



Leena Kaikkonen toim.

# Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa

Tutkimus työn muutoksista

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

# **Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa**

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 294

LEENA KAIKKONEN  
(TOIM.)

# Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa

TUTKIMUS TYÖN MUUTOKSISTA

**JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN  
JULKAISUJA -SARJA**

©2020

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Leena Kaikkonen (toim.)

**ERITYISOPETTAJAT AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA**  
Tutkimus työn muutoksista

Kannen kuva • iStock  
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen  
Taitto ja paino • Punamusta Oy • 2020

ISBN 978-951-830-600-2 (Painettu)  
ISBN 978-951-830-593-7 (PDF)  
ISSN-L 1456-2332

**JAKELU**

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto  
PL 207, 40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä  
Puh. 040 552 6541  
Sähköposti: [julkaisut@jamk.fi](mailto:julkaisut@jamk.fi)  
[www.jamk.fi/julkaisut](http://www.jamk.fi/julkaisut)

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	7
ABSTRACT.....	8
LUKIJALLE.....	9

## LUKU 1 – TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS

Seija Eskola	
<b>1 AMMATILLISESTA ERITYISOPETUKSESTA ERITYISEEN TUKEEN .....</b>	<b>12</b>
Leena Kaikkonen, Joonas Purkamo & Päivi Kovanen	
<b>2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>31</b>

## LUKU 2 – TUTKIMUKSEN TULOKSET

Leena Kaikkonen	
<b>3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET .....</b>	<b>40</b>
Päivi Pynnönen & Simo Uusinoka	
<b>4 ERITYISOPETTAJAKSI HAKEUTUMINEN JA ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TYÖELÄMÄVASTAAVUUS .....</b>	<b>49</b>
Leena Kaikkonen	
<b>5 ERITYISOPETTAJIEN TÄMÄNHETKINEN TYÖ .....</b>	<b>59</b>
Päivi Kovanen	
<b>6 NYKYISESSÄ TYÖSSÄ KOETUT HAASTEET ERITYISOPETTAJIEN KUVAAMINA.....</b>	<b>74</b>
Simo Uusinoka, Päivi Kovanen & Päivi Pynnönen	
<b>7 AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN JA ERITYISOPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEET .....</b>	<b>91</b>

	Irmeli Lignell & Anu Raudasoja	
<b>8</b>	<b>ERITYISOPETTAJIEN NÄKEMYKSET AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTARPEISTA ERITYISEEN TUKEEN VASTAAMISESSA.....</b>	<b>102</b>
	Seija Koskela & Johanna Rantanen	
<b>9</b>	<b>ERITYINEN TUKI AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPINTO-OHJAAJIEN TYÖSSÄ.....</b>	<b>116</b>
	Leena Kaikkonen & Joonas Purkamo	
<b>10</b>	<b>MITEN AMMATILLISTEN ERITYISOPETTAJIEN TYÖ ON MUUTTUNUT – VUOSIEN 2008 JA 2019 TUTKIMUSTULOSTEN VERTAILUA .....</b>	<b>125</b>

### **LUKU 3 – POHDINTA**

	Maija Mäkinen, Leena Kaikkonen & Seija Eskola	
	<b>ERITYISOPETTAJAN TYÖ MUUTTUVASSA AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA.....</b>	<b>138</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>158</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>172</b>
	<b>KIRJOITTAJAT &amp; KONTRIBUUTIT .....</b>	<b>228</b>

# TIIVISTELMÄ

**Leena Kaikkonen (toim.)**

**Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa**

**Tutkimus työn muutoksista**

**Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 294**

Julkaisussa raportoitu tutkimus ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työn muutoksista toteutettiin vuonna 2019 ammatillisessa koulutuksessa toimiville erityisopettajille (N=200) kyselytutkimuksena ja sitä täydentävällä ryhmähaastattelulla. Erityisopettajat arvioivat mm. työnkuvaansa, näkemystään erityisestä tuesta ammatillisessa koulutuksessa, miten erityisopettajankoulutus oli vastannut työn haasteisiin ja miten sitä tulisi kehittää. Aineisto analysoitiin tilastollisen ja laadullisen tutkimuksen menetelmillä.

