates ja Munday (2005, s. 2) kuvaavat ilmiön johtuvan opettajan ajan ja tuen tarveperustaisesta jakamisesta. Mikäli oppimisen tukea saavat myös oppijat, jotka eivät varsinaisesti tarvitse tätä tukea opetussuunnitelman oppimistavoitteiden saavuttamiseen, voidaan tuki tulkita tarpeettomaksi. Eriyttäminen perustuu ajatukseen jokaisen oppijan yhtäläisistä mahdollisuuksista kehittyä ja näyttää osaamistaan (Tomlinson, 2014, s. 25), joten on tärkeää muistaa, että myös nopeammin edistyvillä oppijoilla on yhtäläinen oikeus kukoistamiseen ja valmiuksiensa mukaiseen edistymiseen (ks. Bates & Munday, 2005, s. 35).

Tomlinsonin (2014, s. 4) mukaan opetuksen on hyvä sisältää joustavuutta siinä määrin, että oppijoilla on monipuolisia mahdollisuuksia omaksua uutta tietoa itselleen sopivalla tasolla. Eräs tapa tarkastella eriyttämisen suuntaa on oppijoiden koulumenestystä kuvaavien tasojen hyödyntäminen. Näitä tasoja ovat matalan, keskivertoisen ja korkean suoriutumisen taso, joiden hyödyntäminen on todettu toimivaksi tavaksi eriyttämisen suunnan hahmottamiseen (Pereira ym., 2021). Esimerkiksi Nurmen ym. (2012, s. 582) tutkimuksessa oppijan koulusuoriutumisen taso ennusti opettajan tarjoaman tuen määrää erityisesti silloin, kun suoriutumisen taso näyttäytyi matalana.

Voidaan pohtia, tarjoaako suoriutumisen taso opettajalle viitteitä siitä, onko opetusta eriytettävä ylöspäin (korkean suoriutumisen taso) vai alaspäin (matalan suoriutumisen taso). Eriyttämiseen keskeisesti liittyvällä käsitteellä *scaffolding* viitataan usein edellä kuvattuun Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan ja sitä voidaan pitää lähikehityksen vyöhykkeen lähikäsitteenä (Thousand ym., 2007, s. 85). van de Pol ym. (2010) määrittelevät *scaffolding*-käsitteen kolmen pääpiirteen kautta: opetuksen tilanteisuus, eli responsiivinen räätälöinti oppijan taitotaso ja tarpeet huomioiden, häivytytys, eli tuen asteittainen

vähentäminen, sekä lopulta vastuun tuettu siirtyminen oppijalle itselleen. Oppimisen tuen asteittainen vähentäminen nähdään omatoimisuuteen ohjaamisena, mutta *scaffolding* voi tarkoittaa myös yksittäisiä oppimisen tuen käytänteitä (van Merriënboer & Kirschner, 2013, s. 156).

Nämä piirteet voidaan nähdä osana sekä ylöspäin että alaspäin eriyttämistä. Thousand ym. (2007, s. 86) yhdistävät van de Polin ym. (2010) kuvaaman määritelmän opetuksen tuotoksen eriyttämiseen, jossa oppijan saamalla palautteella, eli formatiivisella arvioinnilla, on suuri merkitys. Eriyttämisen näkökulmasta on tärkeää, että oppijalle tarjotaan palautetta jo oppimisprosessin aikana, ei vasta sen lopussa. *Scaffolding*-periaatteiden ympärille rakentuva opettajan palaute on tutkimusten mukaan tehokas keino oppijoiden yksilöllisten tarpeiden ja taitotasojen huomioimiseen (Coubergs ym., 2017; Finn & Metcalfe, 2010). Pean (2004, s. 425) mukaan *scaffolding*-käsite tulisikin nähdä sekä väliaikaisena oppimisen tukikehikkona että jatkuvana prosessina, jonka aikana tätä tukikehikkoa ylläpidetään tai puretaan.

## 2.4 Opetuksellisen eriyttämisen edellytyksiä

Tomlinson (2014, s. 25) näkee opetuksellisen eriyttämisen jatkuvana oppimis- ja kehittämisprosessina, jossa opettajan yksilölliset ajattelumallit, toimintaperiaatteet ja käytänteet muodostavat toteuttajansa näköisen kokonaisuuden. Eriyttäminen näyttäytyy monimutkaisena taitona, joka edellyttää opettajalta syvällistä perehtyneisyyttä ja monipuolista pedagogista osaamista. Esimerkiksi van Geel ym. (2019, s. 60–61) ovat havainneet, että opettajan eriyttämisosaaminen rakentuu yksittäisten osataitojen, kuten oppimista tukevan tavoitteenasettelun ja ryhmäyttämisen, suunnitelmallisesta soveltamisesta. Tutkimuksessa selvisi, että näiden taitojen soveltaminen vaatii sekä vahvaa substanssiosaamista että tietoa opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista.

Tiedon lisäksi opettajan ehdotonta hyväksyntää pidetään sekä laadukkaan opetuksen että opetuksellisen eriyttämisen lähtökohtana (Saloviita, 2013, s. 112; Tomlinson, 2014, s. 15). Esimerkiksi van der Veen ym. (2010, s. 40) ovat

havainneet, että opettajan hyväksyvä suhtautuminen voi edistää erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden oppimistuloksia yleisopetuksessa, sekä vähentää oppijoiden tarpeetonta siirtämistä erityiskouluihin ja -ryhmiin. Opettajan ajattelumallien voidaan katsoa viittaavan opetusfilosofiaan opetuksellisen eriyttämisen edellytyksenä (Coubergs ym., 2017). Opettajan aito kiinnostus, positiivinen asenne, sekä kyky havaita ja ymmärtää erilaisuutta näyttäytyvät eriyttämisen näkökulmasta merkityksellisinä ominaisuuksina (Karimi & Nazari, 2021, s. 333; Monsen ym., 2014; Smets, 2017, s. 2077).

Erilaisuuden arvostaminen ja oppimisorientoituneisuus yhdistetään usein Dweckin (2008) teoriaan kasvun ja muuttumattomuuden ajattelutavoista. Teorian mukaan kasvun asenteen (*growth mindset*) omaksuneet opettajat pyrkivät aktiivisesti mahdollistamaan oppijoiden kukoistamisen. Kasvun asenne merkitsee oppimispotentiaalin huomaamista ja oppijan kykyihin uskomista. Teoriassa muuttumattomuuden asenteen (*fixed mindset*) omaksuneet opettajat puolestaan näkevät osaamisen synnynnäisenä ja staattisena ominaisuutena, jota ei voida kehittää harjoittelemalla. Coubergsin ym. (2017, s. 52) tutkimuksessa opettajan muuttumaton asenne esti eriyttämisen toteuttamista jokaisella Tomlinsonin (2014) eriyttämisen ulottuvuudella.

Opetuksellinen eriyttäminen voidaan hahmottaa myös opettajan toimintaa ohjaavana eettisenä valintana. Opettajan eettisellä kompassilla viitataan opetussuunnitelman ja oppijoiden yksilöllisten piirteiden välillä tasapainoiluun. Coubergsin ym. (2017, s. 48) mukaan eriyttämisen toteutumisen näkökulmasta merkityksellistä on se, kuinka rajoittavana tai joustavana opettaja opetussuunnitelman kokee. Sen sijaan, että oppijan arvo määrittäisi opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen kautta, opetuksellinen eriyttäminen käsitetään oppijoiden ihmisarvon ja moninaisuuden kunnioittamisena (Bondie ym., 2019, s. 352; Zerai ym., 2023, s. 427). Eettisyys opetuksellisen eriyttämisen edellytyksenä merkitsee jokaisen oppijan tasavertaista mahdollisuutta kehittyä ja olla osa kouluyhteisöä.

Oppijoiden moninaisuuteen perustuvan opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen haasteet ovat kuitenkin nousseet esiin useissa viimeaikaisissa

tutkimuksissa (esim. Brevik ym., 2018; Lindner ym., 2019; Smets ym., 2022). Vaikeuksia koetaan Gaitaksen ja Alves Martinsin (2017, s. 548) mukaan erityisesti opetuksen sisällön, opetuskäytänteiden ja ryhmäyttämisen, sekä erilaisten mukautusten toteuttamisessa. Myös ajan puute, riittämättömyyden tunteet, sekä opetuksellisen eriyttämisen näkeminen lähtökohtaisesti mahdottomana tavoitteena haastavat eriyttämisen toteuttamista (Roiha, 2014; Zerai ym., 2023).

Kasvun asenteeseen nojaava, erilaisuutta hyväksyvä opetusfilosofia muodostaa pohjan opetuksellisen eriyttämisen toteuttamiselle. Mikäli toinen opetusfilosofiaan sisältyvistä tekijöistä, opettajan eettinen kompassi tai kasvun ajattelutapa, näyttäytyy puutteellisena, eriyttäminen ei todennäköisesti toteudu toivotulla tavalla (Gheysens ym., 2022, s. 1395). Eriyttäminen vaatii onnistuakseen myös riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja reflektiiviseen tarkasteluun (Bondie ym., 2019, s. 351), joita edistävät tiedon ja kokemusten jakaminen kollegoiden kesken (De Neve ym., 2015, s. 37). Opettajien välisen yhteistyön on havaittu ennustavan eriyttämisen toteuttamista (Goddard & Kim, 2018, s. 17). Tutkimuksissa esiin nouseva eriyttämisen käytännön haasteisiin painottuva taustavire kertoo kuitenkin myös tarpeesta konkreettisten resurssien, kuten ajan ja riittävän osaamistason, varmistamiseen.

### 3 AMMATILLINEN OPETUS

#### 3.1 Tekemällä vai lukemalla – ammattiin opettamisen erityispiirteitä

Tutkintoperusteista ammatillista opetusta tarjotaan Suomessa ammatillisissa oppilaitoksissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a). Vuonna 2021 noin puolet ammatillisen koulutuksen opiskelijoista oli peruskoulunsa päättäneitä 15–19-vuotiaita nuoria (Suomen virallinen tilasto, 2021). Ammatilliseen koulutukseen voidaan hakeutua suoraan peruskoulun jälkeen, mutta myös myöhemmin elämän aikana esimerkiksi lisä- ja täydennyskouluttautumaan tai etsimään uutta urapolkua (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a). Koska ammatillisen koulutuksen opiskelijajakauman toisen puoliskon muodostaa iältään ja taustoiltaan moninainen ryhmä aikuisia, voidaan arjen tasolla puhua hyvin moninaisesta joukosta opiskelijoita.

Ammatillinen opettajuus ja ammattiin opettamisen tavat ovat murroksessa ammatillisen koulutuksen reformin jälkeisessä ajassa. Koulutuspoliittisten uudistusten jalkauttaminen oppilaitoksiin on usein riippuvainen siitä, kuinka opettajat omaksuvat uudet käytännöt osaksi toimintaperiaatteitaan (Bridwell-Mitchell, 2015). Yhteentörmäys perinteisen, alan vahvaa substanssiosaamista painottavan ja uudenaikaisen, tutkivan opettajuuden välillä voi Tapanin ja Salosen (2019, s. 251) mukaan välittyä ammatilliselle opettajakunnalle ristiriitaisena. Seuraavaksi pohditaan tarkemmin reformin jälkeiseen ammatilliseen opettajuuteen liitettyjä odotuksia, sekä tarkastellaan ammattiin opettamisen erityispiirteitä.

Vaikuttaisi siltä, että ammatillisessa opetuksessa on pyritty siirtymään kauemmas opettajakeskeisistä toimintatavoista kohti opiskelijan aktiivisempaa roolia. Opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan ja opettajan kyky tukea opiskelijaa tässä prosessissa koettiin Lehtosen ym. (2018, s. 20) tutkimuksessa tärkeänä osana ammatillisen opettajan työtä ja osaamista. Myös Tapani ja Salonen (2019, s. 250) havaitsivat, että ammatillisen opettajan opettamista

koskeva tietämys rakentuu useista vuorovaikutus- ja ohjausosaamiseen liittyvistä osataidoista. Näitä osataitoja ovat muun muassa opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukeminen, empatia- ja dialogitaidot, opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen, sekä yhteenkuuluvuuden ja myönteisen oppimisilmapiirin luominen.

Ammatillinen opettaja on merkittävä osa oppimisympäristöjä, joiden avulla opiskelija kehittyy ammattialansa osaajaksi. Nykyaikainen ammatillinen opetus perustuu tietojen, taitojen ja asenteiden kartuttamiseen (Baartman & de Bruijn, 2011). Opetuksessa luodaan kytköksiä teorian ja käytännön välille, sillä työelämässä tarvittavat taidot muodostavat pohjan opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle (Sylte, 2020, s. 187) ja taitojen siirtymistä aitoihin työtilanteisiin pidetään erityisen tärkeänä osana opintoja (Sappa & Aprea, 2014, s. 278; Virtanen ym., 2009, s. 162). Se, kuinka opiskelijan yksilöllisyys, opetus, sekä työympäristön piirteet sulautuvat yhteen on Virtasen (2013, s. 67) mukaan merkittävää opiskelijan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

Vaikka ammatillisen opettajan substanssiosaamisen rooli muiden opettajuuden piirteiden rinnalla vaikuttaisikin reformin myötä hieman pienentyneen, ei opettajan substanssiosaamisen tarve ole kuitenkaan kadonnut. Pirstoutuneessa ammatillisen opettajan työnkuvassa ammattialaa koskevat tiedot ja taidot, sekä niiden välittäminen opiskelijoille ovat edelleen ammatillisen opettajan ydinosasta (Tapani & Salonen, 2019, s. 251). Ammatillisen opettajan työssä keskeistä on myös opiskelijoiden tutustuttaminen ammattikunnan arvoihin, sekä hyväntahtoisuuteen ja eettisyyteen ohjaaminen (Kemmis & Green, 2013, s. 119). Ammatillinen opetus ei voi näin ollen rakentua vain tiedon yksipuoliseen siirtämiseen.

Opetuksen käytännönläheisyyden ja työelämälähtöisyyden merkityksestä kertoo se, että Suomessa ammattiin opettaminen ja ammatillisen osaamisen arviointi perustuu näyttötutkintoihin. Opiskelija osoittaa osaamisensa ensisijaisesti näytössä, jossa hän toimii aidoissa työympäristöissä ja työtilanteissa (Opetushallitus, 2023). Osaamisen osoittaminen näytön kautta mahdollistetaan, kun koulutuksen järjestäjä arvioi opiskelijan hallitsevan keskeiset ammattialansa

ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017, 52 §).

Ropposen (2015, s. 10, s. 80) mukaan näyttötutkintojärjestelmään siirtyminen 1990-luvun taitteessa vaati ammatillisilta opettajilta entistä vahvempaa opiskelijoiden osaamisen osoittamiseen, arviointiin ja tunnistamiseen orientoitumista. Osaamisen osoittaminen näyttöjen kautta tarkoittaa tiivistä yhteistyötä ja toimintaa työelämän aidoissa oppimisympäristöissä. Tapani ja Salonen (2019, s. 253) painottavat, että nykyaikainen ammattiin opettaminen rakentuu enenevässä määrin moniammatillisen sidosryhmäyhteistyön ympärille. Tämä yhteistyö merkitsee opiskelijoiden, oppimisen ja työelämän välisenä sillanrakentajana toimimista.

Koska ammatillinen opettaja kartoittaa hallitsee ko opiskelija vaadittavat ammattitaitovaatimukset riittävällä tasolla ja onko opiskelija valmis näytön suorittamiseen, on opettajan oltava hyvin perillä siitä, mitä opiskelija osaa ja mitä hän ei vielä osaa. Puhutaan opintojen henkilökohtaistamisesta ja osaamisperustaisuudesta, joiden voidaan ajatella kytkeytyvän olennaisella tavalla opetukselliseen eriyttämiseen.

### **3.2 Ammatillisten opintojen henkilökohtaistaminen**

Kuten johdannossa tuotiin esille, ammatilliset opiskelijat aloittavat opintonsa hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Tämä tarkoittaa sitä, että samassa ryhmässä voi opiskella juuri peruskoulunsa päättänyt nuori ja työelämässä 20 vuoden työuran tehnyt ammatinvaihtaja. Opiskelijat eroavat toisistaan myös oppimiseen ja opiskeluun tarvittavan tuen suhteen (ks. Arola, 2015; Niemi, 2015). Näiden tarpeiden ja elämäntilanteiden eroavaisuuksiin pyritään vastaamaan opintopolkuja yksilöllistämällä, mikä toteutuu käytännössä opintojen henkilökohtaistamisena.

Yksi tärkeimmistä opintojen henkilökohtaistamisen työkaluista on jokaiselle ammatilliselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). Suunnitelma toimii pedagogisena asiakirjana,



jonka avulla tutkintopolku ja sen sisällöt muotoillaan jokaisen opiskelijan yksilöllisiä tarpeita ja taitoja vastaaviksi (Sandberg, 2021). Ammatillinen opetus on luonteeltaan osaamisperustaista. HOKS-suunnitelmiin sisällytetään tietoa opiskelijan aiemmasta osaamisesta ja oppimistavoitteista, sekä mahdollinen tarve ohjaus- ja tukitoimille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023c). Opiskelijan aiempi osaaminen tunnustetaan, ja opinnot keskittyvät niiden tietojen ja taitojen hankkimiseen, joissa opiskelijalla on vielä puutteita.

Ideaalitilanteessa opiskelijoiden henkilökohtaistamissuunnitelmat näkyvät opettajien toimintatavoissa. Tavoitteista muodostetaan konkreettisia menetelmiä, joita on pohdittu yhdessä opiskelijan kanssa ja joiden sisällöissä opiskelijan ääni pääsee kuuluviin (Sandberg, 2021). Opiskelijoiden aktiivinen rooli ja erilaisten tarpeiden asettaminen opintojen suunnittelun lähtökohdaksi viittaavat konstruktivismiin ammatillista opetusta ohjaavana oppimiskäsityksenä. Tässä tutkielmassa opintojen henkilökohtaistaminen hahmotetaan konstruktivistisena toimintana, sillä myös konstruktivismissa oppiminen nähdään lukuisia erilaisia polkuja sisältävänä prosessina; opetuksen näkökulmasta konstruktivismi viittaa oppijan yksilöllisten valmiuksien huomioimiseen opetustoimintaa toteuttaessa (Rauste-Von Wright ym., 2003, s. 162).

### **3.3 Itseohjautuvuus ammattiin opiskelevien vastuuna**

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti Kilja (2018, s. 136) näkee opintojen henkilökohtaistamisen ”oppijan itsestään tietoiseksi tulemisena” ja oppijan ”oman oppimishankkeensa subjektina”. Väitöskirjassaan hän tarkastelee opintojen henkilökohtaistamista aikuisoppijoiden kokemusmaailmassa. Opintojen henkilökohtaistaminen tarjoaa aikuisoppijalle mahdollisuuden aktiivisen roolin omaksumiseen, sekä yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden esiin tuomiseen. Kiljan (2018) esittämien ajatusten voidaan katsoa vastaavan Knowlesin (1980) käsitystä itseohjautuvasta oppimisestä.

Aikuiskasvatuksen uranuurtaja Malcom S. Knowlesin (1980) teoriaan aikuisten oppimisesta sisältyy ajatus aikuisista autonomisina ja itseohjautuvina toimijoina. Itseohjautuvuus määritellään teoriassa yksilön tarpeeksi tunnistaa, valita ja toteuttaa itselleen sopivia oppimisstrategioita. Henkilökohtaisten oppimistarpeiden suunnittelun kautta aikuisoppija pääsee toteuttamaan perustavanlaatuisia itseohjautuvuuttaan – toimimaan aktiivisena osapuolena oppimisprosessissa (Knowles 1980). Myös Kiljan (2018, s. 94) tutkimuksessa opintojen suunnittelua koskeva vapaus koettiin lähtökohtaisesti myönteisenä. Vapaus tarkoitti vastuuta, mutta samanaikaisesti se mahdollisti omien mielenkiinnonkohteiden hyödyntämisen, itselle ominaisella tavalla toimimisen, sekä vahvan kokemuksen osallisuudesta. Itseohjautuvuus oli aikuisoppijalla ominainen toimintatapa.

Sekä kotimaisessa että kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Bruijn & Leeman, 2011; Jossberger ym., 2020; Pylväs ym., 2022) korostetaan itseohjautuvuuden merkitystä ammatillisessa koulutuksessa. Itseohjautuvuus nähdään ammatillisen opetuksen päämääränä, sillä työelämän vaatimusten täyttäminen vaatii opiskelijoilta jatkuvaa oppimisprosessien ohjaamista ja reflektointia (Jossberger ym., 2010, s. 434). Työelämän toimijat edellyttävät työharjoitteluun saapuvilta ammatillisilta opiskelijoilta hyviä sosiaalisia taitoja, sekä kykyä itseohjautuvaan työskentelyyn (Pylväs ym., 2018, s. 239). Selkivuori (2015) sekä Niemi ja Jahnukainen (2020) kuitenkin painottavat, ettei vastuu oppimisen itseohjautuvasta ohjaamisesta ole kaikille opiskelijoille yhtä helppoa. Ammatilliset opinnot aloittavien opiskelijoiden valmiudet itseohjautuvuuteen vaihtelevat.

Aikuisopiskelijoiden kohdalla stereotyyppinen käsitys itseohjautuvuudesta voi olla tuen tarpeiden näkökulmasta haitallinen. Puutteelliset opiskeluvälmiudet voivat ammatilliset opinnot aloittavien aikuisten kohdalla näyttäytyä alitunnistettuina oppimisvaikeuksina tai yleisenä opiskeluun harjaantumattomuutena (Selkivuori, 2015, s. 82–83). Oppimisen tuen tarve ei nykytiedon valossa pääty nuoruuteen. Esimerkiksi Eloranta (2019, s. 53) on havainnut, että nuoruudessa saatu oppimisen tuki on yhteydessä oppimisen

haasteiden laantumiseen myöhemmin aikuisuudessa ja tukea on perusteltua jatkaa myös nuoruusiän jälkeen. On myös tärkeää muistaa, että peruskoulunsa päättävien nuorten kohdalla oppimisen tuen tarve voi ilmetä vasta toiselle asteelle siirtyessä, sillä on tyypillistä, että vaikeuksia pyritään peittelemään ja oppimisvaikeutta koskevat tiedot voivat olla rajallisia (Korkeamäki, 2010, s. 39, s. 82).

Lehtosen ym. (2018, s. 20) esiin nostama havainto ammatillisesta opettajasta opiskelijan sparraajana, sekä Tapanin ja Salosen (2019, s. 250) huomio ammatillisen opiskelijan itseohjautuvuuden merkityksestä muodostavat mielenkiintoisen yhtymäkohdan Knowlesin (1980) teoriaan aikuisen oppimisesta. Olennaista yksilöllisyyden toteutumisen näkökulmasta on se, ottaako ammatillinen opettaja opiskelijan yksilölliset tarpeet ja henkilökohtaistamissuunnitelmissa esiin nousseet asiat huomioon opetuksessaan. Knowlesin (1980) mukaan aikuisia opettavan ammattilaisen pääasiallinen tehtävä on oppimisympäristön ja oppimisprosessin rakenteiden luominen; ohjauksen keinoin opettaja kuuntelee ja kunnioittaa opiskelijan kokemuksia ja tunteita, auttaa opiskelijaa selventämään henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan, sekä näiden tietojen avulla rakentaa oppimista edistävät oppimisolosuhteet.

Ammatillisen koulutuksen itseohjautuvuuden merkityksen korostuessa oppimisen yksilöllinen suunnittelu ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen nousevat entistä merkityksellisemmäksi (Niemi & Jahnukainen, 2020). Eriyisen tärkeänä tämä voidaan nähdä niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka syystä tai toisesta tarvitsevat enemmän opettajan tukea oppimisprosessinsa ohjaamiseen (ks. Kirjavainen ym., 2016). Ovatko ammatilliset opinnot aloittavat aikuiset – tai nuoret – valmiita Knowlesin (1980) teoriaan liitettyä itseohjautuvuutta painottavaan opiskeluun? Entä kuinka voidaan tarjota riittävästi oppimishaasteita ja pedagogisesti rikas oppimisympäristö omatoimisemmin eteneville opiskelijoille? Opetuksellinen eriyttäminen voidaan nähdä yhtenä keinona tähän tarpeeseen vastaamiseksi.

### 3.4 Eriyttäminen ammatillisessa opetuksessa

Erillään muusta ryhmästä toteutettu oppimisen yksilöllinen tuki voidaan kokea leimaavana ammatillisessa koulutuksessa (Niemi, 2015, s. 59), vaikka se on hyvin tyypillinen tapa ammatillisten opiskelijoiden yksilöllisen tuen tarjoamiseen (Pirttimaa & Hirvonen, 2016, s. 240). Mikäli opiskelija tarvitsee suunnitelmallista ja pitkäaikaista oppimisen tukea esimerkiksi oppimisvaikeuden, vamman tai sairauden vuoksi, koulutuksen järjestäjän velvollisuutena on mahdollistaa opiskelijalle erityistä tukea, kuten yksilöllisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531, 64 §). Osana erityisen tuen päätöstä otetaan siis kantaa erityisen tuen muotoihin, kuten eriyttämiseen. Oppimisen yksilöllinen tuki ei saisi kuitenkaan merkitä vain ammatillisen erityisopettajan ajoittaista tukea, sillä jokaisella kouluyhteisön ammattilaisella on merkittävä rooli opiskelijan tukemisessa (Sandberg, 2021).

Ammatillisten opettajien eriyttämisen taitoja tarvitaan, sillä Niemen ja Jahnukaisen (2020, s. 1147) mukaan monitaustaisten opiskelijaryhmien opettaminen haastaa opettajan ammattitaitoa; tavanomainen opetus saattaa näyttäytyä riittämättömänä, sillä ryhmässä voi olla useita opiskelijoita, jotka tarvitsevat opettajan lisäohjausta ja tukea. Kuten perusopetuksessa, myös ammatillisessa opetuksessa hyödynnetään erilaisia opetuksellisen eriyttämisen keinoja. Eriyttäminen voi ammatillisessa opetuksessa tarkoittaa esimerkiksi opetusmateriaalin etukäteissuunnittelua ja valinnanmahdollisuuksien tarjoamista (Björk-Åman, 2013, s. 194), ammatillisen opettajan ja erityisopettajan yhteistyötä oppitunnin aikana (Niemi & Jahnukainen, 2020, s. 1149; Rätty, 2016, s. 120), tai pienryhmätyöskentelyä ja ohjeiden pilkkomista (Zhao & Ko, 2020, s. 994–996).

Ammatillisessa koulutuksessa tarjottava oppimisen tuki vaikuttaisi kuitenkin olevan suppeaa verrattuna perusopetuksessa tarjottavaan oppimisen tukeen. Nuorten siirtyessä toiselle asteelle, peruskoulusta tuttu tuki ei saata seurata nuorta uuteen oppilaitokseen (Eloranta, 2019, s. 56), eikä aiemmin tehtyä erityisen tuen päätöstä saateta enää pitää tarpeellisena, sillä käytännönläheisempi tapa oppia ja opettaa, sekä perusopetuksesta eroava

oppimisympäristö koetaan inklusiivisen opetuksen mahdollistajina ammatillisessa koulutuksessa (Niemi, 2015 s. 60). Merkittävä osa oppimisen tuesta ammatillisessa koulutuksessa toteutuu ammatillisen opettajan opiskelijalähtöisinä opetusjärjestelyinä ja muina pedagogisina käytänteinä (Räty, 2016, s. 113).

Ammatillisten opintojen eriyttämistä käsittelevä tutkimus vaikuttaisi painottuvan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja erityisopettajien näkemysten tarkasteluun (esim. Niemi, 2015; Räty, 2016; Selkivuori, 2015). Tutkimuksellisen lähestymistavan laajentaminen koskemaan kaikkia ammatillisia opiskelijoita on näin ollen perusteltua. Räty (2016, s. 136) myös huomauttaa, että juuri ammatillisten opettajien näkemykset yksilöllisten opintojen toteutumisesta kaipaavat lisätutkimusta.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisena eriyttäminen näyttäytyy ammatillisen opetuksen arjessa ammatillisten opettajien kuvailemana. Tutkimuksen kautta pyritään kartoittamaan, miten ammatilliset opettajat toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan, sekä millaiset tekijät edistävät tai haastavat eriyttämisen toteuttamista. Lisäksi tutkielman tavoitteena on kuvata ammatillisten opettajien näkemyksiä siitä, miten eriyttämistä voitaisiin kehittää ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkimuskysymyksiä on näin ollen kolme:

1. Miten ammatilliset opettajat toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan?
2. Millaiset tekijät mahdollistavat tai haastavat eriyttämisen toteuttamista ammatillisten opettajien näkökulmasta?
3. Miten eriyttämistä voitaisiin kehittää ammatillisessa opetuksessa?

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on luoda kokonaiskuva eriyttämisen toteutumisesta ja sen haasteista ammatillisten opettajien työnkuvassa. Perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen sisältöjen ja toimintatapojen katsotaan eroavan toisistaan (ks. Niemi, 2015), joten tutkimusta ammatillisten opettajien eriyttämisen käytännön toteutumisesta tarvitaan. Tutkimuskysymysten kautta pyritään tuomaan lapsuutta käsittelevän inklusiotutkimuksen rinnalle näkökulmia eriyttämiseen nuoruudessa ja aikuisuudessa. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä kuvaavat eriyttämisen nykyhetkeä, mutta kolmannen tutkimuskysymyksen kautta suuntaudutaan ammatillisen opetuksen tulevaisuuteen. Tutkimuskysymys pyrkii valottamaan, millaisin keinoin ammatillisten opettajien mahdollisuuksia laadukkaaseen eriyttämisen toteuttamiseen voitaisiin parantaa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti ja lähestymistapa

Tämän tutkielman kontekstina toimii ammatillisen toisen asteen koulutus. Suomalainen ammatillinen koulutus koostuu ammattitutkinnoista, erikoisammattitutkinnoista ja ammatillisista perustutkinnoista, joiden piirissä koulutuksen laajuus ja sisällöt vaihtelevat (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a). Tarkemmin tutkimuksessa keskitytään sosiaali- ja terveysalan ammatilliseen perustutkintokoulutukseen, jonka tutkintonimikkeitä ovat lähihoitaja ja perustason ensihoitaja. Tutkinnon toteutusta ohjaavat ammatillisen perustutkinnon perusteet, jotka määrittelevät tutkinnon osaamisalat ja osat, tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset, osaamistavoitteet, sekä osaamisen osoittamisen tavat (Opetushallitus, 2022). Taulukossa 1 on havainnollistettu sosiaali- ja terveysalan ammatillinen perustutkintokoulutuksen rakennetta.

#### Taulukko 1

*Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen perustutkintokoulutuksen rakenne*

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN AMMATILLINEN PERUSTUTKINTOKOULUTUS (180 osp)		
Ammatilliset tutkinnonosat (145 osp)		Yhteiset tutkinnonosat (35 osp)
Pakolliset tutkinnonosat (55 osp)	Valinnaiset tutkinnonosat (90 osp)	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen
Kasvun ja osallisuuden edistäminen (25 osp)	Osaamisala (35 osp+40 osp)	Matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen
Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen (30 osp)	Ammatillinen valinnainen (15 osp)	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen

Vuonna 2020 voimaan astuneen sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksen perusteita koskevan määräyksen (Opetushallitus, 2020) mukaan lähihoitajan tutkinto muodostuu sekä ammatillisista tutkinnon osista, että yhteisistä tutkinnon osista, joiden yhteislaajuus on 180 osaamispistettä (taulukko 1). Ammatilliset tutkinnonosat koostuvat sekä pakollisista, että valinnaisista tutkinnonosista. Opiskelijalle valinnaisia osaamisaloja ovat vammaistyön, sairaanhoidon ja huolenpidon, jalkojenhoidon, mielenterveys- ja päihdetyön, ikääntyvien hoidon ja kuntoutuksen, perustason ensihoidon, suunhoidon, sekä lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisalat. Opintojen aikana opiskelija suuntautuu erityisesti yhteen osaamisalaan, mutta tutkinto tarjoaa perusvalmiudet erilaisiin lähihoitajan ammatillisiin tehtäviin (Opetushallitus, 2020).

Tieteellisen tutkimustyön perimmäisenä tarkoituksena on pyrkiä löytämään vastauksia arjessa ilmeneviin ongelmiin ja kysymyksiin (Varto, 2005, s. 8). Koska tämän tutkielman kautta pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään opetuksellista eriyttämistä sosiaali- ja terveysalan ammatillisen opetuksen arjessa, sijoittuu tutkielma laadullisen, eli kvalitatiivisen tutkimuksen alueelle. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan toiminnan ja ilmiöiden kuvaamista, ymmärtämistä ja tulkintaa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 14–16). Opetuksellisen eriyttämisen tehokkuuden tarkastelun sijaan tässä tutkielmassa tarkasteltiin erityisesti yksittäisen ammatillisen opettajan näkemyksiä, sekä ymmärrystä siitä, mitä eriyttäminen opettajalle tarkoittaa. Tutkittava ilmiö on näin ollen tajunnallinen, eli se ilmenee tutkittavien ajatuksina ja kokemuksina, joita tutkija pyrkii tavoittamaan (Varto, 2005, s. 14; Patton, 2002, s. 13).

Koska määrällisessä, eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä luodaan pääasiassa lukujen välille syntyneiden tilastollisten yhteyksien kautta (Alasuutari, 2007, s. 34), tulkittiin, ettei kvantitatiivisen lähestymistavan avulla kyetä tavoittamaan tämän tutkielman kohteena olevaa ilmiötä riittävän syvällisesti. Tässä tutkielmassa tarkastellaan luonnontieteellisten lainalaisuuksien sijaan sosiaali- ja terveysalan ammatillisten



opettajien elämismaailmaa, jonka piirissä ihminen nähdään merkityksiä luovana, ainutlaatuisena subjektina (Varto, 2005, s. 14–15, s. 28, s. 34).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkielmaan osallistui 10 sosiaali- ja terveystieteiden ammattilista opettajaa. Tutkittavien työtehtävät sijoittuivat opetus- ja ohjaustehtäviin sosiaali- ja terveystieteiden ammattilisten perustutkintokoulutuksen piirissä. Osa tutkittavista työskenteli myös ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa, joiden tarkempia tietoja ei raportoitu tutkittavien yksityisyyden suojelemiseksi. Tutkittavien työnkuva sisälsi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamista ja arviointikeskustelujen toteuttamista, kehittämistyötä, sekä opettamista pääasiassa kasvun ja osallisuuden tai hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistämisen tutkinnoissa.

Tutkittavien työkokemus ammattilisten opettajan tehtävistä vaihteli yhden ja kolmenkymmenen kahden vuoden välillä. Kaikki tutkittavat olivat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot joko erillisinä opintoina tai tutkintoon sisältyvinä opintoina. Pedagogisten opintojen lisäksi tutkittavilla oli joko ammattikorkeakoulututkinto ja/tai ylempi korkeakoulututkinto, sekä vähintään 3 vuoden pituinen työkokemus opetettavaa alaa vastaavista työtehtävistä.

Tutkittavia etsittiin tammikuun 2023 aikana erään keskusalan, tutkijalle entuudestaan tutun ammattilisten oppilaitoksen kautta. Virallisen tutkimusluvan saamisen jälkeen oppilaitoksen yhteyshenkilö tiedusteli opetushenkilöstön kiinnostusta tutkielmaan osallistumiseen ja keräsi kiinnostuneiden yhteystiedot yhteydenottoa varten. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkittavia etsittiin harkinnanvaraisesti. Pattonin (2002, s. 230–231) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleensä melko pieneltä, mutta informatiivisesti rikkaalta joukolta tutkittavia harkinnanvaraista otantaa hyödyntäen. Eskola ja Suoranta (2008, s. 18) puolestaan esittävät, että otannan sijaan laadullisessa tutkimuksessa tulisi puhua ”harkinnanvaraisesta näytteestä”, jotta voitaisiin selvittää rajapintaa laadullisen tutkimuksen ja tilastollisten menetelmien välillä.

Perusteena tutkittavien valinnalle tässä tutkielmassa oli se, että tutkittavat työskentelivät sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisen opettajan tehtävissä ja heillä oli kokemusta monitaustaisten opiskelijaryhmien opettamisesta.

Tutkija lähestyi yhteystietonsa jakaneita opettajia sähköpostitse. Sähköpostitse lähetetyssä saateviestissä (ks. liite 1) tutkittavat saivat tietoa tutkimuksen aiheesta, toteuttamisesta ja tavoitteista. Saateviesti oli kaikille sama ja se sisälsi tutkimusta koskevan tiedotteen, tietosuojailmoituksen, sekä suostumuslomakkeen. Saateviestissä painotettiin, ettei alustavan kiinnostuksen osoittaminen tarkoittanut osallistumisen sitovuutta.

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu. Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen keskeisimmistä aineistonkeruumenetelmistä, jonka tavoitteena on tutkittavien maailmaan syventyminen, eli tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tarkastelu tutkittavan näkökulmasta käsin (Patton, 2002, s. 341; Eskola & Suoranta, 2008, s. 85). Koska tutkielman kautta lähdettiin selvittämään, millaisena opetuksellinen eriyttäminen näyttäytyy ammattilaisen opettajien arjessa, katsottiin, että haastattelun avulla voitaisiin saada rikasta tietoa tutkittavien elämämaailmasta.

Tarkemmin ottaen tutkielmassa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu nähdään tutkimushaastattelun muotona, joka rakentuu ja etenee tutkijan etukäteen luomien teemojen mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48). Teemahaastattelurunko (ks. liite 2) luotiin tutkimusaihetta koskevan tutkimuskirjallisuuden avulla ja teemojen sisällöissä näkyivät Tomlinsonin (2014) eriyttämisen ulottuvuudet sekä ammattilaisen koulutuksen erityispiirteet. Hirsjärvi ja Hurme (2001, s. 66) suosittelivat, että haastattelurunko luodaan teorialähtöisesti, eli aiempaa tutkimustietoa peilaten. Haastattelutilanteisiin valmistauduttiin esihaastattelun avulla ja teemahaastattelurunkoa viilattiin esihaastattelusta kertyneiden kokemusten perusteella. Puolistrukturoitu haastattelu edellyttää tutkijalta huolellista

etukäteisvalmistautumista, sillä strukturoituun haastatteluun verrattuna puolistrukturoituihin haastattelutilanteisiin sisältyy enemmän ennustamattomuutta, vuorovaikutteisuutta ja improvisointia (Wengraf, 2001).

Haastattelut nähdään vuorovaikutustilanteina (Ruusuvuori & Tiittula, 2017; Eskola & Suoranta, 2008, s. 85), joissa korostuu avoimen ja keskusteluun rohkaisevan ilmapiirin luominen (Kvale, 2008). Haastattelutilanteet pyrittiin tekemään mahdollisimman luonteviksi ja ne toteutettiin tutkittavien työpaikalla äänieristetyssä ja rauhallisessa tilassa. Ennen haastattelujen aloittamista jokaisen tutkittavan kanssa kerrattiin tutkielman aiheeseen, tavoitteisiin ja luotettavuuteen liittyviä asioita. Vaikka haastatteluissa tutkijalla oli tiedon keräämiseen ja keskustelun kulun ohjaamiseen painottuva rooli (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, s. 47–49; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 42), haastatteluissa pyrittiin välttämään johdattelua ja antamaan mahdollisimman paljon tilaa tutkittavien esittämille näkökulmille. Teemahaastattelurungon joustavuus mahdollisti sen, että joidenkin tutkittavien kanssa tiettyjä teemoja käsiteltiin syvällisemmin tai haastattelurungosta poikkeavassa järjestyksessä. Kuten Kvale (2008) kehottaa, haastattelujen lopuksi tutkittaville tarjottiin myös mahdollisuus vastausten täydentämiseen tai uusien, haastattelurungossa unohdettujen näkökulmien esiin nostamiseen.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina helmikuun 2023 aikana ja niiden kesto vaihteli puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Yksi haastatteluista päädyttiin toteuttamaan videopuhelun välityksellä käytännöllisistä syistä. Haastattelut nauhoitettiin tutkijan henkilökohtaiseen ääninauhuriin. Haastattelujen jälkeen äänitallenteet litteroitiin tekstimuotoon, jonka tarkkuus riippuu Ruusuvuoren (2010) mukaan tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimusongelmasta. Tässä tutkielmassa oltiin kiinnostuneita haastatteluissa esiin nousevista asiasisällöistä, joten aineisto litteroitiin sanatarkasti, mutta ilman tutkittavien puheessa esiintyviä taukoja, painotuksia tai muita puhumisen tapaan liittyviä tekijöitä. Jotta analyysivaiheessa pystyttäisiin erottamaan haastateltavan ja haastattelijan esittämät puheenvuorot (ks. Ruusuvuori &

Tiittula, 2017) litteroidun aineiston sisälle kirjattiin ylös tutkittavia kuvaavat tunnustekoodit, kuten H1 (haastateltava 1), sekä tutkijaa kuvaavat nimikirjaimet.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin teemoittelun avulla, johon voitiin kuitenkin katsoa sisältyneen myös aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin piirteitä. Yhteistä teemoittelulle ja laadulliselle sisällönanalyysille on niiden pyrkimys aineiston pilkkomiseen, selkeyttämiseen ja tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (ks. Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Vaismoradin ym. (2013, s. 398, s. 403) mukaan niitä voidaan hyödyntää hyvin samantyyppisiin tutkimuskysymyksiin vastaamiseen ja analyttisesti niiden katsotaan kuuluvan samaan laadulliseen "metodiperheeseen". Koska tutkielman aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettiin teemahaastattelua, näyttäytyivät teemoittelu ja sisällönanalyysi luontevina aineiston analyysiä koskevin valintoina.

Teemoittelu hahmotetaan usein löyhänä, mutta hyvin syvällistä tietoa tarjoavana analyysimenetelmänä, jonka avulla tutkimusaineistosta voidaan tunnistaa, luokitella ja analysoida tutkimusaiheen näkökulmasta tärkeitä aihepiirejä, eli teemoja (Braun & Clarke, 2006, s. 78–79). Teeman voidaan siis katsoa kuvaavan tutkimusaineistosta löytyvien tulkinnallisten kokonaisuuksien laajempaa olemusta. Tässä tutkielmassa merkittävin ero analyysimenetelmien välille syntyi niiden tavasta esittää tietoa. Laadullisen sisällönanalyysin riskinä voidaan nähdä sen aineistoa yksinkertaistava ja metodisesti jäykkä luonne, sillä se keskittyy aineiston mikrotason tarkasteluun (Braun & Clarke, 2009, s. 98; Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Analyysiä koskevia valintoja tehdessä ajateltiin, että teemoittelu toimisi laadullista sisällönanalyysiä joustavampana analyysimenetelmänä aineistosta löytyvien aihepiirien väliseen erotteluun ja vertailuun. Seuraavaksi kuvataan analyysiprosessin etenemistä ja vaiheita tarkemmin.

Tutkimusaineisto analysointiin aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisellä, eli deduktiivisella analyysillä pyritään tutkimusaineiston tarkasteluun ilman analyysiä ohjaavien ennakkokäsitysten tai aiempien tutkimusten vaikutusta (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109; Patton, 2002, s. 453; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). On kuitenkin mahdollista, että aiemman tutkimustiedon avulla luotu teemahaastattelurunko voi vaikuttaa sekä tutkijan että tutkittavien esiin nostamiin näkökulmiin. Näin ollen puhtaasti aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen ei tämän tutkielman kohdalla ollut mahdollista. Analyysin aineistolähtöisyys näkyi kuitenkin aineistosta nouseviin näkökulmiin keskittymisenä, sekä teoratiedon kautta muodostuneiden ennakkokäsitysten tiedostamisena ja reflektointina.

Braun ja Clarke (2006) jakavat teemoitteluprosessin useaan vaiheeseen. Teemoittelu etenee kiinnostavien havaintojen koodaamisen ja yhdistelyn kautta varsinaisten teemojen nimeämiseen. Aineiston analyysi aloitettiin haastattelujen lukemisella ja niiden sisältöön perehtymisellä. Erlingssonin ja Brysiewiczin (2017, s. 94) mukaan aineiston lukeminen ennen varsinaisen analyysiprosessin aloittamista on tärkeää aineistosta syntyvän kokonaiskuvan muodostumiseksi. Lukemisen aikana tehtiin alustavia muistiinpanoja mielenkiintoisista havainnoista ja lukemisen aikana heränneistä ajatuksista. Tämän jälkeen tutkimusaineisto tulostettiin paperimuotoon ja aineistoa ryhdyttiin koodaamaan, eli etsimään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmaisuja (Braun & Clarke, 2006, 88). Analyysi aloitettiin keskittymällä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka jälkeen siirryttiin toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tarkasteluun.

Analyysiyksilön määrittäminen on olennainen osa laadullisen analyysin toteuttamista (Elo & Kyngäs, 2008, s. 110). Analyysiyksikköinä toimivat lyhyet, jopa yhden sanan mittaiset ajatukset, sekä laajemmat, useista lauseista koostuvat ajatuskokonaisuudet (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Analyysiyksikön väljyydellä pyrittiin varmistamaan, ettei olennaista tietoa kadoteta koodausprosessin aikana (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, s. 94). Tutkimuskysymyksiä kuvaavat ilmaisut eroteltiin muusta aineistosta

leikkaamalla ne omiksi paperilapuikseen, jonka jälkeen alkuperäisilmauksista muodostettiin koodattuja ilmauksia (ks. Braun & Clarke, 2006, s. 88), kuten *"Vertaisoppimisen hyödyntäminen"*, *"Työvalmentajan tuki"* ja *"Opiskelijoiden toiveiden kuunteleminen"*. Jokaisen alkuperäisilmauksen päälle kiinnitettiin muistilappu, josta koodatun ilmauksen nimi oli helposti löydettävissä. Aineiston koodausta on havainnollistettu taulukossa 2.

## Taulukko 2

*Esimerkki aineiston koodaamisesta*

Alkuperäisilmaukset	Koodattu ilmaus
En sit laita kaikkia maahanmuuttajataustaisia missään nimessä samaan. Et sit siel tulee myös sitä että yhdessä huomataan et tää sana ja he hirveen paljon auttaa toisiaan siinä. (H6)	Vertaisoppimisen hyödyntäminen
Me voidaan työvalmentajaa käyttää että työvalmentaja on siinä vieressä sitten kattomassa. Just mietin yhtä tilannetta, jossa yhdellä opiskelijalla on tosi paljon haasteita, niin siinä istuu työvalmentaja koko ajan vieressä. (H3)	Työvalmentajan tuki
Yhdessä suunniteltiin mitä mä tulen opettamaan. Sanoin että nyt jos teil on joku tarve, että mitä täs ei oo, että ilomielin otetaan sekin tähän mukaan. (H2)	Opiskelijoiden toiveiden kuunteleminen

Koodauksen jälkeen ilmauksia alettiin ryhmittelemään alustaviksi alateemoiksi (ks. taulukko 3) niiden välisiä yhteyksiä ja eroavaisuuksia tarkastelemalla (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Samaa ilmiötä kuvaavat koodatut ilmaukset aseteltiin pinoihin ja nimettiin niiden sisältöjä erittelevien käsitteiden avulla, kuten *"Moniammatillinen tuki"*, *"Opiskelijälähtöisyys"* ja *"Vertaisoppiminen"*. Alateemojen luominen ei kuitenkaan edennyt lineaarisesti, sillä useiden ilmausten kohdalla jouduttiin pohtimaan niiden uudelleenryhmittelyä käsitteellisesti osuvampien teemojen alle.