Tutkimuksessa erityisopettajat arvioivat työuransa aikaisia muutoksia työssään ja varsinkin ammatillisen koulutuksen uudistuksen (L531/2017) seurauksia sille sekä erityisen tuen järjestämiselle. Arviointi tapahtui vain vuosi uudistuksen jälkeen ja vastaajat totesivatkin, että prosessi vaatii vielä jäsentämistä ammatillisen koulutuksen arjessa niin johtamisessa, pedagogiikassa, henkilöstön osaamisessa, työelämäyhteistyössä kuin myös erityisopettajien oman asiantuntijuuden, työn ja aseman jäsentämisessä.

Intressinä oli katsoa erityisopettajan työn muutosta myös pidemmällä aikavälillä. Tutkimuksessa saatuja tuloksia tarkasteltiin suhteessa vuosina 1985–2007 valmistuneiden ammatillisten erityisopettajien (N=532) vastaviiniin arvioihin työstään (Kaikkonen 2008). Näin 35 vuoden perspektiivillä tehty tarkastelu ammatillisten erityisopettajien työhön osoitti, että yksilöllisyys lähestymistapana ammatillisessa koulutuksessa näytti vahvistuneen mutta yksilöllisten oppimisprosessien toteutuksessa erityisopettajien rooli painottui aiempaa enemmän toisten toimijoiden konsultatiiviseen tukeen ja yksilöllisten oppimisprosessien suunnitteluun yhteistyössä oppilaitoksen sisällä ja ulkoisissa verkostoissa sekä niihin liittyvään hallinnolliseen työhön.

Avainsanat: ammatilliset erityisopettajat, ammatillinen koulutus, erityinen tuki, erityisopetus, ammatillinen opettajankoulutus, ammatillinen erityisopettajankoulutus, kyselytutkimus, asiantuntijuus

# ABSTRACT

**Leena Kaikkonen (toim.)**

**Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa**

**Tutkimus työn muutoksista**

**Publications of JAMK University of Applied Sciences, 294**

The study on changes in the work of vocational special needs teachers reported in the publication was conducted in 2019 among special needs teachers working in vocational education (N=200) as a survey and a complementary group interview. The special needs teachers assessed their job description, their views on special support in vocational education, how their special needs teacher education had corresponded with the challenges of the work and how the education should be developed. The data were analysed with statistical and qualitative research methods.

In the study, the special needs teachers assessed their work during their career and especially changes that occurred due to the reform of vocational upper secondary education (Act 531/2017) in their work and in the organisation of special support. They assessed these relatively soon after the reform was initiated and so they concluded that the process still requires further structuring in everyday vocational education in terms of management, pedagogy, staff competence and working life co-operation alike, as well as in structuring special needs teachers' own expertise, work and status.

A point of interest was to look at the change in the work of special needs teachers in the long term as well. The results obtained in the study were examined against corresponding assessments by vocational special needs teachers graduated in 1985–2007 (N=532) of their work (Kaikkonen, 2010). The examination, thus carried out with a 35-year perspective, of the work of vocational special needs teachers indicated that individuality as an approach in vocational education appears to have increased. However, in the implementation of individual learning processes, the role of special needs teachers has focused more heavily than before on the consultative support of other educational staff in designing individual learning processes in co-operation within the educational institution and in external networks, as well as administrative work related to the aforementioned.

Keywords: vocational special needs teachers, vocational education, special support, special needs teaching, vocational teacher education, vocational special needs teacher education, survey, expertise



## LUKIJALLE

Reilu kymmenen vuotta sitten käynnistimme ammatillisten erityisopettajien työtä koskevan tutkimuksen. Sen tarvetta perusteltiin mm. sillä, että ammatillisen koulutuksen rakenteiden ja erityisopetuksen ajattelutapojen muutokset olivat muokanneet erityisopetuksen toimintakäytäntöjä sekä haastaneet toimijoiden osaamista mutta puuttui kuitenkin näkemys siitä, mitä ammatillisten erityisopettajien työlle näissä muutoksissa oli tapahtunut. Tämä tutkimuksellisen tiedon puute oli ammatillisen erityisopetuksen toimijoista koostuneen tutkijaryhmän keskeisenä motiivina käynnistää ensimmäinen tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä vuonna 2008.

Nyt, vuosikymmen myöhemmin vastaava tutkimus on toteutettu toisen kerran, käyttäen pääsääntöisesti jopa samaa tutkimuskyselyä. Tämän juuri toteutetun ja tässä julkaisussa raportoitavan tutkimuksen esipuheen voisi helposti aloittaa liki samoilla sanoilla kuin kymmenen vuotta sitten; maassamme on juuri käynnistetty mittava ammatillisen koulutuksen uudistus, joka rakenteellisesti, toiminnallisesti ja pedagogisesti haastaa toiminnan ja toimijoiden osaamisen ja myös erityisopetuksen toteutustavat. Tässä samankaltaisuudessa kiteytyy tämän nyt tehdyn tutkimuksen perimmäisin motiivi: halu selvittää sitä, mitä yhä nopeammin muuttuvassa yhteiskunnallisessa ja koulutuspoliittisessa muutoksessa tapahtuu koulutuksen toimijoille ja heidän työlleen, ja vielä erityisesti, mikä ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työssä muuttuu, mikä säilyy, millaista osaamista tarvitaan kantamaan monenlaisissa haasteissa?

Edellä olevasta seuraten, tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa on tarkasteltu, millainen erityisopettajien työnkuva on nyt 2020-luvun alussa ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeen. Mistä tehtävistä työ tällä hetkellä koostuu, kuinka erityisopettajat itse kokevat työnsä muuttuneen, millaisia haasteita he siinä näkevät sekä mikä on erityisopettajien näkemys erityisestä tuesta ja ohjauksesta ammatillisessa koulutuksessa. Edelleen, erityisenä mielenkiintona oli selvittää, miten erityisopettajankoulutuksen on pystynyt vastaamaan erityisen tuen ohjauksen haasteisiin sekä millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on opettajan- ja erityisopettajankoulutuksista ja niiden kehittämistarpeista.

Nykyhetken tarkastelun rinnalla tavoitteena oli myös luoda kuvaa siitä, miten erityisopettajien työ muuttuu pidemmällä aikavälillä ja siten paikantaa

ja tehdä näkyväksi erityisopettajien työtä ja sen kehittymistä ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tämä tutkimus ei metodologisessa mielessä ole pitkittäistutkimus, sillä tutkittavana eivät ole samat henkilöt kuin 10 vuotta sitten, joskin heidän voi ajatella edustavan samaa perusjoukkoa. Mutta intressi on samansuuntainen kuin pitkittäistutkimuksissa; tutkia muutosta ja kehittymistä pitkän aikavälin, useiden vuosien kuluessa seuraamalla samaa tutkimuskohdetta, erityisopettajan työtä, havainnoida muutosta ja pyrkiä analysoimaan muutosten aikaansaamia seurauksia.