### Taulukko 3

*Esimerkki aineiston teemoittelusta*

Koodattu ilmaus	Alateema	Pääteema
Yhdessä suunnittelu Opiskelijoiden toiveiden kuunteleminen	Opiskelijalähtöisyys	YHTEISTYÖN HYÖDYNTÄMINEN
Yhteisopettajuuden hyödyntäminen S2-opettajan tuki Työvalmentajan tuki Erityisopettajan tuki	Moniammatillinen tuki	
Tasaiset pienryhmät Tasoryhmien hyödyntäminen Vertaisoppimisen hyödyntäminen	Vertaisoppiminen	

Kuten Erlingsson ja Brysiewicz (2017, s. 98) sekä Braun ja Clarke (2006, s. 91) toteavat, laadullisen aineiston ryhmittelyyn voi sisältyä ilmausten päällekkäistymistä, joka hidastaa ilmausten lopullista ryhmittelyä ja edellyttää jatkuvaa tehtyjen valintojen reflektointia. Luotuja alateemoja yhdistelemällä kyettiin lopulta jäsentämään pääteemoja, jotka nimettiin alateemojen sisältöjä havainnollistavilla tavoilla, kuten ”Yhteistyön hyödyntäminen” (ks. Braun & Clarke, 2006, s. 92).

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessin aikana noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Näitä periaatteita olivat muun muassa eettiset tiedonhankinta- ja arviointimenetelmät, vastuullisuus ja yleinen huolellisuus, sekä asianmukainen viittaaminen aiempien tutkijoiden esittämiin tuloksiin (TENK, 2023). Tässä tutkielmassa tutkimusvaiheita ja niiden aikana tehtyjä päätöksiä pyrittiin

kuvaamaan yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Myös aiempia tutkimuksia tarkasteltaessa tavoiteltiin mahdollisimman täsmällisten viittauskäytänteiden hyödyntämistä. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden tulisikin näkyä kaikissa tutkimuksen toteuttamisen vaiheissa (Kuula, 2015).

Tutkimusaineiston hankinnassa korostui tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisarvon kunnioittamisella tarkoitetaan tutkittavien yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden vaalimista (Kuula, 2015). Kuten aiemmin todettiin, tutkittaville lähetetty saateviesti (ks. liite 1) sisälsi tutkimukseen osallistumisen, sekä tutkimuksen toteuttamisen ja tavoitteiden kannalta olennaista tietoa. Jotta tutkittavilla olisi riittävästi tietoa osallistumispäätöksen tekemiseen (ks. Kuula, 2015), saateviestissä tutkittavia pyydettiin tutustumaan tutkimusta koskeviin tietoihin huolellisesti. Tutkittavien asianmukainen ja riittävä informointi on olennainen osa tutkittavien suojaamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156; TENK, 2023).

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti saateviestissä tutkittavia informoitiin mahdollisuudesta tutkimuksesta kieltäytymiseen tai tutkimuksen keskeyttämiseen (Kuula, 2015; TENK, 2023). Suostumuslomakkeen allekirjoittaminen tapahtui vastaamalla sähköpostiviestiin. Koska tutkimusaineisto kerättiin yhden ammatillisen oppilaitoksen opetushenkilöstöltä, saateviestissä painotettiin, ettei osallistumatta jättäminen aseta tutkittavaa eriarvoiseen asemaan kyseisessä työyhteisössä. Mahdollisuus tutkimuksen keskeyttämiseen tuotiin esille myös suullisesti ennen haastattelujen aloittamista.

Tutkittavat tunsivat toisensa etukäteen, joten tutkielman toteuttamisessa ja raportoinnissa oli tärkeää kiinnittää erityishuomiota tunnistettavuutta koskeviin tekijöihin. Myös tutkija tunsi osan tutkittavista. Aineiston analysointivaiheessa tutkittavat pseudonymisoitiin, eli tarkat tunnistetiedot häivytettiin ja tutkittaviin viitattiin tutkijan luomilla tunnistekoodilla, kuten H3 (haastateltava 3). Pseudonimisointia pidetään kriittisenä osana tutkittavien yksityisyyden suojaamista ja se on yksi tutkittavien anonymisoinnin keinoista (Kuula, 2015).



Tutkimusaineiston litterointivaiheessa huomattiin, että joidenkin tutkittavien puhetyyli, ilmaisut ja murresanat mahdollistivat tutkittavien tunnistamisen. Tämän vuoksi litteroidun aineiston kieltä yhdenmukaistettiin ja murresanoja neutralisoitiin. Tutkimusprosessin aikana tutkittavien äänitallenteita ja litteroitua haastatteluaineistoa säilytettiin tietoturvalisessa paikassa tutkijan kotona. Näin ollen vain tutkijalla oli pääsy aineistoon.

Tutkittavilta kerättiin vain tutkielman toteuttamisen ja tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisia taustatietoja. Eskola ja Suoranta (2008, s. 56) toteavat, että erityisesti arkaluonteisten tietojen keräämistä tulee aina pohtia tutkittavien yksityisyyden näkökulmasta. Haastattelujen alussa keskusteltiin tutkittavien työtaustasta, kuten työkokemuksen määrästä, pedagogisesta pätevyydestä, sekä yleisestä työkuvasta, ja näiden tietojen raportoinnissa kiinnitettiin huomiota tutkittavien yksityisyyden suojeluun. Myös tutkittavien sukupuolen kysymistä pohdittiin ennen haastattelujen toteuttamista, sillä tämä olisi mahdollistanut sukupuolten välisen vertailun. Sukupuoli päädyttiin kuitenkin lopulta jättämään tutkittavien taustatietojen ulkopuolelle, sillä tulkittiin, että sukupuolen raportointi olisi heikentänyt joidenkin tutkittavien yksityisyyden suojaa.

## 6 ERIYTTÄMISEN TOTEUTTAMINEN

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten sosiaali- ja terveysalan ammatilliset opettajat toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan. Analyysin perusteella muodostui viisi eriyttämisen toteuttamista kuvaavaa pääteemaa: 1) Opetusmetodiset ratkaisut, 2) Materiaalien monipuolisuus, 3) Rakentava oppimisilmapiiri, 4) Yksilöllinen eteneminen ja 5) Yhteistyön hyödyntäminen. Pääteemat ja niiden sisältöjä tarkentavat alateemat on kuvattu taulukossa 4. Seuraavaksi tarkastellaan näiden teemojen sisältöjä tarkemmin.

### Taulukko 4

*Teemoittelu eriyttämisen toteuttamisesta sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa opetuksessa*

Pääteema	Alateema
Opetusmetodiset ratkaisut	Konkretisointi Selkeyttäminen Yksilölliset opetusjärjestelyt
Materiaalien monipuolisuus	Monikanavaisuus Syventäminen Mukauttaminen
Rakentava oppimisilmapiiri	Joustava arviointi Opiskelijan kannustaminen
Yksilöllinen eteneminen	Etenemisen nopeuttaminen Etenemisen hidastaminen
Yhteistyön hyödyntäminen	Opiskelijälähtöisyys Moniammatillinen tuki Vertaisoppiminen

### 6.1 Opetusmetodiset ratkaisut

Opiskelijoiden monimuotoisuus ja erilaiset tarpeet määrittivät ammatillisen opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Opettajien haastatteluissa korostuivat oppimistyyliihin, kielitaitoon sekä ikään liittyvä moninaisuus, jonka

huomioimiseksi opettajilla oli erilaisia pedagogisia keinoja. Pääteemana opetusmetodiset ratkaisut kuvasivat keinoja, joiden avulla opettajat muokkasivat opetuksestaan erilaisille oppijoille saavutettavaa. Näitä keinoja olivat opetuksen konkretisointi, selkeyttäminen ja yksilölliset opetusjärjestelyt (taulukko 4).

**Konkretisointi.** Sosiaali- ja terveystieteiden ammattillinen opetus näyttäytyi haastatteluissa käytännönläheisenä alan termien, toimintamallien ja käytänteiden konkretisoimisena. Jotta opiskelijat pystyivät saavuttamaan ammattitaitovaatimukset, opetuksen sisällöt täytyi opettaa käytäntöä ja teoriaa yhdistellen. Konkretisointia ilmeni erityisesti opetustilanteissa, joissa käsiteltiin merkitystasoltaan abstrakteja, lähihoitajan työssä olennaisia käsitteitä:

Nyt kun mietittiin noita termejä, esim. hyvinvointi, osallisuus ja osattomuus, ja sit he auko niitä, niin vedin sen semmoselle konkretian tasolle, että mitä terveys tarkoittaa sulle. -- Sillon heikompi tai heikommin oppiva osaa ajatella sen, tai heikolla kielitaidolla. Jokainen tietää mitä se minulle tarkoittaa, jolloin siitä tulee yhteinen tieto. (H1)

Konkretisointi merkitsi opiskelijan kokemusmaailmaan suuntautumista, jonka nähtiin helpottavan käsitteiden ymmärtämistä käytännössä. Konkretisointi auttoi opettajia huomioimaan eroja opiskelijoiden kielitaidossa ja osaamisessa. Aiemmin on esitetty, että opiskelijoiden kielitaidon huomioiminen on yksi keskeisimmistä eriyttämisen keinoista (Santamaria, 2009), eikä eriyttäminen lähtökohtaisesti rakennu perinteisen opettajajohtoisen opetuksen varaan (Boelens ym., 2018). Pelkän teorian opiskelun sijaan opiskelijoille tarjottiin myös mahdollisuuksia taitojen käytännönläheiseen harjoitteluun: *"Kun hoitotyötä opiskellaan niin voi ihan mennä harjoittelemaan tonne hoitotyön luokkaan et joku verenpaineen mittaaminen on helpompi oppia, kun se tehdään, kun et sä opiskelet sen teoriassa. (H9)"* Eriyttäminen näyttäytyi tekemällä oppimisen mahdollistamisena, sekä aitojen oppimisympäristöjen hyödyntämisenä. Aidoissa oppimisympäristöissä myös hitaammin oppivilla opiskelijoilla oli paremmat mahdollisuudet osaamisensa kartuttamiseen:

Täytyy sanoa että hekin joilla on oppimisen haasteita, niin ollaan tehty vierailuja hoivakoteihin ja sinne ollaan menty ulkoiluttamaan ikäihmisiä. Siellähän he on erittäin hyvin pärjänneet. (H2)

Yks tärkeä näihin opetusmenetelmiin ja myös tukimateriaaleihin on se työelämäyhteistyö. -- Että me mennään sinne työelämään tai työelämän edustaja tulee tänne meille ja kertoo et mitä se on. -- Ne oikeet asiakkaat on äärimmäisen hyvä tukimateriaali. Ehkä tämän

tukimateriaalin tulkitsen ja määritän vähän eri tavalla kun moni muu. Mut hehän on sitä jos mikä! Että sä näät mikä se on oikeesti se toimintakyky ja se haaste siellä, tai mikä joku sairaus on ja miten se näkyy täs ihmisessä. (H10)

Vierailut työelämässä oikeiden asiakkaiden luona tai työelämän edustajien vieraileminen oppilaitoksissa nähtiin oppimisen tukikeinona. Eriyttäminen oli konkreettisuutta tukimateriaalien tasolla, sillä oikeiden asiakkaiden kautta opiskelijat näkivät käytännössä, mitä teoriassa opiskellut asiat tarkoittivat. Ammatillisten opintojen käytännönläheisyys (ks. Niemi, 2015) näyttäytyi eriyttämisen keinona, sillä esimerkiksi mallioppimisen hyödyntäminen opetusmetodisena ratkaisuna toi konkreettisuutta opetukseen:

Että tuu vaan kokeilemaan, ei tarvi neulaa pelätä, et tuu kattoo ensin kun mä teen ja sit sä voit itse kokeilla tehdä sitä. Voi just olla että ryhmässä pystyy sijoittaa vähän sellasiin ryhmiin et se joka tarvii tukee niin se saa sen mallioppimisen siitä ryhmästä vertaisilta, ja sit se rohkeneekin ite tekemään sen ku se näkee et tollai ne kaveritkin tekee. (H5)

Mallintamisen ja mallioppimisen kautta tuettiin opiskelijoita tilanteissa, joissa harjoiteltiin käytännön taitoja, kuten injektio pistämistä. Opettajat hyödynsivät sekä omaa, että ryhmän tukea rohkaistakseen pistämistä empiviä opiskelijoita. Pistämistekniikan omaksuminen vaati toistoharjoittelua, joka nähtiin yhtenä opetuksen eriyttämisen keinona: *"Tehdään ihan sillai niinku rumasti sanottuna koirakoilua, että toistoa ja toistoa. Niin kauan tehdään, että jää niinku se oikea suoritus päälle. (H5)"* Toistoharjoittelua hyödynnettiin opetuksessa, sillä riittävä toistojen määrä nähtiin käytännön taitojen oppimisen perusedellytyksenä.

**Selkeyttäminen.** Opetuksen selkeyttäminen tarkoitti opettajan puheen selkeyttä, opetusmateriaalien ja tehtävien ymmärrettävyyden lisäämistä, sekä pääkohtien kirkastamista. Lähes kaikki opettajat kertoivat tekevänsä oppitunneilla esiteltyjen materiaalien ja tehtävien löytämisestä mahdollisimman helppoa opiskelijalle. Opetusmateriaali linkattiin aikajärjestyksessä opetuksen tukena toimivaan verkkoympäristöön, jotta materiaali olisi saavutettavaa digitaidoiltaan monen tasoille opiskelijoille:

Toimin usein niin että avaan sen tunnin alussa tai lopussa, että mun materiaalit löytyy hei täältä ja käyn sen polun läpi, et mistä ne löytyy. Siellä on sellanen ominaisuus että ne tunnin asiat voi nostaa sellaselle etusivulle eli yleiskatsaukseen, pyrin sen myöskin tekemään. Se on oikeestaan tullu parin viime vuoden aikana et opiskelijoilla on tarve et he ei oikeesti löydä sitä materiaalia. (H7)

Selkeyttämällä polkua opetusmateriaalin luo opettajat pyrkivät ennakoimaan materiaalin löytämiseen liittyviä haasteita. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (esim. Roy ym., 2013) eriyttäminen näyttäytyi opiskelijalle suuntautuvan infotulvan karsimisena ja täsmentämisenä. Kysyttäessä, miten opettajat ratkoivat tilanteita, joissa opiskelija ei ymmärrä, mitä hänen tulisi oppia, eräs opettaja nosti esiin oppitunnin pääkohtien selkeyttämisen avainsanojen avulla: *”Otan tyhjän PowerPointin ja laitan siihen avainsanoja, että opiskelijalle jää käsitys siitä mitkä on tän tunnin pääkohdat. (H3)”* Olennaisten asioiden poimimisen tavoitteena oli ymmärryksen lisääminen. Myös opettajan puhettavalla koettiin olevan merkitystä erityisesti niiden opiskelijoiden opetuksessa, jotka vielä harjoittelivat suomen kieltä:

Tottakai siinä pitää omassa ulosannissa ottaa huomioon se että miten puhuu et puhuu selkeästi et käyttää eleitä ja ilmeitä. Pitää ihan toisella tavalla. Ei puhu niin nopeasti ja pitää tauottaa ja kysyä että ymmärsittekö. (H8)

Sun pitää asiat selittää perusteellisemmin, sun pitää varmistaa ja hitaasti puhua, mikä sinänsä on tosi tärkeä muutenkin et ei voida kiirehtiä. Se ei oo optimaalista pedagogiikkaa et me painetaan kiireellä. (H10)

Ymmärtämisen varmistaminen puhetta selkeyttämällä ja hidastamalla nähtiin pedagogisesti järkevänä kaikkien opiskelijoiden opettamisessa. Eriyttäminen näyttäytyi opettajan mukautumiskykyisyytenä ja konkreettisina opetusmetodisina valintoina, joiden avulla erilaiset opiskelijat kykenivät hyötymään opetuksesta.

**Yksilölliset opetusjärjestelyt.** Vaikka ammatilliset opinnot korostavat opiskelijan itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta, lisäohjauksen tarjoaminen nähdään Niemen ja Jahnukaisen (2020) mukaan hyvin tarpeellisena. Myös tässä tutkielmassa havaittiin, että tavanomaisen luokkahuoneopetuksen rinnalla moni opiskelija tarvitsi tukiopetusta edetäkseen opinnoissaan. Yksilölliset opetusjärjestelyt eriyttämisen keinona tarkoittivat opettajien tarjoamaa lisäohjausta, keskittymisen tukemista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista. HOJKS-tunneilla voitiin tarjota lisäohjausta oppituntien jälkeen: *”Mulla on noita HOJKS-tunteja eli voin antaa pienelle ryhmälle tai ihan yhdelle tai kahdelle tukiopetusta. (H1)”* Opettajat kuvasivat hyödyntävänsä vuosityöaikaan sijoitettuja

lisäohjaustunteja opiskelijoiden yksilölliseen tukemiseen. Opettajien haastatteluissa korostuivat erilaiset keinot huomioida opetusryhmien tai yksittäisten opiskelijoiden erityistarpeet:

Olen huomannut, että joidenkin ryhmien kohdalla pitääkin pitää niitä pieniä taukoja, aika useinkin. Jotta se keskittyminen säilyy. Et siel tulee sit semmosta et kaikki opiskelijat ei pysty keskittymään, ja ne lähtee vaeltelemaan kenties vessaan kesken kaiken, ja ne siel häiriköi tai on selkä opettajaan päin. (H2)

On niitä jotka pyytää ja haluaa etukäteen taikka siinä kohdassa materiaalin että he vois perehtyä. On niinku sellanen ehkä hidas lukemaan tai ottamaan asioista selvää. Sit on heitä jotka ei oikein jaksa, semmosia tarkkaamattomuuskuvioita. (H4)

Opetuksen tauottaminen ja materiaalien tulostaminen ennakkoon näyttäytyivät opetusmetodisina ratkaisuina, joiden kautta opetusta voitiin eriyttää keskittymisen haasteista tai lukivaikkeudesta kärsiville opiskelijoille. Eriyttämistä kuvattiin – Tomlimsonin (2014) mallin mukaisesti – opiskelijoiden tarpeiden ennakoimisen ja etukäteissuunnittelun kautta. Opetuksen aikana voitiin kuitenkin harjoitella opiskelu- ja tiedonhakataitoja, sekä jakaa erilaisia oppimisniksejä ja vinkkejä. Erään opettajan mukaan opetusmetodisilla valinnoilla oli suuri merkitys opetustilanteen onnistumisen näkökulmasta:

Jos he on siinä pienryhmässä ollu, et se on niin avustavaa vielä yläkoulussa et yhtäkkiä se et tee omaehtoisesti ja mee ja hyppää jonnekin myllyy pohtimaan nii mitä. Me tarvitaan siihen alkuun minusta sitä et siel käydään käsitteistö, siel käydään oppikirjaa ja siel tehdään täsmätehtäviä. Se isompi näkökulma kehittyy sit siinä, mut jos me annetaan niille se iso näkökulma et menkää pohtimaan, niin ei me voida sit syyttää siitä jos ne lähtee rөөkille. (H6)

Opiskelijoiden siirtymä perusopetuksen strukturoidusta opetusympäristöstä ja pienluokista toisen asteen itseohjautuvaan ja kaikille yhteiseen oppimisympäristöön tuli opettajan kuvauksessa toteuttaa asteittain. Tulosten valossa eriyttäminen ilmeni *scaffolding*-periaatteiden mukaisena oppimisen tukena (ks. van de Pol ym., 2010; van Merriënboer & Kirschner, 2013). Opiskelijan tasoon nähden liian vaativien opetusmenetelmien hyödyntäminen liian varhaisessa vaiheessa koettiin haastavaksi, sillä opiskelijoilla ei ollut vielä tarvittavia valmiuksia. Eriyttäminen näyttäytyi oppimisen oikea-aikaisena ja tarpeisiin sovitettuna ohjauksena.

## 6.2 Materiaalien monipuolisuus

Opettajat eriyttivät opetustaan myös monipuolisten opetus- ja oppimateriaalien kautta. Materiaalien monipuolisuus eriyttämisen toteuttamista kuvaavana pääteemana muodostui kolmesta alateemasta, jotka korostivat materiaalien adaptiivista luonnetta. Materiaalien monikanavaisuuden, mukauttamisen ja syventämisen avulla (taulukko 4, s. 42) voitiin toisaalta huomioida tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeita, mutta myös tarjota tarpeeksi oppimishaasteita nopeammin eteneville opiskelijoille.

**Monikanavaisuus.** Opetusmateriaalien variointi nähdään yhtenä keskeisimmistä opetuksen sisällön eriyttämisen keinoista (esim. Boelens ym., 2018; Thousand ym., 2007; Tomlinson, 2014). Opettajat hyödynsivät visuaalista havainnollistamista lisätäkseen opetuksen monikanavaisuutta:

Ehkä laitan sinne jonkin verran linkkejä mistä löytyy jotain materiaalia tai menetelmiä. Tai upotan jotain videoita. Tässäkin pyrin siihen mahdollisimman havainnollistavaan ja käytän aika paljon kuvia siinä tekstin tukena. -- Meil on sit taas visuaalisia oppijoita, nii monessa kohtaa se kuva tukee ja jää ehkä paremmin mieleen siitä asiasisällöstä, kun se teksti. (H8)

Opettajien mukaan visuaalisesti havainnollistava opetusmateriaali, kuten kuvien ja videoiden hyödyntäminen, auttoi opiskelijoita omaksumaan uutta tietoa. Beasley ja Beckin (2017) esittämien havaintojen mukaisesti visuaalisuutta perusteltiin oppimispsykologisten hyötyjen ja opiskelijoiden oppimistyylien kautta. Visuaalisuus toimi myös konkreettisena oppimisen tukimateriaalina: *"Kun on monta ulkomaalaistaustaista ryhmässä, niin ihan pelkät sanat ei aina riitä. Niin sitten otetaan Google-kuvahaku ja etsitään se asia kuvana. (H1)"* Opetustilanteet olivat myös kielen opettamisen tilanteita, joissa opetusta eriytettiin kuvatuen avulla.

**Mukauttaminen.** Materiaalien mukauttaminen ja syventäminen muodostivat kaksi toisilleen vastakkaista, materiaalien monipuolisuutta kuvaavaa alateemaa. Materiaalien mukauttamista ilmeni tilanteissa, joissa tehtäviä tai opetusmateriaalia oli selkeytettävä ja karsittava opiskelijoiden valmiuksien mukaisesti. Mukauttamistarve oli usein jo etukäteen tiedossa: *"Jos tätä ryhmää vertaa vaikka viime vuoden niin tuli vähän eri järjestyksessä opiskelijat tälle*

*kurssille, eli heillä on yks kokonaisuus siitä välistä käymättä, niin sen näkee heti siinä opiskelijan tasossa. Sitä täytyy helpottaa kaikkea ja materiaalia. (H3)*” Eriyttämisen keinona mukauttaminen merkitsi opiskelijan taustatietojen ja taitojen huomioimista materiaalien valinnassa. Myös opiskelijan ikä näyttäytyi merkittävänä taustatekijänä, sillä aikuisopiskelijoille ja nuorille suunnattujen tehtävien ja materiaalien sisältö vaihteli. Opetus- ja oppimateriaalien vaihtelevuus (ks. Boelens ym., 2018) ilmeni käytännössä nuorille suunnattujen materiaalien rajaamisena ja täsmentämisenä, sekä aikuisopiskelijoille tarjottuina laajempina asiasisältöinä.