Sekä aiempi tutkimus (Kaikkonen 2010) että tämä nyt julkaistava tutkimus kohdennettiin erityisopettajille itselleen. Ajatuksena oli, että voidaksemme ymmärtää koulutuspoliittisten linjausten ja interventioiden vaikutuksia koulutusjärjestelmässä tapahtuville prosesseille ja niissä osallisina oleville henkilöille, tutkijoiden on kysyttävä niitä asianosaisilta itseltään ja arvostettava heidän näkemyksiään kehittämistyössä. Pääsääntöisesti ammatillisen opettajankoulutuksen toimijoista koostuva tutkijaryhmä näkeekin jatkotavoitteenaan saatujen tulosten hyödyntämisen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisessä. Kiitämme lämpimästi kaikkia tutkimukseen osallistuneita erityisopettajia heidän arvokkaasta panoksestaan ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työn nykytilan ja myös pidemmän jatkumon kartoittamisessa.

Lämpimät kiitokset myös kaikille tutkimukseen toteuttamiseen ja kirjoittamiseen osallistuneille, samoin kuin opetus- ja kulttuuriministeriölle tutkimuksen rahoittamisesta osana Oppijan oikeus – opettajan taito –hanketta

Jyväskylässä, joulun alla 2020

Leena Kaikkonen

# Luku 1

Tutkimuksen tausta ja toteutus

# 1 AMMATILISESTA ERITYISOPETUKSESTA ERITYISEEN TUKEEN

Seija Eskola

## AMMATILLINEN KOULUTUS UUDISTUU

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöön ja rakenteisiin. 2010-luvulla toteutetussa mitavassa ammatillisen koulutuksen uudistuksessa, reformissa, nämä muutokset olivat uudistusten lähtökohtina. Tulevaisuuden ammatillisen koulutuksen keskeisiksi muutostekijöiksi kuvataan koulutuksen järjestämistapojen, oppilaitosten ja ammatillisen koulutuksen roolien muutoksia, asiakaslähtöisyyden korostumista, työelämän ja työn tekemisen tapojen uudistumista ja työikäisen väestön määrä vähenemistä (Kohti huippulaatua 2019).

Koulutuspoliittisten ratkaisujen taustalla on poliittisten valintojen lisäksi kyse myös arvovalinnoista (Kettunen, Simola, Räisänen, Jalava, Jauhiainen, Ahonen & Palonen 2012). Suomalaisen koulutuspolitiikan perusarvoja ovat yhdenvertaisuus ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet (Laki yhdenvertaisuudesta 1325/2014). Yhdenvertaisuuden johtoajatus on inklusiivinen koulutus, jolla tarkoitamme järjestelmän muutosta ja kaikkien oppimista sekä osallisuutta (UNESCO 1994; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen koulutuksen kehittämiskeskus 2019). Eriarvoistumisen pysäyttäminen ja osallisuuden edistäminen koulutuksen tasa-arvoa vahvistamalla ovat edelleen tärkeimpiä koulutuspoliittisia haasteita (Maailman osaavimmaksi kansaksi 2018).

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistamisen, reformin, tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen vahvistaminen, koulutuksen rahoituksen ja rakenteiden uudistaminen sekä koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen tiivistäminen. Tavoitteena oli myös poistaa koulutuksen päällekkäisyyksiä ja nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen raja-aitoja sekä nopeuttaa siirtymistä työelämään. Ammatillisen koulutuksen rahoitus- ja ohjausjärjestelmästä pyrittiin tekemään yhtenäinen kokonaisuus. (Ratkaisujen Suomi 2015.)

Uudistuksen keskeisiä ajatuksia olivat osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Osaamisperusteisuus on moniselitteinen käsite, joka on tullut ammatilliseen koulutukseen aikuiskoulutuksen kehittämisen myötä. Aarnion ja Pulkkinen (2015, 7) näkemyksen mukaan osaamisperusteisuudella tarkoi-

tettiin ammatillisten tutkintojen näkemistä osaamiskokonaisuuksina, joiden osaaminen voidaan tunnistaa näytöin. Vuoden 2015 ammatillisen koulutuksen uudistuksessa siirryttiin osaamisperusteisuuteen perustuvaan ajatteluun, jossa työelämälähtöisyys korostui. Tämä näkyi muun muassa tutkinnon perusteiden uudistamisessa. Ammatillisen koulutuksen reformissa osaamisperusteisuudella tarkoitetaan toimintaprosesseihin, tutkintojärjestelmään, työpaikoilla järjestettävään koulutukseen sekä yksilöllisiin ja joustaviin opintopolkuihin liittyviä toimia sekä tulevaisuuden osaamistarpeisiin ja nopeasti elinkeinoelämän muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamista (Karusaari 2020; Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015).