**Syventäminen.** Erilaiset lisätehtävät- ja materiaalit, sekä vaativammat teemat olivat tyypillinen tapa syventää nopeammin etenevien opiskelijoiden oppimista: *”Oon koittanut sillä tavalla tehtävissä myös asettaa sellasia teemoja, että he saa sitä pikkutarkempaa ja syvällisempää tietoa. (H2)*” Jotta opiskelijat saisivat osaamistasoaan vastaavaa opetusta, voitiin materiaalia syventää tarjoamalla opiskelijoiden osaamista haastavia sisältöjä. Materiaalien syventäminen vastasi Worrelin ja Erwinin (2011) näkemyksiä ylöspäin eriyttämisestä. Yksi keino haastaa opiskelijoiden osaamista oli myös itsenäisempään työskentelyyn rohkaiseminen:

Perusvälineet on toisaalta ihan samat millä tehdään hoitotoimenpiteet. Ne ketkä on lahjakkaita niin niille rohkenee ja uskaltaa antaa niitä itsenäisemmin käyttöön et voi sanoa, että käykää ottamassa ne mittarit ja voitte mennä ite kattomaan ja voitte aloittaa jo sen homman. Sit taas ne ketkä tarvii enemmän semmosta tukea et tarvii toistoa niin sit niiden kanssa mennään yhdessä, että hei tästä sä löydät tän ja kootaan ne yhdessä. (H5)

Erilaiset käytännön välineet olivat tärkeä oppimateriaali sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa opetuksessa. Nopeammin eteneville opiskelijoille voitiin tarjota mahdollisuuksia itsenäisempään materiaaleihin tutustumiseen, ja tukea tarvitsevia opiskelijoita ohjattiin välineiden pariin tuetusti opettajan avustuksella. Välineitä ei voitu varsinaisesti mukauttaa, mutta niiden käyttöä opetuksessa voitiin eriyttää, eli harjoitella asteittain edeten.



### 6.3 Rakentava oppimisilmapiiri

Opettajien joustavuudella ja optimistisella opetusasenteella oli keskeinen rooli eriyttämisen toteuttamisessa. Rakentava oppimisilmapiiri pääteemana muodostui kahdesta alateemasta, joista toinen korosti opiskelijoiden eteenpäin kannustamista ja toinen osaamisen arviointitapojen joustavuutta (taulukko 4, s. 42). Ammattitaitovaatimukset ja kriteerit olivat kaikille opiskelijoille samat, mutta rakentavan oppimisilmapiirin avulla opettajat mahdollistivat opiskelijoiden onnistumisia hankalistakin lähtökodista huolimatta.

**Opiskelijan kannustaminen.** Myönteisyys, luottamus, sekä opiskelijoiden ja opettajien välisen valta-asetelman tarkoituksenmukainen madaltaminen olivat konkreettisia välineitä opiskelijoiden tukemiseksi:

Mun mielestä on tärkeää se ilmapiiri, et jos ilmapiiri ei oo sellanen positiivinen, nii se oppiminenkin vaikeutuu. Ja päinvastoin. Se on aina mun tavoite saada sellanen vuorovaikutteinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, jotta opiskelijat uskaltaa sanoa, vastata tai kysyä, jos ei ymmärrä. (H10)

Opettajat kuvasivat ohjaavaa rooliaan vuorovaikutteisuuden ja keskusteluyhteyden luomisen kautta. Luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin luomisen avulla opiskelijan oli helpompaa kertoa tarpeistaan. Eriyttäminen oli pedagogista vuorovaikutusta, jossa opettajat pyrkivät ymmärtämään opiskelijan tarpeita: *"Pyrin saamaan selville et mistä johtuu, että hän ei nyt oo kiinnostunut tai motivoitunut ja kokee hankalaksi. (H7)"* Opiskelijan tarpeita koskeva kiinnostus näkyi opiskelijoille tarjottuna ohjausaikana erityisesti oppituntien jälkeen:

Hirveen paljon tarvii sitä sanoittamista, et just tulin sellasesta palaverista mikä päätty sit siihen itkuun. Mut kun mikään ei oo nyt piloilla, et kaikki voidaan vielä korjata, et nyt vaan tarvitaan vielä aikalisä. Ja niinkun se sen ihmisen seuraaminen, et mä sit vaikka huomen laitan sille viestiä et onks kaikki ok. -- Me voidaan aika monessa asiassa joustaa sit kuitenkin. (H6)

Eriyttäminen näyttäytyi umpikujaan päätyneestä opiskelijasta välittämisenä ja toivon herättelynä. Opettaja toimi henkisenä tukipilarina ja kannustajana, johon opiskelijan oli mahdollista turvautua. Kuten Sprattin ja Florianin (2015) tutkimuksessa, eriyttämistä luonnehdittiin eräänlaiseksi opiskelijan kannatteluksi. Opettaja oli henkisesti saatavilla ja hän teki työtään opiskelijoita varten.

Kysyttäessä millaista tukea opiskelijat opinnoissaan tarvitsivat, opettajat nostivat esille kuluneiden vuosien aikana yleistyneet psyykkiset haasteet. Psyykkisillä haasteilla opettajat viittasivat motivaation puutteeseen ja itsetunnon heikkouteen, jota voitiin kuitenkin tukea myönteisen huomioimisen kautta:

Jos jollain on vaikka se itsetunto semmonen et se on heikko ja se vaikeuttaa opiskelua, varmaan tietysti sit montaa muutakin asiaa, mut mä pystyn vaikka tunnin jälkeen käydä kopauttaa sitä olkapäälle että hei huomaitko ku vastasit hienosti siihen mun kysymykseen. Tai mitä tahansa semmosta. Mun mielestä se on liian usein sitä et se on jotain erillistä jossakin, irti siitä kontekstista. (H10)

Opetuksen ulkopuolella tarjottavan tuen lisäksi opettajat kuvasivat tilanteita, joissa opiskelijan yksilöllinen huomioiminen oli sisäänrakennettu osa opettajan toimintaa. Edellä kuvatussa aineistoesimerkissä opettaja huomioi ja tuki opiskelijan heikkoa itsetuntoa vahvistavan palautteen avulla. Opettajan tarjoama yksilöllinen tuki oli läsnä tavallisissa arjen kohtaamistilanteissa ja sen piirteet mukailivat aiemmissa tutkimuksissa esiin nousutta oppimista tukevan palautteenannon merkitystä (Coubergs ym., 2017; Finn & Metcalfe, 2010; Smets, 2017). Erään opettajan mukaan rakentavaa oppimisilmapiiriä voitiin luoda hyvin yksinkertaisilla nikseillä:

Vältän kokeita koska se on monesti ahdistavaa. Se myös liittyy tähän opiskelijan tukemiseen ja eriyttämiseen et mä kutsun niitä kertaustehtäviksi. Ja miten mä sit pääsen tukemaan niitä, nii tehdään kertaustehtäviä, kun ne ei oo ahdistavia ja ne on paljon rennompia. Se tietysti tukee sitä kokonaisvaltaista hyvinvointia ja sitä kautta oppimista kokonaisuudessaan. Sitte katotaan sieltä et sä et osannu tätä eri osa-alueista, minkä osalta sitä osaamista pitäis hankkia ja mikä on tavoite. Jos sä et nyt vaikka toimintakyky mittareita osaa, nii sit niitä harjoitellaan. (H10)

Kielteisiä tunteita vähentävien sanavalintojen kautta opettaja pyrki ehkäisemään oppimiseen liittyviä paineita. Kertaustehtävät olivat osa eriyttämistä, joka ilmeni opiskelijoiden mahdollisuutena opiskella omiin oppimistarpeisiinsa sopivia sisältöjä. Tulokset vastasivat sekä Tomlinsonin (2014) että van der Veenin ym. (2010) havaintoja myönteisen oppimisilmapiirin ja hyväksynnän merkityksestä eriyttämisen toteuttamisessa. Sen sijaan, että opiskelijan osaamattomuus olisi johtanut kielteiseen leimautumiseen, opettaja vaikutti rakentavan oppimisilmapiiriä, jossa toiminnan keskiössä oli puutteisiin keskittymisen sijaan kehittymiseen keskittyminen.

**Joustava arviointi.** Opettajat kuvasivat eriyttävänsä opetustaan myös joustavan arvioinnin avulla. Osaamisen osoittamisen tapoja voitiin varioida opiskelijan yksilöllisten tarpeiden ja tilanteen mukaan. Joustavat koejärjestelyt, tehtävät ja näyttöympäristöt olivat konkreettisia keinoja erilaisten opiskelijoiden onnistumisten mahdollistamiseksi:

Joku ei voi keskittyä isossa ryhmässä, vaikka on koetilanne ja on hiljasta. -- Ollaan tällainen opiskelija laitettu yksinään tekemään se koe jonnekin. Sit on niitä opiskelijoita, jotka tarvii enemmän aikaa siihen ja heille on suotu enemmän aikaa siihen. Heillä on vaikka se HOJKS, jonne on kirjattu että tarvii enemmän aikaa, eli otetaan se huomioon. (H2)

Mikäli opiskelijalla oli kokeen suorittamiseen liittyviä yksilöllisiä tarpeita, opettajat joustivat koejärjestelyissä ja kokeita voitiin suorittaa erilaisilla tavoilla. Joustavat koejärjestelyt, kuten lisäaika ja erillinen tila kokeen suorittamiseen, olivat myös tukea tarvitsevan opiskelijan oikeus, jonka opettajat pyrkivät pitämään mielessä koetilanteita suunnitellessaan. Myös tehtävien suorittamisessa oli joustamisen varaa: *"Oon ottanu vaihtoehdoksi ja sanonukkin et jos on jotain lukihäiriöö tai muuta oppimisvaikeuksia, niin voi suullisesti täydentää jos on vaikeuksia saada paperille sitä asiaa. (H9)"* Opiskelijan oli mahdollista osoittaa osaamistaan itselleen soveliaalla tavalla. Thousandin ym. (2007) näkemysten mukaisesti eriyttäminen näyttäytyi vaihtoehtojen tarjoamisena, eli opiskelijan osaamisen esiintuomisena erilaisia reittejä pitkin.

Haastattelujen aikana opettajat kuvasivat suunnittelevansa opiskelijoiden työssäoppimisjaksoja ja näyttöjen suorittamista. Suurin osa opiskelijoista suoritti näytön työssäoppimisjakson yhteydessä, mutta näytön suorittamisen tapaa ja paikkaa voitiin usein varioida monin tavoin:

Joskus sattuu sillai et vaihdetaan paikkaa, et tää on liian vaativa ympäristö tälle opiskelijalle. Et opiskelija ei kerta kaikkiaan pysty toteuttamaan niitä ammattitaitovaatimuksia tässä ympäristössä, mut hän vois onnistua jossain muualla. (H7)

Kyl oon esimerkiks sellasta tehny, kun on aika iso tietämys alan työpaikoista täällä kaupungissa, nii sit ku siel on joku sellanen aika herkkä nuori niin mä saatan vähän kattoo niitä paikkoja et en laita häntä tonne missä mä tiedän et se vastaanotto on sellanen, taikka tuol mä tiään et pystyn puhuu tästä ja tää ihminen kasvaa ja on ymmärrystä siihen. -- Se on mun oma pelisilmä et kuka lähtee mihinkin. (H6)

Opettajat kokivat tehtäväkseen varmistaa, että opiskelijat kykenevät osoittamaan osaamisensa valituissa näyttöympäristöissä. Esimerkiksi Florian ja Black-

Hawkins (2011) ovat havainneet, että eriytetyssä opetuksessa opettajat pyrkivät opiskelijoiden menestyksen maksimoimiseen. Tulos vahvisti myös Virtasen (2013) havaintoja työympäristön piirteiden ja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden yhteensopivuuden tärkeydestä. Mikäli osaamisen osoittaminen ei syystä tai toisesta onnistunut, ammatilliset opettajat pohtivat uusia keinoja opiskelijan osaamisen osoittamiseen ja opinnoissa etenemiseen. Tämä saattoi tarkoittaa uuden näyttöympäristön etsimistä, ja toisinaan näyttö saatettiin toteuttaa koululla: *"Varsinkin pienissä valinnaisissa tutkinnoissa et opiskelija voi vaikka tehdä esimerkiksi käyttöohjeet sellasesta sairaalarannekkeesta. Se oli se hänen näyttö. (H3)"* Kuten tehtäväkohtaisessa joustamisessa, myös näytön suorittamiseen voitiin tarjota erilaisia opiskelijan onnistumisen mahdollisuuksia parantavia vaihtoehtoja.

#### 6.4 Yksilöllinen eteneminen

Opettajat painottivat opintojen osaamisperusteisuutta, eli opiskelijan aiemman osaamisen ja taitotason huomioimista opintoja suunnitellessa. Haastatteluissa korostui yksilöllisen etenemisen mahdollistaminen. Pääteemana yksilöllinen eteneminen koostui etenemisen hidastamista sekä etenemisen nopeuttamista kuvaavista alateemoista (taulukko 4, s. 42), jotka auttoivat saavuttamaan alan ammattitaitovaatimukset opiskelijalle suotuisassa tahdissa.

**Etenemisen nopeuttaminen.** Eriyttäminen näyttäytyi ajan optimaalisena hyödyntämisenä. Oli tyypillistä, että opettajat rohkaisivat opiskelijoita etenemään omassa tahdissaan:

Ammattitaitovaatimukset ja tavoitteet on samat. Eli se tietty osaaminen pitää olla. Tän kans pystyy pelaamaan paljon ja mistä itse tykkään myös, ja mitä joutuu usein perustelemaan opiskelijoille että miksi Sirkka teki jo nyt näytön ja miksi minä pystyn nyt vasta. Tai miksi Sirkka oli siellä ja Pekka siellä. Eli sehän perustuu siihen, että kun sulla on osaaminen hankittu, niin sit sä voit sitä alkaa osoittamaan. -- Voit nopeemmin osoittaa sen osaamisen ja sitä kautta siirtyä eteenpäin (H10)

Opiskelijat pystyivät osoittamaan osaamisensa näytössä tavanomaista tiiviimmässä aikaikkunassa, mikäli aiemmat opinnot ja osaaminen sen mahdollistivat. Tulos vastasi Worrelin ja Erwinin (2011) esittämiä näkemyksiä,

joiden mukaan etenemisen nopeuttaminen on yksi keskeisimmistä ylöspäin eriyttämisen keinoista.

**Etenemisen hidastaminen.** Osaamista pystyttiin myös osoittamaan prosessimaisesti, sillä osanäyttöjen kautta näyttöjä oli mahdollista toteuttaa pienissä paloissa. Lisäaika palveli erityisesti perusteellisempaa harjoittelua ja hitaampaa etenemistä kaipaavia opiskelijoita:

On laitettu että kuusi viikkoa, mut jotkut on nopeita oppimaan että se jakso voi olla lyhyempikin. -- Mut joku tarvii sen kuusi viikkoa ja joku tarvii ehkä enemmänkin. Kaheksaa viikkoakin, että saa sen jakson läpi, ja että saa jonkun numeron siitä. (H2)

Työssäoppimisjaksoja voitiin pidentää, jolloin opiskelija sai enemmän aikaa osaamisensa kartuttamiseen. Yksilöllinen eteneminen näyttäytyi ajallisena eriyttämisenä, joka merkitsi sitä, ettei oppimisen ja näytön suorittamisen kanssa ollut kiire: *”Oon ihan markkinoinu opiskelijalle, että sulla on oikeus vielä jatkaa, että sä harjoittelet ja teet, että ei halua päästää ketään epäonnistumaan tai saamaan vähemmän, kun se on. (H4)”* Hitaampi etenemistähti (ks. Florian & Black-Hawkins, 2011; Roy ym., 2013) oli yksi keino tuoda opiskelijan oikea osaaminen esiin.

Toisaalta opettajat kuvasivat keinoja, joiden kautta oppituntien tai verkkokurssien rakennetta voitiin muovata eri tahtiin eteneville opiskelijoille sopivaksi. Jotkut opettajista kuvasivat yksilöllistä etenemistä ryhmätasolla (H5), toiset yksittäisen opiskelijan tasolla (H10):

Esimerkiks kotihoitoon voi tulla sellanen joka on tehny vaikka sairaanhoitotyössä toimimisen, niin siel voi olla hyvin tuttua joku juttu mitä tehdään käytännössä. Niin sit meidän ei tarvi aikapanosta laittaa siihen niin paljoa. Voidaan edetä siinä ja mennä vaikka suoraan siihen caseen, et pohditaan kotihoidon asiakkaan näkökulmasta tätä asiaa. (H5)

Verkkokursseilla jotkut opettajat avaa vasta jossakin tietyssä vaiheessa jonkun tehtävän nii mä avaan niitä sitä mukaan kun opiskelija saa tehtyä, jotta hän pääsee etenemään sitä omaa tahtiaan. Siel on sisältöjä, joita pystyy itsenäisesti opiskelemaan. (H10)

Kun opettaja tunsu opiskelijoidensa taustat, hän kykeni etenemään opetuksessa sellaisten teemojen pariin, joiden oppimisesta oli opiskelijoille eniten hyötyä. Eriyttämällä ryhmän tai yksilöiden etenemistä opettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään nopeammin etenevien opiskelijoiden tarpeetonta odottelua ja tylsistymistä. Eräs opettaja kuvasikin hyödyntävänsä välikoetta sekä ryhmän osaamistason, että yksilöllisen etenemisen mahdollisuuksien kartoittamisessa:

Jotkuuhan on tosi hyviä matikas ja joillekin se aiheuttaa paljon vaikeuksia, nii teen sellasen välikokeen. -- Ne ketkä pääsee läpi nii ei tarvi enää tulla matikan tunneille. Sithän sieltä karsiutuu noin puolet ja sinne jää ne ketkä tarvii siinä enemmän apua. -- Me voidaan heidän kans rauhassa käydä niitä läpi, ja sit siel ei oo taas kyllästymässä ne kenelle se on ihan selkeetä. (H19)

Välikoe eriyttämisen keinona merkitsi opettajan huomion suuntaamista enemmän tukea tarvitsevien opiskelijoiden auttamiseen ja se heijasteli Batesin ja Mundayn (2005) ajatuksia tuen tarveperustaisesta jakamisesta. Sen sijaan, että lääkelaskujen opetusta olisi jatkettu koko ryhmälle, voitiin välikokeen kautta selvittää, ketkä kykenivät siirtymään eteenpäin opinnoissaan ja ketkä tarvitsivat opettajan lisätukea.

## 6.5 Yhteistyön hyödyntäminen

Opettajien haastatteluissa korostuivat yhteistyön hyödyntämisen monipuoliset mahdollisuudet. Pääteemana yhteistyön hyödyntäminen koostui alateemoista, jotka kuvasivat yhteistyötä eriyttämisen keinona hieman erilaisista tulokulmista. Eriyttämisen keinona yhteistyö merkitsi moniammatillisen tuen, vertaisoppimisen ja opiskelijälähtöisyyden luovaa hyödyntämistä (taulukko 4, s. 42).

**Moniammatillinen tuki.** Useamman ammattilaisen läsnäolo oppitunnin aikana koettiin tärkeäksi eriyttämisen toteuttamisen näkökulmasta:

Vaikka mäkin nyt sanon, että kun oon aidosti kiinnostunut joka ikisestä, niin kylhän mun on pakko myöntää et on niitä joiden kanssa helpommin sujuu ja joiden kanssa joutuu vähän, et sit kun siel on se toinen opettaja jolla sujuu sit niiden kans joiden kans itse joutuu vähän pinnistellä että näkee sen, niin sit samalla tulee se et jokaiselle löytyy joku joka on apuna. (H4)

Ammatilliset opettajat kuvasivat opettajien välistä yhteistyötä tiimiopettajuutena, jonka kautta opetusta voitiin muovata erilaisiin tarpeisiin sopivaksi. Opiskelijan näkökulmasta opettajien välinen yhteistyö mahdollisti laadukkaan opetuksen sekä opettajien ja opiskelijoiden välisten henkilökemioiden yhteensopivuuden. Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet olevansa yksin vastuussa eriyttämisestä. Kuten Niemen ja Jahnukaisen (2020) tutkimuksessa, eriyttäminen toteutui tiimiopettajuutena eri alojen

ammattilaisten kesken. Oppituntien aikana hyödynnettiin myös työvalmentajan tukea:

On just annettu kyllä niitä lisäresursseja opettajille, että on esimerkiksi työvalmentajat. -- työvalmentaja on siinä vieressä sitten kattomassa. Just mietin yhtä tilannetta, jossa yhdellä opiskelijalla on tosi paljon haasteita, niin siinä istuu työvalmentaja koko ajan vieressä. (H2)

Jotta tukea tarvitsevat opiskelijat pysyisivät mukana opetuksessa, eriyttämisen keinona hyödynnettiin työvalmentajan henkilökohtaista lisäohjausta. Moniammatillinen tuki ja yhteistyö nähtiin tärkeänä etenkin opetustilanteissa, joissa opiskelijan kielitaidon puutteet edellyttivät opetuksen eriyttämistä: *"Meil on sellasia S2-opettajia, jotka saattaa olla mukana siel tunnilla avaamassa käsitteitä, et sit ku se keskustelu menee eteenpäin nii he kirjaa niitä käsitteitä taululle. (H8)"* Jotta ammatillinen opettaja pystyi keskittymään oman substanssiosaamisensa opettamiseen, suomi toisena kielenä (S2) -opettaja auttoi opetuksen aikana niitä opiskelijoita, jotka tarvitsivat lisätukea alan käsitteiden ymmärtämisessä. Tarvittaessa opiskelija voitiin ohjata erityisopettajan luo: *"Erityisopettaja pitää \*tukipajan nimi\* et sinnehän voi mennä tekee tehtäviä ja muita, missä nyt sit ikinä tarviikaan apua. (H9)"* Eriyttäminen merkitsi ammatillisille opettajille myös opiskelijoiden ohjaamista erityisammattilaisten luokse.

**Vertaisoppiminen.** Kysyttäessä keinoista, joita opettajat hyödynsivät erilaisten oppijoiden huomioimisessa, esiin nousi toistuvasti myös oppimista tukevan pienryhmätyöskentelyn hyödyntäminen. Pienryhmätyöskentelyä toteutettiin hyvin monipuolisilla tavoilla. Eräs haastateltavista nosti esiin eriyttämisen homogeenisten tasoryhmien kautta:

Meil oli jossain vaiheessa sellanen että jaettiin se ryhmä kahteen. Olikohan meillä se työvalmentaja se toinen ja mä toinen, eli ne joille oli haasteena oppiminen, niin heille annettiin tehtäviä ja työvalmentaja opasti heitä. Sit me mentiin niiden toisten kanssa sinne toiseen luokkaan ja sit me edettiin se aihe vähän syvällisempään vaiheeseen niiden hyvien kanssa. (H2)

Yhteistyön avulla eriytettiin opetusta ylöspäin tarjoamalla syvällisempää opetusta nopeammin eteneville opiskelijoille, mutta myös alaspäin tarjoamalla lisätukea oppimisen kanssa kamppaileville opiskelijoille. Toisaalta opettajat kuvasivat eriyttämistä pienryhmätyöskentelynä, jonka tavoitteena oli vertaisoppiminen:

Joskus esimerkiksi tarvitaan kielen kehittymiseen tukea, nii en sit laita kaikkia maahanmuuttajataustaisia missään nimessä samaan. Et sit siel tulee myös sitä että yhdessä huomataan et tää sana ja he hirveen paljon auttaa toisiaan siinä. (H6)

Usein kun ryhmätöitä teettää ja oppii tuntemaan sen ryhmän, niin jakaa jo sillai ne ryhmät et siellä on aina joku tämmönen ”fiksu” jokaisessa ryhmässä. -- Että jokaisessa ryhmässä olisi yks aikuinen, yks suomenkielinen ja joka sitten tietää mitä asia tarkoittaa suomeksi. Tasaset ryhmät tavallaan. (H1)

Opiskelijoiden välisen yhteistyön mahdollistaakseen opettajat pyrkivät luomaan heterogeenisiä pienryhmiä, joiden sisällä opiskelijat pystyivät tukemaan toisiaan. Tulos vahvasti aiempien tutkimusten havaintoja, sillä eriyttäminen näyttäytyi opiskelijoiden välisen vertaisoppimisen suunnitelmallisena organisointina, mikä nähdään yhtenä keskeisimmistä eriyttämisen keinoista (ks. Boelens ym., 2018; Florian & Black-Hawkins, 2011; Spratt & Florian, 2015). Opettajat hyödynsivät pedagogista pelisilmäänsä sekoittaessaan ryhmiä spontaanisti tai etukäteen suunnitellen. Pienryhmien hyödyntämisellä oli aina pedagoginen tavoite, sillä ne nähtiin keinona lisätukea tarvitsevien opiskelijoiden kannatteluun tai opiskelijan ohjausosaamisen syventämiseen: *Voi vaikka just mallioppimalla oppia toisilta jotka on lahjakkaita tai opettaja pystyy hyödyntämään niitä lahjakkaita et voi ottaa siihen ryhmään mukaan. He voi saada siihen ohjaamiseen arvokkaan kokemuksen.* (H5)

Pienryhmien ja yhteistyön hyödyntäminen mahdollisti synergiaedun saamisen.

**Opiskelijälähtöisyys.** Yhteistyötä tehtiin myös opiskelijoiden kanssa. Oppimisesta pyrittiin tekemään mahdollisimman mielekästä toteuttamalla opiskelijoiden toiveita, tarjoamalla vaihtoehtoja, sekä huomioimalla heidän mielenkiinnon kohteitaan:

Tykkään käyttää teoriaa ja käytäntöä ja sillai rytmittää ja sehän ei sais lähtee siitä et miltä minusta tuntuu, vaan niistä opiskelijoista et miten ne kokee. Ja usein kysyn onks teil paljo teoriaa ja minkä tyyppistä teil on, että ookoo haluuteko että otetaan käytäntöä. Koska on mahdollisuus rytmittää niitä ja vähän niitä teemoja et mikä teema mihinkin kohtaan. -- Että he päättää sen. (H10)

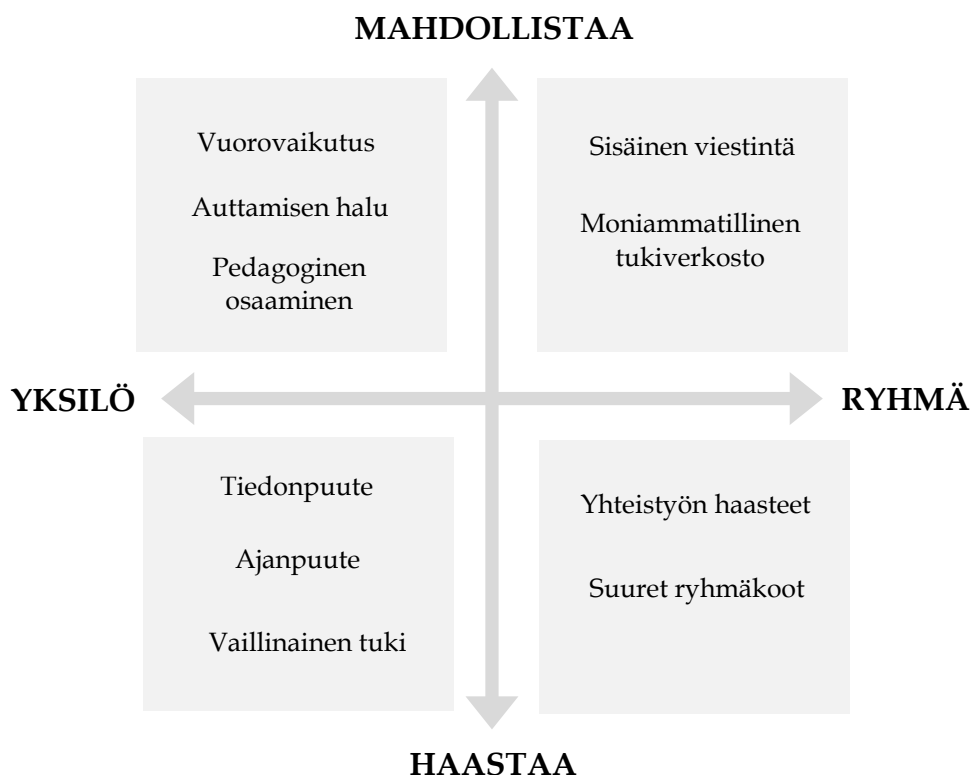
Eriyttäminen merkitsi opetuksen joustavuutta ja opiskelijälähtöisyyttä, eli tuntiteemojen muovaamista ja rytmittämistä ryhmän tarpeiden mukaan. Tulos tarjosi vahvistusta sekä Tomlinsonin (2014) että Scarparolon ja MacKinnonin (2022) esittämille ajatuksille, joiden mukaan eriytetyssä opetuksessa opetuksen sisällön mielekkyys ja opiskelijan toiveiden huomioiminen on tärkeää. Opettajien haastatteluissa korostui opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa omaa



oppimistaan koskeviin asioihin, sekä opetuksen suunnittelu yhdessä opiskelijoiden kanssa.

## 7 ERIYTTÄMISEN TOTEUTTAMISTA HAASTAVAT JA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät haastavat ja mahdollistavat eriyttämisen toteuttamista ammatillisten opettajien arjessa. Analyysin kautta muodostui kaksi ulottuvuutta – yksilö- ja ryhmätason ulottuvuudet – jotka tarjosivat oman näkökulmansa eriyttämistä haastavien ja mahdollistavien tekijöiden tarkasteluun. Ulottuvuuksien horisontaalista suhdetta on havainnollistettu kuviossa 2. Ulottuvuuksien sisälle muodostui neljä pääteemaa, joita olivat yksilötason haasteet ja yksilötason mahdollisuudet, sekä ryhmätason haasteet ja ryhmätason mahdollisuudet. Jokainen pääteema koostui useista alateemoista, jotka tarkensivat kunkin pääteeman sisältöjä.



**Kuvio 2**

*Eriyttämisen toteuttamista haastavien ja mahdollistavien tekijöiden nelikenttä*

## 7.1 Yksilötason mahdollisuudet

Yksilötason mahdollisuudet kuvasivat opettajien taitoja ja ominaisuuksia, joiden koettiin auttavan eriyttämisen toteuttamisessa. Opettajat hyödynsivät yksilöllistä osaamistaan eriyttääkseen opetustaan: *Et miten minä pystyn tän ja miten mun pitää tää järjestää, jotta mä pystyn tukemaan kaikkia. (H10)* Eriyttämisen voimavara ja tärkeä työkalu oli opettaja itse. Pääteemana yksilötason mahdollisuudet merkitsivät opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, auttamisen halua ja pedagogista osaamista (kuvio 2).

**Vuorovaikutus.** Vuorovaikutus eriyttämistä mahdollistavana tekijänä merkitsi opettajien kohtaamisosaamista, opiskelijoihin tutustumista, sekä opetuksen reflektioivaa kehittämistä. van Geel ym. (2019) havaintojen mukaisesti opettajat keräsivät opiskelijoita koskevaa yksilöllistä tietoa opetuksen suunnittelua ja kehittämistä varten, sekä syvensivät opiskelijatuntemustaan tarkkailemalla opiskelijoita oppitunnin aikana. Opiskelijoiden moninaisiin taustoihin tutustuminen mahdollisti eriyttämisen toteuttamisen: *”Usein kattelenkin niitä omien taustatietoja, että nyt kannattaa vähän tätä ja tätä. Sit tietysti, kun oppii tuntemaan yksilöinä niin tietää mikä toimii. (H4)”* Opiskelijoita koskeva yksilöllinen tieto koettiin tärkeäksi, sillä opiskelijoihin tutustumisen nähtiin mahdollistavan tarpeenmukaisen tuen tarjoamisen. Eriyttääkseen opetustaan opettajat tarvitsivat myös vahvaa kohtaamisosaamista:

Sul pitää olla vuorovaikutustaidot. Ihmisen kohtaamistaidot. Nimenomaan siihen, että jos sä et kohtaa sitä ihmistä niin sä et saa sitä olennaista tietoa. Se on melkeimpä se tärkein. Sellasta pelisilmää lukea siinä et kun vaikka ryhmäopetuksessa et sä sitä tietoa saa kun aikaa ei oo. Sun pitää koko ajan pystyä refleктоimaan ja havainnoimaan. (H10)

Opiskelijoiden havainnointi ja keskusteluyhteyden luominen nähtiin tarpeellisina, sillä opettajan kyky hyödyntää kohtaamistilanteita tiedonkeruun välineenä auttoi opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Bondie ym., 2021; Zerai ym., 2023) on havaittu, että eriyttämisen onnistuminen voi edellyttää opetustoiminnan reflektiivistä tarkastelua ja jatkuvaa uuden oppimista. Havainnoinnin lisäksi opettajat peilasivat omaa opetustoimintaansa opiskelijoilta saadun palautteen kautta: *”Se*

*opiskelijan antama palaute, et hän tulee kertomaan et toi autto tai vitsi toi oli hyvä juttu kun kerroit ton homman, et nyt mä niinku tajusin miten mä teen, tai et toi oli hyvä juttu! (H5)*” Opiskelijan antama palaute tarjosi opettajalle mahdollisuuksia opetustoiminnan kehittämiseen.

**Pedagoginen osaaminen.** Toisaalta eriyttämiseen vaadittiin myös ymmärrystä ja tietoa erilaisista tuen menetelmistä sekä opiskelijoiden haasteisiin liittyvistä erityispiirteistä. Pedagoginen osaaminen eriyttämistä mahdollistavana tekijänä koostui opettajan pedagogisista taidoista, substanssiosaamisesta, sekä jatkuvasta osaamisen kehittämisestä. Opettajat kuvasivat kerryttäneensä pedagogista osaamista opetuskokemuksen kautta: *”Kokemus opettaa, koko ajan, kun tulee lisää oppia, niin sit niinkun tulee, että silloinkin sen kanssa autto tää ja sen kans autto tää ja sit niitä yrittää soveltaa (H1)*” Opettajat hyödynsivät aiemmin toimineita eriyttämisen keinoja ja pyrkivät kehittämään opetustaan sopeutumalla uusiin tilanteisiin. Myös erilaiset pätevydet, kuten neuropsykiatrisen valmentajan koulutus ja opettajan pedagoginen pätevyys, edistivät yksilöllisten polkujen luomista:

Ihan pedagoginen pätevyys kyllä auttaa tosi paljon. Ymmärtää sen, että kyllä kaikille paikka työelämästä löytyy. -- Pitää ymmärtää millaisia erilaiset haasteet on. Se pedagoginen näkökulma ja erilaiset oppijat. -- Tietysti ite oon tottunut vammaisten ja erilaisten ihmisten kanssa työskentelyyn jo siellä työelämässä. (H3)

Pedagoginen pätevyys merkitsi keinottomuuden sijaan opiskelijoiden ymmärtämistä ja kykyä ohjata heitä oikeaan suuntaan. Opetuskokemuksen lisäksi pedagogista osaamista oli mahdollisesti kertynyt jo työelämästä ennen opettajaksi pääytymistä. Työkokemus auttoi huomioimaan erilaisia tarpeita ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten (esim. Bondie ym., 2019; van Geel ym., 2019) havaintoja opettajan substanssiosaamisen merkityksestä osana opettajan eriyttämisosaamista, sillä vahva substanssiosaaminen toimi eriyttämisen lähtökohtana:

Kaiken pohjalla täytyy olla se oma substanssiosaaminen. Se on niin vankkaa, että sä pystyt sen kertomaan selkokielellä ja selkein kääntein, sä pystyt purkamaan sen atomeiksi sen oman ydinosaamisesi. Semmonen et pystyy tuottamaan oman teoriansa niin selkeäksi et se muokkautuu kaikille sopivaksi. (H7)

Vahvan substanssiosaamisen avulla opettajat kykenivät selventämään opetussisältöjä, joiden opettamiseen tavanomaiset opetuskeinot näyttäytyivät riittämättöminä. Eriyttämistä ei koettu helppona tehtävänä, mutta se oli toisinaan hyvin palkitsevaa: *"On sillai positiivisella tavalla haastava suunnitella sitä opetusta. (H10)"* Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen haastoi opettajan osaamista myös myönteisellä tavalla.

**Auttamisen halu.** Auttamisen halu yksilötason mahdollisuuksia kuvaavana alateemana merkitsi opettajan työntoa ja herkkyyttä, eli opettajan halua kohdata opiskelijat ainutlaatuisina yksilöinä. Auttamisen halu heijasteli tutkielman teoriaosuudessa esiteltyjä eriyttämisen eettisyyttä ja opettajan kasvun asennetta kuvaavia tutkimustuloksia (ks. Bondie ym., 2019; Zerai ym., 2023). Opettajan halu kohdata erilaisia opiskelijoita ja auttaa heitä etenemään opinnoissaan edellytti kykyä hyväksyä ja ymmärtää opiskelijoiden erilaisuutta: *"Ensinnäkin se vaatii ihan hirovästi herkkyyttä, että huomaa ne asiat missä joku tarvi apua. -- Sit myös semmosta hyväksyntää, että hyväksyy sen, että joku ei nyt oikeesti vaan osaa sitä asiaa (H1)"* Herkkyys tarkoitti opiskelijan arvostamista opinnoissa ilmenevistä haasteista huolimatta. Auttamisen halu eriyttämistä mahdollistavana tekijänä ilmeni erään opettajan kuvauksessa myös kiinnostuksen kautta:

Mikä myös siin on pakko olla et vaik sul olis aika ja resurssit ja oma oma ymmärrys nii sul pitää myös olla itellä sellai oma mielenkiinto ja energia, koska vaatiihan tää paneutumista. Ja energiaa. Vaik sul olis fyysisesti se aika ja Wilmatunnit siinä nii sul pitää olla myös sellasta intoa tähän, et sä lähet suunnittelee kaikenlaista erilaista. (H9)

Opetuksen suunnittelu erilaisten opiskelijoiden tarpeet huomioiden vaati opettajalta voimavaroja. Onnistunut eriyttäminen edellytti riittävästi energiaa ja halua tehdä asioita tavanomaisesta poikkeavilla tavoilla. Opettajan asenteen merkitys inklusion toteutumisessa ja eriyttämisen onnistumisessa on tunnistettu alempia kouluasteita käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Monsen ym., 2014), mutta tämän tutkielman tulosten mukaan opettajan kiinnostunut ja myönteinen asenne voi olla eriyttämisen näkökulmasta tärkeä ominaisuus myös ammatillisessa opetuksessa.

## 7.2 Yksilötason haasteet

Vahvasta auttamisen halusta huolimatta lähes kaikki opettajat korostivat haastavaa rooliaan tiukentuneiden opiskeluaikataulujen, puutteellisten tukitoimien ja riittämättömän osaamisen luomien paineiden alaisena. Yksilötason haasteet kuvasivat opettajien rajallisia mahdollisuuksia opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Pääteemana yksilötason haasteet merkitsivät tiedon- ja ajanpuutetta, sekä vaillinaista tukea (kuvio 2, s. 58). Kuten Zerain ym. (2023) tutkimuksessa, paineet kohdistuivat yksittäiseen opettajaan, sillä ne näkyivät opiskelijoiden tuen tarpeita koskevinä ristiriitaisina tunteina: *”Se monesti tulee itelle semmonen riittämättömyyden tunne, et haluais auttaa enemmän, kun pystyy. Ja se on se mikä aiheuttaa sitä tuskaa itelle eniten. (H10)”* Opettajat kokivat olevansa vastuussa opiskelijoiden yksilöllisestä tukemisesta, mutta vallitseva tilanne aiheutti voimattomuuden kokemuksia.

**Tiedonpuute.** Yksi keskeisimmistä eriyttämistä haastavista tekijöistä oli tiedonpuute. Tiedonpuute koostui sekä puutteellisesta osaamisesta, että opiskelijoiden tarpeita koskevasta tiedon vähyydestä. Gaitaksen ja Alves Martinsin (2017) mukaan on tyypillistä, että juuri opetuksen sisältöjen ja käytänteiden mukautus haastaa opettajien osaamista. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä oli kuluneiden vuosien aikana kasvanut nopeasti, mikä edellytti opettajilta uudenlaisia taitoja:

Kyl mä oon sit monta kertaa sanonu et mul loppuu ammattitaito täs kohtaa. Että apua mitä tehdään! -- Että miten me tästä selvitään ja mitä me hänen kanssa osataan tehdä. (H6)

Jos me mietitään että mulle tulee tieto et täs on sellanen opiskelija joka kärsii hahmottamisen haasteista ja hän ei vaikka hahmota kaavioita tai kuvia, ja sit mul on mun opetuksessa ICF-toimintakykymenetelmä joka aina opetetaan sen tietyn kaavion kanssa. Sit mä oon vähän pulassa et mites mä nyt puran tän sen näköseks. (H7)

Opiskelijoiden yksilöllisen tuen koettiin edellyttävän spesifiä erityispedagogista osaamista, sillä osaamisen puute näkyi opetusarjessa haasteina huomioida opiskelijoiden oppimisvaikeuksiin liittyviä erityistarpeita. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että opettajat voivat kokea olevansa epäpäteviä opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tunnistamiseen ja tukemiseen (Lindner ym., 2019; Smets ym., 2022). Eriyttäminen koettiin myös tässä

tutkielmassa jokseenkin pulmalliseksi, sillä opettajilla saattoi olla tieto erityishuomiota tarvitsevista opiskelijoista, mutta ei tietoa siitä, miten opiskelijoita voitaisiin konkreettisesti tukea. Toisinaan tieto opiskelijan tuen tarpeista ei kantautunut opettajille: *”Just se kans et jos opiskelija ei ite tuu kertoo nii siin on se riski että ei osaa tukea oikein. (H5)”* Ammatillisissa opinnoissa opiskelijalla oli paljon vastuuta tuen tarpeiden sanoittamisessa. Eriyttämisen toteuttamista vaikeutti se, että tietoa opiskelijan tarpeista oli haastavaa saada yläkoulun puolelta ja opiskelijan kanssa käytyihin spontaaneihin keskusteluihin oli hyvin niukasti aikaa.

**Ajanpuute.** Toinen yksilötason haasteita kuvaavista alateemoista olikin ajanpuute. Ajanpuute ilmeni rajallisina pienryhmäopetuksen ja opiskelijoiden yksilöllisen kohtaamisen mahdollisuuksina. Tiedonpuute ja ajanpuute kietoutuivat opettajien kuvauksissa toisiinsa, sillä opetusarki koettiin kiireiseksi ja opettajien haastatteluissa korostui syvä kaipuu opiskelijatuntemusta lisäävään vuorovaikutukseen:

Se tiedon määrä on liian vähäistä, mitä itse toivosin olevan. Me paljon puhutaan ammatillisessa koulutuksessa yksilöllisistä poluista ja muista mutta vaikeahan sun on rakentaa sitä yksilöllistä, jos et sä tunne sitä opiskelijaa. Semmonen hektisyys estää ja sellanen kiire lisääntyny paljon. -- Ja tottakai aina kun tutkinnonosa alkaa nii opiskelijat haastatellaan, ja tietysti jutellaan siinä, mut miten itse koen sen tiedon niin harva opiskelija sulle heti kertoo sitä ydintä, mikä auttais siinä opintojen ohjaamisessa. (H10)

Kiireisissä kohtaamistilanteissa opiskelijatuntemusta edistävän luottamussuhteen luominen näyttäytyi haastavana. Tulos täydensi Niemen ja Jahnukaisen (2020) havaintoja, sillä lupausta ammatillisten opintojen yksilöllisyydestä oli vaikeaa pitää, eivätkä opettajat saaneet tarpeeksi tietoa yksittäisten opiskelijoiden tilanteista ja tarpeista. Aikaa opiskelijoiden kohtaamiseen oppituntien yhteydessä oli aiempaa vähemmän: *”Ei missään nimessä sillai et olis aikaa keskustella ja kysellä ihmisiltä. Kun mul on joissain jaksoissa joka ryhmälle 20 tuntia opetusta, nii se on aika vähän ja siin ei hirveesti kerkee (H8)”* Ammatillisen koulutuksen reformin myötä lähiopetustuntien määrää oli vähennetty, mikä vaikeutti spontaanien kohtaamistilanteiden syntymistä. Opettajien aikataulut olivat täynnä, eikä yksilöllistä tukea pystytty aina tarjoamaan silloin, kun sitä eniten tarvittiin:

Jos lukujärjestys on tosi täynnä, niin ei jää mihinkään rakoon niille HOJKS-tunneille aikaa. Tai sille pysähtymiselle, et nyt pitää vaikka muutaman ihmisen kanssa käydä joku asia uudelleen läpi. Jos sulla on aamupäivällä tunnit ja iltapäivällä tunnit, niin ei oikein tiedä, että missä. Sit se asia on mennä jo, jos ens viikolla oliskin tyhjempää, niin se asia on ollu ja mennä jo. (H1)

Ajanpuute vaikeutti opiskelijoiden yksilöllisempään tukeen keskittyvän pienryhmäopetuksen järjestämistä, eikä HOJKS-tunneille ollut aina tarjolla sopivaa hetkeä. Tiukkojen opetusaikataulujen koettiin haastavan erityisesti hitaammin etenevien opiskelijoiden oppimista: *"Mennään raha edellä, et me halutaan, että nopee valmistuis ja tois paljon rahaa taloon, mut se ei palvele. Aivan järkyttävään tiukka aikataulu. (H6)"* Kuten Ryökkysen (2023) tutkimuksessa, opiskelijoiden nopea valmistuminen ja siirtyminen työelämään näyttäytyi oppilaitokselle hyödyllisenä, mutta yksittäisten opiskelijoiden näkökulmasta epäedullisena. Opiskelijoiden tuki vaati aikaa ja opettajan huomiota, eikä ammattitaitovaatimusten saavuttaminen aina onnistunut tutkinnonosiin suunnitellussa aikaikkunassa.

**Vaillinainen tuki.** Alatemana vaillinainen tuki merkitsi poluttamisen käytännön haasteita ja puutteelliseksi koettuja tukitoimia. Opiskelijan yksilöllisiä tarpeita huomioiva eteneminen oli käytännössä haastavaa toteuttaa, sillä tutkinnonosat etenivät junamaisesti. Tutkinnonosien vaatimassa ajassa ei aina keretty valmistamaan tukea tarvitsevia opiskelijoita työelämäjaksolle siirtymiseen tai jatkuvat poissaolot haittasivat tarvittavan tuen tarjoamista. Tukea tarvitseva opiskelija saattoi myös kieltäytyä tuen vastaanottamisesta. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa olemassa olevilla tukitoimilla ei kyetty vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin:

Erityisesti se, että meil ei oo tukitoimia. Me tiedetään, et meille tulee paljon nuoria jotka tulee pienryhmistä tai ryhmistä joissa on 20 opiskelijaa ja siel saattaa olla kolme aikuista siin samas ryhmässä. Niin nyt he tulee ryhmään jossa on 30 opiskelijaa ja yks aikuinen. He on vaikka tähän mennessä tarvinu henkilökohtaista tukea ja yhtäkkiä he kesän aikana näennäisesti kasvaa niin että hupsista he ei enää yhtään tarvii mitään. Eihän se tietenkään niin tapahdu. -- Sit opiskelija on ihan pulassa, kun ei osaa toimia isossa ryhmässä ja erilaisessa opetuksessa, jossa kukaan ei huomioikaan minua yksilöllisesti ja istu mun vieressä, että lueppa tosta tai keskity tähän tehtävään nyt. (H7)

Ammatillinen koulutus näyttäytyi oppimisympäristönä, jossa opiskelijan omatoimisuus korostui (ks. Niemi & Jahnukainen, 2020), eikä opiskelijan yksilölliseen tukeen ollut saatavilla yhtä laajoja keinoja kuin perusopetuksessa.



Elorannan (2019) esittämien havaintojen mukaisesti perusopetuksessa hyödynnetyt tukikeinot ja tuen voimakkuus eivät seuranneet opiskelijaa uuteen oppilaitokseen, mikä aiheutti erilaisia haasteita: *"On pitänyt tehdä keskeytyksiä työssäoppimisen jaksolla tai on niinku tultu siihen tulokseen, että näillä meidän menetelmillä tuki ei riitä, oppimista ei tapahdu, aikaa on liian vähän. (H8)"* Puutteelliset tukitoimet johtivat toisinaan päätöksentekotilanteisiin, joissa opiskelijan opintojen etenemistä jouduttiin tahattomasti viivästyttämään.

### 7.3 Ryhmätason mahdollisuudet

Eriyttämisen onnistuminen näyttäytyi sekä yksittäisten opettajien, että laajemman työyhteisön tavoitteena. Yksittäisellä opettajalla oli paljon vastuuta eriyttämisen onnistumisesta, mutta myös työyhteisö toimi tärkeänä eriyttämisen voimavarana: *"Se että on erityisen tuen ohjaavan opettajan kanssa käyty keskusteluja tai vaikka opettajatiimissä käyty keskustelua ja pohdintaa et miten on huomattu että se opiskelu etenee ja mitkä olis parhaat keinot tukea. (H5)"* Eriyttämisen toteutumisessa merkityksellisiksi paljastuivat kollegoiden tuki ja moniammatillisuus. Ryhmätason mahdollisuudet eriyttämisen mahdollisuuksia kuvaavana pääteemana merkitsivät toimivaa sisäistä viestintää, sekä moniammatillisen työyhteisön tarjoamaa tukea (kuvio 2, s. 58).

**Sisäinen viestintä.** Sisäinen viestintä tarkoitti arjen tasolla vinkkien jakamista: *"Kysyn kollegoilta, että olisiko hänellä hyövä vinkkiä siihen tai mitä mieltä oot kun tuntuu tällaiselta. Että onks sulla ollu tällaista oppilasta, et mikähän sillä vois auttaa. Ja sit joku sanoo mä oon kokeillu kerran semmosta että kokeile tätä. Vinkkien jakamista. (H1)"* Opettajat kuvasivat hyödyntävänsä kollegoilta kuulemiaan kokemuksia opetuksensa suunnittelussa ja opiskelijoiden tarpeisiin liittyviä pulmatilanteita ratkottiin moniammatillisessa yhteistyössä. Tulokset vastasivat aiempien tutkimusten havaintoja, joiden mukaan ammatillinen opetustyö edellyttää tiivistä yhteistyötä ja osaamisen jakamista työyhteisön kesken (Björk-Åman, 2013; Lehtonen ym., 2018).

Sisäinen viestintä merkitsi myös tiedonkulkua säännöllisesti järjestettävissä tiimipalavereissa. Tiimipalaverit perustuivat opiskelijoilta kerättyjen

taustatietojen ja erityistarpeiden käsittelyyn: *"Meil on tiimipalavereita mis käydään läpi vähä opiskelijoiden taustoja ja muuta, että saadaan tietoa et millaisista opiskelijoista on kyse. (H9)"* Opiskelijoiden taustojen kartoittamiseen osallistui useita ammattilaisia, joilla kaikilla oli tärkeä rooli opiskelijan yksilöllisen tuen suunnittelussa. Hoksaamisella ja HOKS-suunnitelmien luomisella tarkoitettiin opiskelijan opintopolun suunnittelua opintojen alussa. Tarvittaessa erityisen tuen ohjaava opettaja laati opiskelijalle erityisen tuen suunnitelman, johon kirjattiin opiskelijan erityisen tuen tarpeet. Myös ryhmien vastuuopettajat haastattelivat opiskelijat ennen opintojen aloittamista. Eräs opettaja kuvasi tiimipalaverien rakennetta moniammatillisten keskustelujen kautta:

Meil on aina ollut samat opettajat, jotka opettaa tiimeissä. -- Meil on tiimipalaverit aina ja siinä käydää sit läpi ihan ne opiskelijatkin millaisia he on. Vastuuopettajan johdolla. Ja sit et mitkä on heidän kenenkin tarpeet. -- Meil on Hoksaajia ja hehän haastattelee aina opiskelijan siinä alkuvaiheessa ja laittaa sinne Wilmaan henkilökohtaistamislomakkeelle niitä havaintoja. Hoksaajat on myös näissä tiimipalavereissa. -- Jos opetan jossain muussa ryhmässä niin sitte näis tiimipalavereissa saadaan selville ne. (H2)

Yhteisissä palavereissa tieto opiskelijan tarpeista kulkeutui kaikille tiimin jäsenille. Eri ammattilaisten tekemien havaintojen yhdistely ja yhteinen jakaminen auttoi erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa opetusryhmät, ja näin ollen myös opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, muuttuivat.

**Moniammatillinen tukiverkosto.** Moniammatillinen tukiverkosto eriyttämistä mahdollistavana tekijänä koostui tiimiopettajuuden hyödyntämisestä, sekä palvelujärjestelmien tuntemisesta. Kuten jo aiemmin tuotiin esille, tiimiopettajuus ilmeni opettajien välisenä yhteistyönä ja joustavina ryhmäjakoina, joiden kautta opiskelijoiden tarpeita voitiin huomioida tehokkaammin. Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. De Neve ym., 2015; Goddard & Kim, 2018) on havaittu, että opettajien välinen yhteistyö voi auttaa eriyttämisen toteuttamisessa. Yhteistyö näyttäytyi tässä tutkielmassa tärkeänä opettajuuden työkaluna: *"Se auttaa tässä opettajuudessa -- Toisaalta se oman alueen tuntemus ja sit myös yhteistyö. (H4)"* Opettajat tarvitsivat oman substanssiosaamisensa lisäksi tiimityötaitoja.

Kysyttäessä, millaiset tekijät auttavat opettajia huomioimaan opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita, opettajakollegoiden lisäksi esiin nousi toistuvasti myös

erityisen tuen ohjaavan opettajan ja työvalmentajien tarjoama tuki: *"On esimerkiksi työvalmentajat ja \*tukipajan nimi\*. Ne auttaa siinä. (H2)"* Työvalmentajien tarjoaman yksilöllisen tuen lisäksi erityisen tuen ohjaavan opettajan ylläpitämään tukipajaan voitiin ohjata opiskelijoita tekemään tehtäviä tai hakemaan lisätukea. Merkitykselliseksi eriyttämisen näkökulmasta paljastui moniammatillisen tukiverkoston tuntemus, jonka piiriin opiskelijoita voitiin ohjata, mikäli opettajat kokivat keinonsa riittämättömiksi.

## 7.4 Ryhmätason haasteet

Ryhmätason haasteet kuvasivat opettajien välisessä yhteistyössä, sekä suurten, heterogeenisten opiskelijaryhmien opetuksen eriyttämisessä ilmenneitä haasteita. Esiin nostetut haasteet korostivat inklusion toteutumisen pulmallisuutta: *"Mietin sitä et saako pedagogi ajatella et inklusio ei välttämättä ookaan hyvä asia, et voiko tän sanoa ääneen, kun kyllä ymmärtää sen kauniin ajatuksen siellä takana. (H8)"*. Lisäksi opettajat pohtivat eriyttämistä ryhmätason ilmiönä ja olivat huolissaan opetuksen eriarvoistumisesta heterogeenisissä opetusryhmissä: *"Joskus tulee kyl epätoivo, et mul on siel 20 ja kaheksalla on tuen tarpeita, et mä mukauttaisin mun matskuja ja kaikkea tekemistä. (H6)." Pääteemana ryhmätason haasteet merkitsivät yhteistyön haasteita, liian suuriksi koettuja ryhmäkokoja, sekä opettajan tarjoaman tuen epätasapuolista jakautumista (kuvio 2, s. 58).*

**Yhteistyön haasteet.** Kaikki opettajatiimin jäsenet eivät aina päässeet yhteisiin tapaamisiin ja opettajatiimin sisäinen tiedonkulku ei toisinaan toiminut: *"Ne ei aina tuu sinne sen tiimin tietoon se et kellä niitä on. Ehkä sitä spesifimpää viel et mikä se haaste on. (H7)"* Opettajat korostivat opiskelijoiden tarpeita koskevan tiedonkulun katkoksia. Tiimin dynamiikassa saattoi myös ilmetä pedagogisia erimielisyyksiä, jotka hankaloittivat opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita huomioivan opetuksen suunnittelua:

Yritän vähän joka ryhmälle strukturoida omaa toimintaa ja ohjelmaa, mut koen, että ajatellaan niin että pitäs samalla sapluunalla linjastolta vetää porukkaa eteenpäin -- Oon joutunu puolustelemaan sitä omaa pedagogista ajattelua ja olen joutunu kuulemaan sitä, että ymmärretään liikaa. (H8)

Eriävät näkemykset opiskelijoiden yksilöllisestä tukemisesta loivat joillekin opettajille ammatillisten arvojen ja toiminnan välisiä ristiriitoja. Opiskelijoiden tarpeiden ymmärtäminen näyttäytyi yhtenä pedagogisen yhteistyön haasteista, sillä jotkut opettajista kokivat eriyttämiselle vahvempaa tarvetta kuin toiset. Ammatillisten opettajien erilainen suhtautuminen opiskelijoiden yksilöllisen tuen toteuttamiseen (ks. Björk-Åman, 2013) näyttäytyi tämän tutkielman tulosten perusteella ryhmätason haasteena, jonka edessä opettajat etsivät yhteistä pedagogista linjaa.

Aiempien tutkimusten mukaan eriyttäminen vaatii toteutuakseen riittävää suunnittelu-aikaa (esim. Bondie ym., 2019; Roiha, 2014). Yhteistyön toteutumista mutkisti se, ettei aikaa yhteiselle suunnittelulle ollut helppoa järjestää: *”Meidän yksi suuri ongelma on että siihen suunnitteluun ei oo riittävästi aikaa että se olis laadukasta se eriyttäminenäkään. (H7)”* Arjessa yhteisen suunnitteluajan puute näkyi opettajien nopeina kohtaamisina koulun käytävillä, joiden aikana opiskelijoiden tilanteista keskusteltiin ohimennen. Sekä spontaaneja että suunniteltuja tapaamisia oli haastavaa järjestää, sillä opettajien työpisteet sijaitsivat eri kerroksissa ja lukujärjestyksien yhteensovittaminen oli vaikeaa:

Vaikka siel olis et opettaja A, B ja C tekee yhteistyötä tietyn ryhmän kanssa ja jokaiselle on varattu se 30 tuntia, niin se ei riitä, kun on nimenomaan kysymys siitä yhteisestä ajasta. Se 30 tuntia on jokaisella olemassa mut se ei oo koskaan sillai et olis yhtä aikaa mahdollisuus istua alas. Jos A:lla olis maanantain, B:llä olis tiistaina ja C:llä keskiviikkona se mahdollisuus. (H10)

Pelkkä resurssien, kuten opettajatiimien, olemassaolo ei mahdollistanut eriyttämistä, vaan tiimit tarvitsivat yhteistä aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. De Neven ym. (2015) esiin nostamalle tiedon ja kokemusten jakamiselle ei ollut toisinaan mahdollisuuksia, sillä tiimeihin kuului monta jäsentä ja jokaiselle sopivan ajankohdan löytäminen näyttäytyi haastavana.

**Suuret ryhmäkoot.** Myös suuret ryhmäkoot vaikeuttivat eriyttämistä monenlaisista syistä. Opiskelijoita oli paljon, eikä aikaa ja mahdollisuuksia yksittäisten opiskelijoiden ohjaamiseen ollut riittävästi: *”Tää on varmaan yksi haaste et me ei voida kesken tunnin ruveta yksittäistä opiskelijaa ohjaamaan, kun mul on se koko muu joukko siinä. (H7)”* Opiskelijoiden määrä näyttäytyi ryhmätason haasteena, sillä suuressa ryhmässä opettajan aika ei riittänyt jokaisen opiskelijan

yksilöllisen etenemisen varmistamiseen. Ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä ja opettajien vastuulla oli useita rinnakkaisia ryhmiä, joten erityistä huomiointia tarvitsevien opiskelijoiden tarpeita oli myös toisinaan hankalaa muistaa:

Siel voi olla 17-vuotiaasta 60-vuotiaaseen. -- Siel voi olla kaheksasta eri maasta. -- Kielitaidon puute on monella haastavaa. -- Siel voi olla eri tutkinnoista tai eri tutkinnonosia suorittavia opiskelijoita. Kyl se heterogeenisyys aiheuttaa monenlaisia haasteita ja vaatimuksia tähän opettajan työhön vielä siinä aikaraamissa missä sun pitäs onnistua saattamaan kaikki maaliin. – Kun sul on 30 opiskelijaa tällä äsken kuvatulla formaatilla niin jotta pystyt jokaista yksilöllisesti tukemaan niin siinä saa olla kyllä melkonen Copperfield. (H10)

Monta kertaa kun kattoo opiskelijoiden niitä henkilökohtaisia polkuja tai tuen tarpeita nii siin on vaikka lueteltu pitkä lista et mistä se opiskelija hyötyy, mut kakku on liian iso. Sä et pysty sitä kaikkee toteuttaa siinä arjessa, ajatellen et niitä opiskelijoita voi olla 60 siinä ryhmässä. (H8)

Eri taustoista tulevilla opiskelijoilla oli erilaisia yksilöllisiä tarpeita, mutta yksilöllisten polkujen ja tarpeiden huomioiminen suurissa opiskelijaryhmissä näyttäytyi haastavana. Opiskelijoiden tarpeet olivat kyllä opettajien tiedossa erilaisten kirjausten ja asiakirjojen kautta, mutta niiden huomioiminen saman oppitunnin aikana vaikutti lähes mahdottomalta tehtävältä.

Haastattelujen aikana opettajat nostivat esiin huolen tuen epätasaisesta jakautumisesta. Opiskelijaryhmissä oli paljon opiskelijoita, joiden kannattelu ja tuki oli välttämätöntä opintojen etenemiselle, mutta samanaikaisesti nopeammin etenevät opiskelijat jäivät oman onnensa nojaan:

Meillä tuppaa unohtumaan ne joilla olis rahkeita edetä nopeemmin ja jotka tarvis enemmän sitä tietoa. Opettaja on sen dilemman edessä et me mennään helposti opetuksessa niin et me huomioidaan ne joilla on haasteita, mut ei pystytä huomioimaan niitä jotka vois edetä nopeemmin ja tarvitsis ja janoais enemmän tietoa. (H7)

Opettajat olivat huolissaan nopeammin etenevien opiskelijoiden tarpeista, sillä näkyvät ja konkreettiset haasteet edellyttivät opettajien huomiota. Opettajien resursseja kului enemmän hitaammin etenevien opiskelijoiden tukemiseen, kuten myös Roihan (2014) tutkimuksessa havaittiin. Eriyttäminen on todettu edellyttävän jatkuvaa pedagogisten valintojen tekemistä (Van Geel ym., 2019). Tämän tutkielman tulosten perusteella opettajan valinnat koskivat sitä, ketä oppituntien aikana tuetaan.

Samassa ryhmässä saattoi olla opiskelijoita, jotka olivat hyvin erilaisessa elämäntilanteessa ja orientoituivat oppimiseen eri tavoin: *”Saattaa mennä*

*joidenkin ryhmien kohdalla siihen et olkaapas nyt hiljaa ja kuunnelkaa -- Sit mä huomaaan, että nää aikuisopiskelijatkin aattelee että missä lastentarhassa me ollaan. (H2)*" Ryhmiä kuvattiin aiempaa haastavammiksi ja opettajan voimavaroja kului oppimisen näkökulmasta tärkeisiin, mutta eriyttämisen laadukasta toteuttamista haastaviin asioihin, kuten kurinpitoon ja ryhmänhallintaan. Levottomassa, suurikokoisessa ja heterogeenisessä ryhmässä eriyttäminen oli haastavaa saada toimimaan tasapuolisesti molempiin suuntiin.

## 8 NÄKÖKULMIA ERIYTTÄMISEN KEHITTÄMISEEN

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys keskittyivät opetuksellisen eriyttämisen nykytilan tarkasteluun. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia eriyttämistä koskevia kehittämisehdotuksia ammatilliset opettajat esittivät. Kehittämisehdotukset jäsentyivät neljän pääteeman alle: 1) Työyhteisön osaamisen lisääminen, 2) Monitasoisen yhteistyön kehittäminen, 3) Ennakoinnin ja opiskelijoiden kohtaamisen mahdollistaminen, sekä 4) Tuen tasojen ja syvyyden uudistaminen. Seuraavaksi käsitellään näiden pääteemojen sisältöjä tarkemmin.

### 8.1 Työyhteisön osaamisen lisääminen

Haastatteluissa korostui tarve opettajien eriyttämisosaamisen kehittämiseen sekä henkilöstömitoituksen uudistamiseen. Kuten Niemen ja Jahnukaisen (2020) tutkimuksessa, henkilöstön määrän lisääminen nähtiin yhtenä ratkaisuna opiskelijoiden yksilöllisemmän kohtaamisen mahdollistamiseen: *”Siitä olisi kyllä apua, että olisi enemmän ihmisiä, jotka ohjaa sitä oppimista. (H4)”* Oppimisen tuen resursointiin toivottiinkin aiempaa vahvempaa panostusta. Resursointia koskevat toiveet keskittyivät erityisen tuen ohjaavien opettajien, työvalmentajien ja resurssiopettajien palkkaamiseen:

Että saatais resurssiopettajia erityisesti isojen ryhmien kanssa. -- Ja vaikka työvalmentajia, jotka meillä toimii samantyyppisesti, kun koulunkäynninohjaajat peruskoulussa. -- Pystyttäis vaikka tietyt asiat tekemään pienryhmissä tai millä muulla tavoin vaan, menetelmähän on ihan valtaiset. Saatais kullekin tarvitsemansa tuki. (H7)

Sellasen ohjaavan opetuksen resursointi et me tarvitaan enemmän erityisen tuen ohjaavaa opettajaa. Tarvittas kaks ehdottomasti, en tiiä riittäskö sekään, ja sit työelämäohjaajia lisää. Olis tahoja keiden kanssa yhdessä jutella. (H6)

Oppilaitoksessa oli opettajien mukaan liian vähän henkilöstöä, jotta eriyttämistä olisi mahdollista toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajat kaipasivat

vahvempaa moniammatillista tukea ja aiempaa parempia mahdollisuuksia ajatusten vaihtamiseen.

Toisaalta haastatteluissa korostui tarve eriyttämistä ja erilaisten oppijoiden tukemista käsitteleviin täydennyskoulutuksiin osallistumiseen (ks. Valiandes & Neophytoun, 2018). Ammatillisten opettajien erityispedagoginen osaaminen ja sen systemaattinen lisääminen nähtiinkin tärkeänä tulevaisuuden kehittämiskohteenä: *”Valtavasti tarvittais mun mielestä lisäkoulutusta eriyttämisestä. (H8)”* Opettajilla oli suuri määrä ammattialaa koskevaa substanssiosaamista, mutta opettajien pohjakoulutuksen ei aina koettu valmistavan opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen.

## 8.2 Monitasoisen yhteistyön kehittäminen

Monitasoisen yhteistyön kehittämistä koskevat toiveet liittyivät nivelvaiheiden tiedonkulun, henkilöstön osaamisen jakamisen, sekä yhteistyön tehostamiseen. Siirtymää yläkoulusta toiselle asteelle on myös aiemmissa tutkimuksissa pidetty kriittisenä koulupolun vaiheena, jossa tukea tarjoavien tahojen yhteistyöllä on suuri merkitys (ks. Eloranta, 2019). Tiedonkulkua yläkoulusta ammatilliseen koulutukseen tulisikin tulevaisuudessa kehittää: *”Me ei oikein saada mitään tietoa tuolta yläkoulusta. Pitäs saada enemmän sellasta saattaen vaihtaen palaverimallia takasin, et kun me tiedetään mikä palveli siellä ja miten on toimittu nii me lähetään sil samalla linjalla. (H6)”* Opettajat kokivat tarvitsevansa lisää tietoa yläkoulusta saapuvista opiskelijoista, sekä lisää yhteistyötä yläkoulun ammattilaisten kanssa. Aiemmin käytössä olleiden palaverikäytänteiden palauttaminen nähtiin tarpeellisenä oppimisen tuen jatkuvuuden näkökulmasta.

Nivelvaiheen tiedonkulun lisäksi opettajat nostivat esiin kehittämis ehdotuksia, jotka koskivat henkilöstön osaamisen jakamista. Haastatteluissa korostui tarve opetushenkilöstön olemassa olevan osaamisen levittämiseen: *”Olis vaikka kerran kuussa iltapäivä, jossa jaetaan ideoita tai vaikka olis verkossa joku pankki, jossa olis ideoita eriyttämiseen. (H7)”* Tilaisuuksia vinkkien ja ideoiden jakamiseen toivottiin enemmän, sillä osaamisen jakaminen merkitsi



noviisien ja konkareiden välisten kohtaamisten mahdollistumista. Erään opettajan mukaan oppilaitoksessa voitaisiin järjestää organisaation sisäistä koulutusta eriyttämisestä: *”Ei ees tarvis olla mikää erillinen ulkopuolisten järjestämä koulutus, vaan ihan täst meidän talosta löytyis osaamista. Joku tämmönen talon sisänen paja juttu mis käytäis näitä läpi olis varmasti ihan paikallaan. (H9)”* Työpajamaisten kehittämistapaamisten kautta eriyttämisen keinojen koettiin leviävän työyhteisössä. Osaamisen jakaminen eriyttämisen kehittämis ehdotuksena toi esiin tiimioppimisen ja opettajien olemassa olevan osaamisen tunnistamisen merkityksen (esim. Albinsson & Arnesson, 2012).

Yhtenä eriyttämisen kehittämis ehdotuksena nostettiin esiin myös vahvempi erityisen tuen ohjaavan opettajan työpanos, sekä opiskelijoiden tiiviimpi osallistaminen eriyttämisprosessiin. Eriyttämisen koettiin koskettavan koko työyhteisöä, ei vain opetus- ja ohjaushenkilöstöä:

Että se lähtis myös täältä meidän johdolta enemmänkin se et mietittäis niit ratkaisuja et se ei aina olis se yksittäinen opettaja täällä joka painii sen asian kanssa ja kokee huonoa omaatuntoa siitä et ei pysty riittävästi auttamaan ja koittaa jollakin keinoilla keksiä ratkaisua. Kyl mun mielestä tää on niinku semmone isompi asia täl hetkellä. (H7)

Jotta opetus- ja ohjaushenkilöstön työtaakkaa pystyttäisiin keventämään, vastuuta eriyttämisen onnistumisesta tuli opettajien mukaan jakaa myös koulutusorganisaation johdolle. Opettajat toivoivat koko koulutusorganisaation tasolla tehtävän yhteistyön tiivistämistä ja yhteistä keskustelua opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseksi.

### **8.3 Ennakoinnin ja opiskelijoiden kohtaamisen mahdollistaminen**

Kysyttäessä, miten opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimista voitaisiin kehittää, ammatilliset opettajat korostivat erityisesti opetuksen suunnitteluajan, tarpeiden ennakoinnin ja kontaktiopetuksen lisäämistä. Jotta laadukas eriyttäminen olisi mahdollista, tarvittaisiin opettajien mukaan enemmän aikaa opiskelijoiden kohtaamiseen: *”Sitä kontaktiaikaa ja lähiopetuksen määrää pitäis lisätä. (H10)”* Opettajat kaipasivat kiireetöntä yhdessäoloa opiskelijoiden kanssa, sekä

parempia mahdollisuuksia pedagogisen suhteen rakentamiseen. Erään opettajan mukaan ammatillisen koulutuksen reformiin liittyviin aikataulullisiin uudistuksiin tulisikin suhtautua kriittisesti:

Yksi mikä selkeesti on sellanen millä tavoin vois tukea paremmin on se, että kun reformissa tapahtu se opetussuunnitelman muutos ja se vähän kiristi aikatauluja eli oppitunteja on vähemmän. Ja sit ikään kuin vois palata siihen ja pohtia että riittääkö tämä aikamäärä tämän asian opettamiseen vai mitä tapahtuis jos me lisättäis vaikka 10 tuntia tähän. (H7)

Paluuta ammatillisen koulutuksen reformin jälkeiseen aikaan perusteltiin aikataulujen joustavuudella. Koska opiskeluaikataulut koettiin varsin tiukoiksi, opetustuntien lisäämisen nähtiin ratkaisevan eriyttämisen toteuttamiseen ja opetustyöhön liittyviä käytännön pulmia.

Tarve opetuksen suunnitteluajan lisäämiseen kohdistui haastatteluissa opettajien väliseen yhteistyöhön ja pedagogiseen suunnitteluun: *"Itse kaipaisin enemmän sellasta suunnitteluaikaa, nimenomaan semmoseen yhteissuunnittelu aikaan, mut myös siihen opetukseen, jos me halutaan opetuksen tasoa ja oppimistuloksia nostaa. (H10)"* Opetuksen laadun varmistaminen ja suunnittelu erilaisille oppijoille sopivaksi vaati opettajien mukaan käytettävissä olevan suunnitteluajan lisäämistä ja tiimijajan mahdollistamista. Opettajat kaipasivat lisäaikaa myös opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin perehtymiseen. Kiireisen arjen keskellä opiskelijoiden moninaisten tarpeiden äärelle pysähtyminen koettiin vaikeaksi, jonka vuoksi tarpeita ennakoivaan toimintaan toivottiin ratkaisuja:

Tuohan tää meille tähän opetusmaailmaan sellasen palasen mihin pitä kiinnittää enemmän huomiota koko ajan. Tavallaan keksiä jo etukäteen ratkaisuja eikä sillai että sammutellaan tulipaloja siinä vaiheessa kun siellä jo liekit roihuaa. Sellasta ennakoivaa juttua pitä olla. (H5)

Eriyttämisen suunnitelmallisuus nähtiin tavoitteena, jonka saavuttamiseksi opettajilla tuli olla aikaa opetustilanteiden ja opiskelijoiden tarpeiden ennakointiin. Opettajien spontaanin tuen, eli reaktiivisen eriyttämisen (ks. Thousand ym., 2007) sijaan oppimisen tukea tuli suunnitella etukäteen aiempaa vahvemmin.

## 8.4 Tuen tasojen ja syvyyden uudistaminen

Opettajilla oli erilaisia ideoita sekä hitaammin että nopeammin etenevien opiskelijoiden yksilöllisen tuen kehittämiseksi. Kehittämisehdotukset liittyivät peruskoulusta tuttujen oppimisen tuen keinojen laajentamiseen, sekä tämänhetkisten poluttamisen keinojen uudistamiseen ja tehostamiseen. Erityisesti vahvempaa tukea tarvitsevien opiskelijoiden yksilölliset opintopolut eivät aina toteutuneet toivotulla tavalla, joten opettajat painottivat aiempaa tehokkaampaa poluttamisen keinojen hyödyntämistä: *”Rohkeemmin sitä eriyttämistä. -- Sillon ku me nähää et on vankkaa tuen tarvetta nii rohkeesti vaa venyttää ja tehää muutoksia. (H7)”* Opintojen hidastamisella opettajat viittasivat mahdollisuuteen tukea opiskelijaa ilman ammatillisten unelmien särkemistä. Opiskelijoille, jotka eivät syystä tai toisesta pysyneet muun opetusryhmän tahdissa tulisi järjestää aiempaa räätälöidympiä opintoja, sekä aikaa osaamisen kiireettömään kartuttamiseen:

Ollaa opehuoneessa mietitty et jos meil olis täällä semmosia työpajoja missä sais rauhassa harjoitella et semmoset opiskelijat ketkä vaatii aikaa ja asioiden tosi hidasta omaksumista ja kertaamista ja erittäin vahvaa tukea, nii heiltä ei vaadittais sitä et heidän pitää räpiköidä tääl muiden mukana ja kokee niitä pettymyksiä. (H8)

Ammatillisten opintojen suorittamisesta ei opettajien mukaan tulisi luoda kilpajuoksua kohti työelämään siirtymistä. Työpajat, jotka rakentuisivat yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle, nähtiin yhtenä ratkaisuna tarpeettomien pettymysten ennaltaehkäisyyn. Myös nopeammin eteneville opiskelijoille tulisi tarjota aiempaa parempia mahdollisuuksia osaamisen syventämiseen: *”Välil tuntuu et pitäs olla myös sellanen huippuosaajan HOJKS. (H4)”* Lahjakkuuden huomioiminen opetusarjessa ei ollut helppoa ja erään opettajan mukaan nopeammin etenevien opiskelijoiden yksilöllisen tuen suunnittelu tulisi nähdä yhtä tärkeänä kuin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen suunnittelu. Opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita voitaisiin palvella paremmin tarjoamalla monipuolisempia opintopolkuja:

Pitäs olla sellanen niinku lammaskarsina, et ekaks tänne kouluun tullaan ja katotaan että miten lähtee menemään. Sitten olis niinku nopeille ja nopeasti oppiville oma reittinsä, tavallisille oma, ja sit niille, jotka tarvii harjoittelua enemmän olis se hidas reitti. (H1)

Polkujen vahvempi eriyttäminen merkitsi opiskelijoiden alkutilanteiden kartoitusta ja vahvaa poluttamista heti opintojen alusta alkaen. Pereiran ym. (2021) esiin nostamia koulumenestystä kuvaavia tasoja voitaisiin tämän tutkielman tulosten mukaan hyödyntää osana tuen tarpeiden ennakkointia.

Haastatteluissa korostui myös opettajien hämmennys peruskoulusta tuttujen tuen muotojen katoamisesta ammatilliseen koulutukseen siirtyessä: *”Tää on niinku tosi lapsen kengissä tää AMO-puolen erityisen tuen toteuttaminen. (H6)”* Kuten peruskoulussa, eriyttämisellä tavoiteltiin mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista ja opiskelun mielekkyyttä, mutta keinot olivat suppeampia kuin aiemmilla koulutusasteilla. Peruskoulusta tutut tuen tasot ja muodot nähtiin tarpeellisina myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa:

Oon miettiny, et miksi toisella asteella on vain erityinen tuki, jos tähän saakka tullaan kolmitasoisesta ja portaisesta, et yhtäkkiä meil on vaan se yks tuen muoto. -- Miks ei se kaikki vois jollain tavalla toteutua täälläkin, et siitä opiskelijasta pidettäis sillä tavalla huoli. (H8)

Oppimisen tuen jakautuminen kahteen, turhan jyrkkään luokkaan (erityinen tuki/ei tukea) ei opettajien mukaan tarjonnut tarpeeksi monipuolista kuvaa opiskelijoiden tarpeista. Opettajat toivoivat rakenteellisia ratkaisuja tukikeinojen monipuolistamiseksi. Opiskelijat tarvitsivat opetushenkilöstön huolenpitoa ja tukea myös toiselle asteelle siirtyessään, joten tuen tasojen pelkistäminen nähtiin tältä osin aiheettomana.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin opetuksellisen eriyttämisen toteutumista sosiaali- ja terveystieteiden ammattilisten opettajien arjessa. Ammatillisten opiskelijoiden itseohjautuvuuden (Niemi & Jahnukainen, 2020; Pylväs ym., 2022), sekä yksilöllisten tarpeiden ja opettajien pedagogisten taitojen (Tapani & Salonen 2019) merkitys on korostunut ammatillisen koulutuksen reformin seurauksena. Tämän tutkielman pyrkimyksenä oli kuvata opetuksellisen eriyttämisen toteuttamista sekä sen käytännön haasteita ja mahdollisuuksia ammatillisen toisen asteen kontekstissa. Lisäksi tutkielman kautta selvitettiin, miten ammatillisten opettajien mahdollisuuksia eriyttämisen toteuttamiseen voitaisiin parantaa.

Tutkielman pohjalta voidaan todeta, ettei opetuksellinen eriyttäminen näyttäytynyt vain yksittäisten eriyttämisen keinojen tarkoituksenmukaisena soveltamisena, vaan pikemminkin kokonaisvaltaisena, kaikkien opiskelijoiden tunteet ja tarpeet huomioivana lähestymistapana. Aiemmin on esitetty (ks. Spratt & Florian, 2015; Hausstätter, 2014), että eriyttäminen nähdään liian usein vain erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tukemisena. Toisin kuin Roihan (2014) tutkimuksissa, tämän tutkielman tulosten valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että ammatilliset opettajat painottivat sekä alaspäin että ylöspäin eriyttämisen tärkeyttä, eli monen tasoisten opiskelijoiden samanveroista tukea. Havainto voinee johtua ammatillisen koulutuksen reformin mukanaan tuomasta poluttamisen ja opintojen henkilökohtaistamisen korostumisesta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta pyrittiin ymmärtämään, millaisilla tavoilla ammatilliset opettajat eriyttävät opetustaan. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisissa opetuksessa tyypillisiä eriyttämisen keinoja olivat rakentavan oppimisilmapiirin luominen, opetusmetodien, materiaalien ja yhteistyön monipuolinen hyödyntäminen, sekä yksilöllisen etenemisen mahdollistaminen. Tulokset vahvistivat aiempia opetuksellista eriyttämistä

koskevia tutkimustuloksia ja antoivat viitteitä siitä, että ilmiönä eriyttäminen näyttäytyy ammatillisessa opetuksessa jokseenkin samankaltaisena kuin perusopetuksessa. Ammatillisten opettajien esiin nostamat eriyttämisen keinot heijastelivat Tomlinsonin (2014) eriyttämisen ulottuvuuksia, mutta mielenkiintoista oli se, että niiden sisällöissä näkyivät ammatillisen koulutuksen erityispiirteet. Seuraavaksi pohditaan tarkemmin, miten työelämässä tarvittavien valmiuksien korostuminen ammatillisessa opetuksessa (Sylte, 2020; Virtanen ym. 2009) vaikutti ohjaavan myös eriyttämisen toteuttamista.

Tutkielman teoriaosuudessa esitellyssä Tomlinsonin (2014) mallissa opetuksen sisällön eriyttäminen nähdään yhtenä eriyttämisen ulottuvuuksista. Kiinnostavaa oli se, että sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa opetuksessa opetusmateriaali koostui sekä konkreettisista hoitotyön välineistä, että luentomateriaalista. Luentomateriaalia eriyttääkseen opettajat vaihtelivat materiaalin muotoa ja havainnollistivat sen sisältöjä esimerkiksi kuvien tai videoiden avulla. Hoitotyön välineiden, kuten mittareiden ja laitteiden, eriyttäminen näyttöä haastavampana, sillä välineitä ei voitu varsinaisesti mukauttaa; työelämässä toimiakseen jokaisella opiskelijalla tuli olla tietyt valmiudet näiden välineiden oikeaoppiseen käyttämiseen. Reittejä kohti näitä valmiuksia voitiin kuitenkin varioida monin tavoin (ks. Roy ym., 2013).

Yhteistä eriyttämisen toteuttamista kuvaaville pääluokille oli niiden kytkeytyminen Tomlinsonin (2014) prosessin eriyttämisen ulottuvuuteen, sekä Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan sisältyviin lähikehityksen vyöhykkeen ja *scaffolding*-tuen periaatteisiin. Kuten edellä todetaan, eriyttämisen tavoitteena vaikutti olevan opiskelijoiden omatoimisuuden, eli työelämässä pärjäämisen, mahdollistuminen. Käytännönläheisyys, opetusmetodien spontaani ja suunnitelmallinen muovaaminen, sekä yksilölliset tarpeet huomioiva ohjaus voisivat viitata van de Polin ym. (2010) esiin nostamaan oppijälähtöisen tuen räätälöintiin, mikä nähdään yhtenä *scaffolding*-tuen keskeisimmistä periaatteista.

Myös opiskelijoiden ryhmittely heterogeenisiin pienryhmiin, eli vertaisoppimisen hyödyntäminen, näyttöä eriyttämisen keinona, jonka avulla

kokeneet opiskelijat saivat mahdollisuuden ohjausosaamisensa haastamiseen ja hitaammin etenevät opiskelijat tukea kokeneempien opiskelijoiden ohjauksesta. Ammatillisten opiskelijoiden ikä, kielitaito ja osaaminen vaihtelivat, mikä edellytti monipuolisten eriyttämisen keinojen hyödyntämistä. Erityisesti aikuisopiskelijat vaikuttivat hyötyvän ylöspäin eriyttämisestä, kuten opetuksessa käsiteltyjen teemojen syventämisestä. Sen sijaan peruskoulusta saapuvien opiskelijoiden kohdalla ammatilliset opettajat kuvasivat hyödyntävänsä pilkotumpia ja yksinkertaisempia tehtäviä, jotka nähdään alaspäin eriyttämisen keinoina (Roy ym., 2013, s. 1196–1197). Voidaan pohtia, oliko oppijälähtöisen tuen ja vertaisoppimisen hyödyntämisen tavoitteena yksilöllisten oppimisprofiilien (ks. Tomlinson, 2014) sekä opiskelijoiden lähikehityksen vyöhykkeiden (Vygotsky, 1978) huomioiminen. Tämä näyttäisi tulosten valossa pitävän jokseenkin paikkansa.

Tuloksia tarkastelemalla voidaan havaita, että perusopetuksesta tuttujen monipuolisten arviointitapojen (ks. Tomlinson, 2014; Smets, 2017) rinnalla ammatilliset opettajat vaikuttivat korostavan monipuolisten arviointiympäristöjen hyödyntämistä. Työelämälähtöisyys ammatillisen koulutuksen erityispiirteenä näkyi eriyttämisessä myös ammatillisten opettajien ”pedagogisena pelisilmänä”. Omanlaatuisuutta eriyttämisen toteuttamiseen toi se, että opiskelijoita voitiin sijoittaa harjoitteluun tarpeenmukaista tukea sisältäviin työelämäympäristöihin. Aiemmissä tutkimuksissa eriyttämistä on tarkasteltu pitkälti luokkahuoneen sisällä tapahtuvan opetuksen näkökulmasta (esim. Coubergs ym., 2017; Roiha, 2014), joten tämän tutkielman tulosten voidaan katsoa kertovan tarpeesta tarkastella ammatillisen opetuksen eriyttämisen käytänteitä myös luokkahuoneen ulkopuolella.

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteina oli opetuksellisen eriyttämisen haasteiden ja mahdollisuuksien kartoittaminen, sekä tulevaisuuden kehittämistarpeiden selvittäminen. van Geel ym. (2019, s. 60) esiin nostama valintojen merkitys osana eriyttämistä näkyi tämän tutkielman tuloksissa opetusmetodeihin, sisältöihin ja oppimisympäristöihin liittyvinä valintoina, mutta ennen kaikkea opettajien tekeminä päätöksinä opiskelijoiden yksilölliseen

tukeen liittyvien dilemmojen edessä. Esiin nostetut eriyttämisen haasteet ja mahdollisuudet olivat linjassa aiempien tutkimusten (esim. Lindner ym., 2019; Brevik ym., 2018) tulosten kanssa ja kuten Bondie ym. (2019) tutkimuksessa, ne toivat esiin tarpeen sekä yksilö- että ryhmätason tekijöiden tarkasteluun.

Opettajien taidot ja ominaisuudet, kuten auttamisen halu ja pedagoginen osaaminen, sekä työyhteisön moniammatillinen tukiverkosto mahdollistivat eriyttämisen toteuttamisen, mutta arjen hektisyyden ja suurten ryhmäkokojen vuoksi vaikutti siltä, että opettajat joutuivat allokoimaan tukeaan sitä eniten tarvitseville. Kun eriyttämisen toteuttamista haastavien ja mahdollistavien tekijöiden nelikenttää (ks. kuvio 2, s. 58) tarkastellaan horisontaalisesti, eli esimerkiksi vain ryhmä- ja yksilötason haasteita kuvaavia tuloksia, voidaan tulkita, että suuret ryhmäkoot näyttäytyvät arjessa myös yksilötason haasteina, kuten ajanpuutteena. Koska tukea tarvitsevia opiskelijoita oli paljon, ei yksittäisen opettajan aika riittänyt jokaisen opiskelijan erityistarpeiden huomioimiseen (ks. Niemi & Jahnukainen, 2020).

Mielenkiintoista – ja jopa varsin odotettavaa – oli se, että suuret ryhmäkoot eriyttämisen haasteena vaikuttivat muodostavan yhtymäkohdan ammatillisten opettajien esittämiin eriyttämisen kehittämissuunnitelmiin. Opettajien esiin nostamat eriyttämisen haasteet ja kehittämissuunnitelmat korostivat reaktiivisen eriyttämisen sijaan proaktiivisen eriyttämisen, eli ennakkoinnin tärkeyttä (ks. Thousand ym., 2007; Tomlinson, 2014). Jotta laadukas eriyttäminen suuressa opiskelijaryhmässä olisi mahdollista, opetuksen suunnitteluun, opiskelijoiden tarpeisiin perehtymiseen ja arjen kohtaamisiin tarvittaisiin tulosten mukaan nykyistä enemmän aikaa.

Myös opettajien (erityis)pedagoginen osaaminen näyttöä ja eriyttämistä haastavana että mahdollistavana tekijänä. Kaikilla tutkielmaan osallistuneista opettajista oli pedagoginen pätevyys, mutta kokemukset eriyttämistä koskevan osaamisen riittävydestä vaihtelivat. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Lindner ym., 2019; van Geel ym., 2019) on havaittu, että opettajien osaamisen ja tiedon merkitys korostuu eriyttämisen toteuttamisessa. Koska opettajat toivoivat lisää erityispedagogista osaamista, voidaan pohtia,



johtuivatko esiin nousseet opettajien riittämättömyyden tunteet opettajankoulutuksen tarjoamien valmiuksien ja koulumaailman alati muuttuvien vaatimusten välisestä kohtaanto-ongelmasta.

Opettajien osaamiseen kohdistuvien vaatimusten jatkuva lisääminen voi kuitenkin näyttäytyä kohtuuttomana (ks. Saarenketo, 2016) ja eriyttämisen tiedetään lisäävän opettajien työperäistä stressiä (ks. Pozas ym., 2023). Tutkielman tulosten valossa olisi tärkeää tarjota riittävästi työkaluja ja tukea eriyttämisen toteuttamiseen, sekä kiinnittää huomiota opettajien työssä jaksamiseen – ei vain täydennyskouluksiin rohkaisemiseen. Voidaan tulkita, että opettajien esittämät työyhteisön osaamisen jakamista, nivelvaiheiden tiedonkulkua, sekä yhteistyön ja yhteisen suunnitteluajan lisäämistä koskevat toiveet kertoivat ryhmätason mahdollisuuksien (ks. kuvio 2, s. 58) merkityksellisyydestä. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa opetuksessa eriyttäminen näyttäisi korostavan opetushenkilöstön välistä yhteistyötä yksittäisen opettajan vastuun rinnalla.

Opettajat kokivat myös opiskelijoiden yksilöllisen tuen uudistamisen ja tukikeinojen monipuolistamisen tarpeelliseksi. Kuten Niemen ja Jahnukaisen (2020) tutkimuksessa, ammatillinen koulutus itseohjautuvuutta painottavana oppimisympäristönä näyttäytyi osin ristiriitaisena opettajien voimavarojen ja opiskelijoiden tuen tarpeisen näkökulmasta. Vaikutti siltä, että opinnoissa korostuivat myös Knowlesin (1980) näkemykset aikuisopiskelun piirteistä, mutta samanaikaisesti opettajat kaipasivat perusopetuksesta tuttuja tuen muotoja ja syvyyttä. Niemen (2015) havainnoista poiketen peruskoulusta saapuvien nuorten valmiudet eivät aina vastanneet uuden oppimisympäristön vaatimuksia ja ammatillisilta opettajilta edellytettiin hyvin vahvaa eriyttämistä. Tulosten valossa olisi tärkeää käydä yhteiskunnallista keskustelua siitä, ovatko tämänhetkiset eriyttämisen mahdollisuudet ja opiskelijoiden yksilöllinen tuki riittäviä ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että eriyttäminen näyttäytyi olennaisena osana tutkielmaan osallistuneiden sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opettajien arkea. Keskeisiä eriyttämistä haastavia tekijöitä olivat rakenteelliset

tekijät, kuten suuret ryhmäkoot ja kiireiset aikataulut. Opettajat kaipasivat lisää kontaktiopetusaikaa ja tietoa opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista, sekä olemassa olevien eriyttämistä mahdollistavien tekijöiden, kuten moniammatillisen yhteistyön ja poluttamisen, tehostamista. Poluttamisen haasteisiin liittyvä tuen epätasainen jakautuminen nosti esiin huolen erityisesti nopeammin etenevien opiskelijoiden oppimisen tukemisesta.

Eriyttämisen haasteista huolimatta opettajien toimintatavoissa korostuivat kasvun asenteeseen nojaava pedagoginen asenne, sekä opiskelijoista välittäminen (ks. Dweck, 2008; Tomlinson, 2014). Tutkielman johdannossa esiin nostetun nuorallakävelijä-vertauskuvan mukaisesti eriyttäminen merkitsi usean nuorallakävelijän samanaikaista, mutta omanlaatuista tukemista; opiskelijoiden valmiudet nuoralla pysymiseen vaihtelivat, mutta eriyttäessään opetustaan ammatilliset opettajat näyttäytyivät nuoralta tipahtavien opiskelijoiden suojaverkkona ja mahdollisuutena takaisin yläilmoihin kipuamiseen. Heidän merkitystään opetuksellisen eriyttämisen toteuttajina ei tulisi unohtaa.

## 9.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat osa elämismaailmaa, jossa merkitykset eivät synny ilman ihmistä. Näin ollen myös tutkija on osa tutkimiaan merkityssuhteita (Varto, 2005, s. 34). Tutkijan rooli tutkimuksensa merkittävimpänä työvälineenä (ks. Patton, 2002, s. 14) näyttäytyi pääosin hyödyllisenä tutkimusprosessin aikana. Tässä tutkielmassa kuitenkin tiedostettiin, että tutkijan omat kokemukset ja yhteys ammatillisen koulutuksen kentälle voivat näkyä analyysin aika tehdyissä päätelmissä ja haastattelutilanteessa. Seuraavaksi arvioidaan tutkielman toteutusta ja metodisia ratkaisuja tarkemmin.

Haastattelu paljastui toimivaksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä teemahaastattelurungon huolellinen etukäteissuunnittelu mahdollisti teemojen spontaanin syventämisen ja keskustelunomaisen ilmapiirin. Tutkijan pyrkimys neutraaliuteen ja vuorovaikutuksen luontevuuteen (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2001,

s. 97) vaikutti rohkaisevan haastateltavia kertomaan myös hyvin arkaluonteisia kokemuksia. Toisaalta haastattelujen kautta voitiin tarkastella eriyttämistä vain välillisesti. Arjen opetustyön ja luokkahuonetyöskentelyn havainnointi olisi voinut syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, sillä havainnoinnin avulla pystytään tarkkailemaan, miten ihmiset todellisuudessa toimivat (Hirsjärvi ym., 2009, s. 212). Aikataulullisista syistä havainnoinnista jouduttiin kuitenkin tämän tutkielman kohdalla luopumaan.

Tutkimusaineiston kerääminen samasta työyhteisöstä näyttäytyi tutkielman keskeisenä rajoitteena. On jokseenkin oletettavaa, että tutkimukseen osallistuneet opettajat tiesivät, ketkä työyhteisön jäsenistä osallistuvat haastatteluihin. Tästä syystä tutkittavien tunnistettavuuden kriittinen arviointi oli tärkeää jo haastatteluja suunniteltaessa, sillä haastattelujen toteuttaminen tutkittavien työpaikalla sisälsi tunnistettavuuteen liittyviä riskitekijöitä. Yksi haastattelun mahdollisista virhelähteistä on Hirsjärven ym. (2009, s. 206) mukaan vastausten kaunistelu. Haastattelutilanteissa ei voitu olla täysin varmoja siitä, uskaltavatko haastateltavat kertoa opetuksellisen eriyttämisen toteuttamisesta todenmukaisesti. Haastateltavien etsiminen erilaisista työyhteisöistä ja eri puolilta Suomea olisi mahdollisesti tarjonnut laajemman kuvan eriyttämisestä ammatillisissa opinnoissa, sekä minimoinut omalta osaltaan tunnistettavuuteen liittyviä riskitekijöitä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti pyritä tulosten yleistettävyyteen, mutta tulokset voivat nostaa esiin tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 74). Tämän tutkielman laadullinen luonne voidaan nähdä myös sen vahvuutena. Tutkittavia oli suhteellisen vähän (N=10), mutta haastatteluaineisto paljastui hyvin rikkaaksi. Rikas aineisto näkyi erityisesti tulosten raportoinnissa, jossa jouduttiin pohtimaan, miten tuloksia voidaan kuvata riittävän tiiviisti kadottamatta niiden syvyyttä. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 215) näkemysten mukaisesti aineisto kertoi tietyn opettajajoukon näkemyksistä ja arjesta. Aineisto voitiin näin ollen katsoa riittäväksi tutkimustehtävään vastaamiseen.

### 9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta on kritisoitu sen subjektiivisuudesta, sillä siinä korostuvat tutkijan yksilölliset tulkinnat ja suora yhteys tutkittaviin (Patton, 2002, s. 50). Täysin objektiivisen tutkimuksen toteuttaminen on kuitenkin lähes mahdotonta. Laadullisessa analyysissä olennaista on Eskolan ja Suorannan (2008, s. 209) mukaan ”järjestelmällinen epäily”, jonka avulla tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Seuraavaksi peilataan tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereihin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä pidetään muun muassa tutkimuksen uskottavuutta, siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212–213). Tutkimuskirjallisuudessa edellä kuvattuja kriteerejä tarkastellaan kuitenkin hyvin vaihtelevin käsittein (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 162). Tässä tutkielmassa uskottavuutta, eli tutkijan tekemien tulkintojen ja tutkittavien esittämien näkökulmien yhteneväisyyttä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212) pyrittiin edistämään täsmällisen aineistoa kuvaavan raportoinnin kautta. Tutkielman aineisto analysointiin teemoittelun avulla, jossa tärkeänä pidettiin luotujen teemojen tarkkuutta, sekä tasapainottelua tutkijan päätelmien ja aineistosta löytyvien merkitysten välillä (ks. Graneheim & Lundman, 2004, s. 110–111). Nimeämisvaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota teemojen välisiin eroihin, jotta ne kuvaisivat haluttua osaa aineistosta mahdollisimman osuvasti.

Laadulliselle analyysille ominaiseen tapaan teemojen sisältöihin palattiin useita kertoja ja niiden toimivuutta kokonaisuuden kannalta pohdittiin tarkasti. Myös analyysin raportointivaiheessa pyrittiin kuvaamaan tutkittavien esittämiä ajatuksia mahdollisimman selkeässä, tiivistetyssä ja autenttisessa muodossa (ks. Elo & Kyngäs, 2008, s. 112), minkä voitiin tulkita lisäävän tutkielman luotettavuutta. Tulosten raportoinnissa hyödynnettiin aineistositaatteja runsaasti, mutta harkitusti, jotta lukija kykenisi yhdistämään tutkijan tekemät tulkinnat aineistoon (Eskola & Suoranta, 2014, s. 217).

Tulosten tarkkapiirteisen esittämisen lisäksi vahvistettavuus, eli tutkijan tekemien valintojen sanallistaminen, sekä siirrettävyys, eli tutkimuksen tulosten

pätevyys myös muissa konteksteissa, ovat tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta, 2014, s. 213; Kitto ym., 2008, s. 243). Tämän tutkielman analyysin kulkua ja aineistonkeruuta havainnollistettiin muun muassa aineistoesimerkkejä sisältävien taulukoiden ja teemahaastattelurungon (ks. liite 2) avulla. Analyysiä ja tehtyjä valintoja myös perusteltiin aiempaan tutkimukseen viitaten, jotta lukija voisi tehdä omat päätelmänsä valintojen pätevyydestä.

#### **9.4 Jatkotutkimusaiheet**

Tässä tutkielmassa keskityttiin sosiaali- ja terveystieteiden ammattilisten opettajien näkemyksiin opetuksellisesta eriyttämisestä. Tutkielma tarjosi tilaisuuden eriyttämisen toteuttamisen sekä sen haasteiden ja mahdollisuuksien tarkasteluun ammattilisten opettajien silmin. Tutkielman tulosten voidaan katsoa täydentävän opetuksellista eriyttämistä koskevaa tutkimusta ammattilisen toisen asteen kontekstissa, mutta ilmiö kaipaa vielä lisätutkimusta.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tietää, miten eri alojen ammattiliset opettajat toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan ja poikkeavatko heidän näkemyksensä sosiaali- ja terveystieteiden ammattilisten opettajien näkemyksistä. Toisaalta myös ammattiliset opiskelijat voisivat tarjota mielenkiintoisen ja tärkeän äänen eriyttämisestä käytävään keskusteluun. Smets ja Struyven (2018) kuitenkin muistuttavat, että eriyttämistä koskeva tieteellinen tutkimus kaipaisi tällä hetkellä sekä opiskelijoiden että opettajien näkemyksiä yhdistäviä tutkimuksia ja nykyistä kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa.

Tutkielman tuloksissa esiin nousut erityispedagogisen osaamisen merkitys muodostaa myös kiinnostavan mahdollisuuden tulevien tutkimusten kohdentamiseen. Vaikuttaisi siltä, että suomalaisen ammattilisen opettajankoulutuksen roolia ei juurikaan ole tutkittu eriyttämisen näkökulmasta. Esimerkiksi Santangelo ja Tomlinson (2012, s. 322) ovat havainneet, että opettajankouluttajat voivat valmistella opettajaopiskelijoita mallintamalla eriyttämisen tapoja opetuksessaan. Koska kyseinen tutkimus keskittyi yliopisto-

opiskelijoihin, olisi tärkeää selvittää millaiset valmiudet eriyttämiseen ammatillinen opettajankoulutus tarjoaa.

Opetuksellista eriyttämistä koskeva kiinnostus ja kritiikki vaikuttaisivat voimistuneen kuluneiden vuosien aikana. Vaikka ammatillisessa koulutuksessa opiskelee hyvin eritasoisia ja ikäisiä opiskelijoita, eriyttämisen yhdistäminen ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöihin ei kuitenkaan ole ollut yksiselitteistä. Tämän voidaan tulkita näkyvän eriyttämistä koskevan tutkimuskirjallisuuden painottumisena perusopetuksen kontekstiin. Ammatilliset opettajat kouluttavat tulevaisuuden työvoimaa muun muassa sairaaloihin, hoivakoteihin ja varhaiskasvatukseen. Toisaalta ammatillisen opetuksen tavoitteena tulee olla opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksien tukeminen. Opetusta eriyttämällä on siis tärkeää varmistaa, että sosiaali- ja terveysalan ammatillinen koulutus on tulevaisuudessakin paikka kaikille, ei vain tietyille.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2007). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- Antera, S. (2022). Being a vocational teacher in Sweden: Navigating the regime of competence for vocational teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 269–293.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.6>
- Arola, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen näyttötutkinnoissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9738-4>
- Baartman, L. K. & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building And Environment*, 89, 118–133.  
<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bates, J. & Munday, S. (2005). *Able, gifted and talented*. Continuum.
- Beasley, J. G. & Beck, D. E. (2017). Defining differentiation in cyber schools: What online teachers say. *TechTrends*, 61(6), 550–559.  
<https://doi.org/10.1007/s11528-017-0189-x>
- Bernacki, M. L., Greene, M. J. & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675–1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Björk-Åman, C. (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare: En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. [Väitöskirja, Åbo Akademi]. Åbo Akademin julkaisuja 2013.
- Boelens, R., Voet, M. & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and

- use of differentiated instruction in blended learning. *Computers and Education*, 120, 197–212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>
- Bondie, R. S., Dahnke, C. & Zusho, A. (2019). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336–362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan Kemmis, R. & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E. & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140–159. <https://doi.org/10.1177/0038040715575559>
- Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x>
- Bunting, M., Halvorsen, T. A. & Moshuus, G. H. (2017). Three types of tightrope dance in the comeback process. Preliminary findings from a longitudinal study of young people at the margins of upper secondary school in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 146–163. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.3>
- Chen, C. (2008). Intelligent web-based learning system with personalized learning path guidance. *Computers and Education*, 51(2), 787–814. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.08.004>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive



- school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.  
<https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Cross, T. L., Cross, J. R. & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189.  
<https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- de Bruijn, E. & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 694–702.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.007>
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eloranta, A. (2019). *A follow-up study of childhood learning disabilities: Pathways to adult-age education, employment and psychosocial wellbeing*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7948-5>

- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93-99.  
<https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. painos) Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- Finn, B. & Metcalfe, J. (2010). Scaffolding feedback to maximize long-term error correction. *Memory & Cognition*, 38(7), 951-961.  
<https://doi.org/10.3758/MC.38.7.951>
- Fraser, B. J. (2011). *Classroom environment*. Routledge.
- Gaitas, S. & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N. & Struyven, K. (2022). Differentiated instruction: The diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383-1400.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Goddard, Y. & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record* (1970), 120(1), 1-24.  
<https://doi.org/10.1177/016146811812000102>
- Graham, L. J., de Bruin, K., Lassig, C. & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation,

- characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198.  
<https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. & Vantieghem, W. (2021). Toward more inclusive education: An empirical test of the Universal Design for Learning conceptual model among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381–395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hachfeld, A. & Lazarides, R. (2021). The relation between teacher self-reported individualization and student-perceived teaching quality in linguistically heterogeneous classes: An exploratory study. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1159–1179. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00501-5>
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191. DOI: 10.25656/01:18004
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (21. painos). Tammi.

- Hotler, A. L. (2013). Talking out loud in class: Utilizing discussion as an effective teaching strategy with adult learners. *NASN School Nurse*, 28(5), 254–258. <https://doi.org/10.1177/1942602X13488630>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. W. J. & Boshuizen, H. P. A. (2020). Exploring students' self-regulated learning in vocational education and training. *Vocations and Learning*, 13(1), 131–158. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09232-1>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2021). *Erityinen tuki voimavaraksi - arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta*. Julkaisut 17:2021. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/09/KARVI\\_T0621.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/09/KARVI_T0621.pdf)
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D. & Parrish, A. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301–320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Karimi, M. N. & Nazari, M. (2021). Growth in language teachers' understanding of differentiated instruction: A sociocultural theory perspective. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 322–336. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1884973>
- Keefe, J. W. (2007). What is personalization? *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217–223. <https://doi.org/10.1177/003172170708900312>
- Kilja, P. (2018). *Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7406-0>

- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences, 45*, 33–42.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist, 48*(3), 169–183.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kitto, S., Chesters, J. & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research: criteria for authors and assessors in the submission and assessment of qualitative research articles for the Medical Journal of Australia. *Medical journal of Australia, 188*(4), 243–246.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/ Cambridge.
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet: Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiö.
- Kratochvílová, J. & Havel, J. (2013). Application of individualization and differentiation in Czech primary schools-one of the characteristic features of inclusion. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 93*, 1521–1525.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.075>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 52 §). *Osaamisen osoittaminen*. Voimaantulo 11.8.2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Landrum, T. J. & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *The Official Journal of The Division for Research of the Council for Exceptional Children, 18*(1), 6–17.  
<https://doi.org/10.1080/09362830903462441>

- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26.
- Lindner, K., Alnahdi, G. H., Wahl, S. & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 58(4), 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058>
- Mahan, J. D. & Stein, D. (2014). Teaching adults – Best practices that leverage the emerging understanding of the neurobiology of learning. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 44(6), 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.01.003>
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223–1239. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557446>
- Maunu, A. (2020). Opiskelijalähtöisyyttä arjen paineissa: Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Mcguire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166–175. <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mosalagae, M. & Bekker, T. L. (2021). Education of students with intellectual disabilities at Technical Vocational Education and Training institutions in

- Botswana: Inclusion or exclusion? *African Journal of Disability*, 10, 1–13.  
<https://doi.org/10.4102/AJOD.V10I0.790>
- Niemi, A. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja?: Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Niemi, A. & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Nurmi, J., Viljaranta, J., Tolvanen, A. & Aunola, K. (2012). Teachers adapt their instruction according to students' academic performance. *Educational Psychology*, 32(5), 571–588. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675645>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (5.10.2017). *Ammatillisen koulutuksen asetus vahvistaa opiskelijan yksilöllistä opintopolkua*. <https://okm.fi/-/ammattillisen-koulutuksen-asetus-vahvistaa-opiskelijan-yksilollista-opintopolkua>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023a). *Ammatillinen koulutus. Opiskelu ja tutkinnot*. <https://okm.fi/ammattikoulutus-opiskelu-ja-tutkinnot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023b). *Opetus- ja kulttuuriministeriön virkanäkemykset tulevan hallituskauden valinnoista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:9*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-927-1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023c). *Opintojen henkilökohtaistaminen*. <https://okm.fi/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). *Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Määräys. Voimaantulo 1.11.2020*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/7381020/tiedot>
- Opetushallitus (2023a). *Ammatillinen koulutus: tutkintojen perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>

- Opetushallitus (2023b). *Ammatillinen koulutus: työelämässä oppiminen*.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoelamassa-oppiminen>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. painos). Sage.
- Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423–451.  
[https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_6)
- Pereira, N., Tay, J., Desmet, O., Maeda, Y. & Gentry, M. (2021). Validity evidence for the revised classroom practices survey: An instrument to measure teachers' differentiation practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(1), 31–55. <https://doi.org/10.1177/0162353220978304>
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A. & Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: Different concepts – one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), 505–526. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0358-z>
- Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. (2016). From special tasks to extensive roles: The changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 234–242.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12078>
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher – student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Pozas, M., Letzel-Alt, V. & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>



- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2022). Vocational students' perceptions of self-regulated learning in work-based VET. *Vocations and Learning*, 15(2), 241–259. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09286-8>
- Rao, K., Edelen-Smith, P. & Wailehua, C. (2015). Universal design for online courses: Applying principles to pedagogy. *Open Learning*, 30(1), 35–52. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.991300>
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. v. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. painos). WSOY.
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667–682. <https://doi.org/10.1080/13603110903294347>
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.
- Ropponen, M. (2015). *Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta: historia ja vaikuttavuus*. Raportit ja selvitykset. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/166215\\_nayttotutkintojarjestelma\\_20\\_vuotta.pdf](http://www.oph.fi/download/166215_nayttotutkintojarjestelma_20_vuotta.pdf)
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A. L. Aho & R. Granfelt (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 47–83). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). *Litteroijan muistilista*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. E-kirja.

- Rytivaara, A. & Vehkakoski, T. (2015). What is individual in individualised instruction? Five storylines of meeting individual needs at school. *International Journal of Educational Research*, 73, 12–22.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.002>
- Ryökkönen, S. (2023). *They did not give up on me: Vocational students' perceptions of the special support in their studying*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8741-3>
- Räty, K. (2016). *Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Tutkimuksia 383. <http://hdl.handle.net/10138/158436>
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6570-9>
- Saloviita, T. (2012) Inkluisio eli "osallistava kasvatus". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Jyväskylän yliopisto. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record* (1970), 111(1), 214–247.  
<https://doi.org/10.1177/016146810911100105>
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>

- Sappa, V. & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263–287.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-014-9115-y>
- Selkivuori, L. (2015). "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää": Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6140-4>
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3660-0>
- Sirk, M., Ümarik, M. & Loogma, K. (2022). The necessity of vocational educational changes as perceived by Estonian vocational teachers. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(3), 373–393.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1765842>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smets, W. (2017). High quality differentiated Instruction – A checklist for teacher professional development on handling differences in the general education classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2074–2080.
- Smets, W. & Struyven, K. (2018). Aligning with complexity: System-theoretical principles for research on differentiated instruction. *Frontline Learning Research*, 6(2), 66–80. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i2.340>
- Smets, W., De Neve, D. & Struyven, K. (2022). Responding to students' learning needs: How secondary education teachers learn to implement

- differentiated instruction. *Educational action research*, 30(2), 243–260.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1848604>
- Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.  
<https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2020). Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214–236. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
- Story, M. F. (1998). Maximizing usability: The principles of Universal Design. *Assistive Technology*, 10(1), 4–12.  
<https://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131955>
- Suomen virallinen tilasto (2021). *Opiskelijat ja tutkinnot*. Tilastokeskus.  
<https://www.stat.fi/tilasto/opiskt>
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Tapani, A. & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- TENK (2023). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

- Tetzlaff, L., Hartmann, U., Dumont, H. & Brod, G. (2022). Assessing individualized instruction in the classroom: Comparing teacher, student, and observer perspectives. *Learning and Instruction, 82*, 1–10.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101655>
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Corwin Press: Sage.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum, Qualitative Social Research, 20*(3).  
<https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences, 15*(3), 398–405.  
<https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Elan Vital.
- van der Veen, I., Smeets, E. & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research, 52*(1), 15–43.  
<https://doi.org/10.1080/00131881003588147>
- Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5270-9>
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. (2009). Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning, 2*(3), 153–175. <https://doi.org/10.1007/s12186-009-9022-9>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wang, M. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs: New Jersey.
- Worrell, F. C. & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 319–340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Yle Uutiset (23.10.2022). *Opiskelijat tuuliajolla*. <https://yle.fi/a/74-20001737>
- Zerai, D., Eskelä-Haapanen, S., Posti-Ahokas, H. & Vehkakoski, T. (2023). The meanings of differentiated instruction in the narratives of Eritrean teachers. *Pedagogy, Culture & Society, 31*(3), 419-437. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1914712>
- Zhao, Y. & Ko, J. (2020). How do teaching quality and pedagogical practice enhance vocational student engagement? A mixed-method classroom observation approach. *International Journal of Educational Management, 34*(6), 987–1000. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2019-0393>

## LIITTEET

### Liite 1. Saateviesti

Hei,

Sain **\*yhteyshenkilön nimi\*** sähköpostiosoitteesi, sekä alustavan tiedon siitä, että voisit olla kiinnostunut osallistumaan opetuksellista eriyttämistä käsittelevään aikuiskasvatustieteen Pro Gradu -tutkielmaani. Mikäli olet edelleen kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, tästä viestistä löydät tarkempia tietoja tutkielman aiheesta ja käytännön asioista!

Olen Janette Niemi, aikuiskasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Aikuiskasvatustieteen Pro Gradu -tutkielmani käsittelee opetuksellista eriyttämistä, eli opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimista, sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa opetuksessa. Tutkielman kautta saadaan arvokasta ja aiempia tutkimuksia täydentävää tietoa opetuksellisesta eriyttämisestä ammatillisen opetuksen kontekstissa. Lisätietoja tutkielman aiheesta saat tämän viestin liitteenä löytyvästä tiedotteesta.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelulla, jossa jokaista tutkimukseen osallistuvaa ammatillista opettajaa haastatellaan yhden kerran. Haastattelussa kysytään kysymyksiä arjen opetustyöhösi liittyen. Haastattelu ei vaadi etukäteen valmistautumista ja se vie aikaa noin 30–60 minuuttia. Haastattelu on tarkoitus toteuttaa työajallasi **\*tilan nimi\*** helmikuun 2023 aikana. Toteutustavasta ja paikasta on sovittu aiemmin **\*henkilön nimi\*** kanssa. Tutkimuksessa varmistetaan, että henkilöllisyyttäsi tai työpaikkaasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista. Lisätietoja tutkimuksen tietosuojasta saat liitteenä löytyvästä tietosuojailmoituksesta.

Mikäli tutkimuksesta herää kysyttävää, kerron mielelläni lisää!

#### OHJE OSALLISTUMISEN VAHVISTAMISEEN:

- Tutustu ennen osallistumisesi vahvistamista liitteenä olevaan tutkimuksen suostumuslomakkeeseen. Tutkimuksen osallistumisen vahvistaminen ja suostumuslomakkeen allekirjoitus hoituu vastaamalla tähän sähköpostiin, esim. “haluan osallistua tutkimukseen”.
- Toivoisin, että kuittaaat myös sen, mikäli et halua tai pysty osallistumaan, jotta tiedän sähköpostin tulleen perille. Painotan, että tutkimukseen osallistuminen on sinulle vapaaehtoista, eikä osallistumatta jättäminen aseta sinua eriarvoiseen asemaan työyhteisössäsi.
- Haastattelun ajankohdan sopiminen: Löytyisikö seuraavista aikaikkunoista sinulle sopiva ajankohta? Mikäli kalenterissasi on tilaa useampana ajankohtana, voit mielellään ehdottaa niitä kaikkia. Jutellaan tämän jälkeen asiasta tarkemmin.

**\*haastattelujen ajankohdat ja tutkijan yhteystiedot\***

## Liite 2. Haastattelurunko

### 1. Työtausta ja oppilaantuntemus

- Kauan olet toiminut ammatillisena opettajana?
- Lyhyesti millainen työnkuva? / Opetusta, työpaikkaohjausta?
- Pedagogiset opinnot?
- Millaisia ryhmiä / mistä opiskelijat tulevat, osaamisala?
- Miten saat tietoa opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista?

### 2. Eriyttämisen arvopohja

- *Ammatillisen koulutuksen reformin myötä alettiin korostaa opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja ja opintojen henkilökohtaistamista.*
  - o Miksi opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää ammatillisessa opetuksessa?
- *Lain mukaan kaikkien ammatillisten opiskelijoiden opetuksen tulisi ensisijaisesti tapahtua yleisessä oppilaitoksessa tai yleisryhmissä (inkluisio)*
  - o Mitä ajattelet tästä periaatteesta oman opetustyösi näkökulmasta?
- Millaisia tunteita opiskelijan tuen tarve herättää?
- Miten määrittelisit eriyttämisen omin sanoin?

### 3. Eriyttämisen toteutuminen

- Opetuskäytänteet
  - o Kuvaile sinulle mieluisinta tapaa opettaa
    - Oletko kohdannut tilanteita, joissa tätä tapaa tarve muokata?
  - o Miten opiskelijoiden eritasoinen osaaminen näyttäytyy opetusryhmissäsi?
    - Vaikuttaako tämä opetuskäytänteiden suunnitteluun?
  - o **Lähiopetus:** Millaista tukea opiskelijat tarvitsevat oppitunnin aikana?
  - o **Etäopetus:** *Oppilaitoksessasi on käytössä \*nimi\*-verkkoalusta ja ohjaat opiskelijoita myös siellä.*
    - Millaista tukea opiskelijat tarvitsevat verkkoalustalla?
- Opetus- ja oppimateriaali
  - o Kuvaile hyödyntämäsi opetusmateriaalia



- Vaikuttavatko opiskelijoiden tarpeet ja valmiudet materiaalin suunnitteluun?
- Onko opiskelijoilla mahdollisuus vaikuttaa opetusmateriaalin sisältöön?
- *Oppilaitoksessasi on käytössä painettua oppimateriaalia, esim. oppikirjoja*
  - Sopiiko oppimateriaali kaikille opiskelijoille? Miksi, miksi ei?
  - Hyödynnätkö materiaalia sellaisenaan vai muokkaatko sitä jotenkin?
- Opiteun näyttäminen ja arviointi
  - *Opiteun arviointi tapahtuu ammatillisissa opinnoissa näyttöjen ja ammattitaitovaatimusten kautta.*
    - Mahdollistavatko ammattitaitovaatimukset erilaiset tavat näytön suorittamiseen?
  - Arvioitko omaa opetustasi yksilöiltä tai ryhmiltä saatujen kokemusten pohjalta?

#### 4. Eriyttämisen edellytykset

Kun mietit opetustasi...

- Onko joitain asioita, jotka mielestäsi *hankaloittavat* opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimista?
- Onko joitain asioita, jotka *auttavat* sinua opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimisessa?
- Osaaminen
  - Millaista osaamista eriyttäminen vaatii / mistä tätä osaamista voi saada?
  - Koetko, että oma osaaminen riittävää / oletko hankkinut lisää tietoa ja osaamista?
- Ajankäyttö
  - Kun mietit tavallista arkipäivääsi, onko sinulla tarpeeksi aikaa huomioida opiskelijat yksilöinä?
- Yhteistyön tekeminen/pedagoginen yhteistyö
  - Keskusteletko kollegoiden kanssa opiskelijoiden tarpeista?
  - Oletko saanut tukea opiskelijoiden tarpeiden huomioimiseen / Keneltä? Millaista?
    - Kaipaatko lisää tukea? Miksi, miksi et?
- Miten opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimista voisi mielestäsi kehittää?