Osaamisperusteisuus näyttäytyy pedagogisen toiminnan ja sen suunnittelun lähtökohtina (Kukkonen & Raudasoja 2018). Jokaiselle opiskelijalle suunnitellaan yksilöllinen ja joustava opintopolku ja kaikille laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Henkilökohtaistaminen kattaa yksilöllisen osaamisen hankkimisen ja osoittamisen sekä opiskelijan tarvitseman ohjauksen ja tuen, tarvittaessa myös erityisen tuen. Osaamisen hankkiminen voi tapahtua monimuotoisissa ympäristöissä ja yksilöllisinä ajankohtina. Opiskelijoiden tuki nähdään kaikkien opetus- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien tehtävänä. Merkitykselliseksi on nostettu opiskelijan puuttuvaan osaamiseen suunniteltu opetus ja ohjaus siten, että koulutuksen toteuttamistavat ovat joustavia, monipuolisia ja tehokkaita (Lahdenkauppi 2016).

Riitta Karusaari (2020) on tutkinut väitöskirjassaan ammatillisen koulutuksen eri osapuolten käsityksiä ja kokemuksia asiakaslähtöisyydestä osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa sekä sitä, mitä he määrittelevät sen sisällöiksi. Hänen mukaansa asiakaslähtöisyyttä ei ole aiemmin yksiselitteisesti määritelty. Tutkimuksen mukaan asiakaslähtöisyydessä on kolme ulottuvuutta: ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiset valinnat, työelämäyhteistyö ja työpaikalla järjestettävä koulutus sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntäminen opiskelija-asiakkaan osaamisen tarpeiden suunnittelussa, opiskelijan ja työpaikan ohjauksessa ja tuessa sekä opiskelijan näytössä ja osaamisen arvioinnissa. Karusaari toteisi tutkimuksessaan, että oppilaitoksilla on kaikilla asiakaslähtöisyyden alueilla edelleen kehitettävää. (Karusaari 2020.)

Osaamisperusteisuus ja yksilöllisten opintopolkujen toteutuminen edellyttävät monipuolisia ja riittäviä ohjauksen ja tuen palveluita (Karusaari 2020). Niemi ja Jahnukainen (2018) toteavat, että tuen käytäntöjen tulisi olla joustavia ja vastata erilaisiin – myös muuttuviin – tarpeisiin. Tämä vaatii toteutuakseen ohjauksen ja tuen lisäresursointia ja halukkuutta uudenlaisten toimintatapojen

kehittämiseen. Jos riittävä tuki puuttuu, yksilöllinen opintopolku muuttuu vaatimukseksi itsenäisyydestä ja vastuu oman polun rakentumisesta säilytetään opiskelijalle. Tarvitaan opinto-ohjauksen, opiskeluhuollon ja erityisopetuksen asiantuntemusta sekä ohjaus- ja opetushenkilöstön välistä yhteistyötä. Toisaalta myös koulussa tapahtuvalla opiskelulla on edelleen tärkeä paikkansa sekä oppimisen että sosiaalisen yhteisöllisyyden ja osallisuuden näkökulmista. (Niemi ja Jahnukainen 2018.)

Työelämäyhteistyö ja työpaikalla järjestettävä koulutus on Karusaaren (2020) mukaan ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyden toinen alue. Opiskelijan näkökulmasta se tarkoittaa mielekästä ja ohjattua työpaikalla oppimisen jaksoa sekä työllistymismahdollisuuksia. Työpaikkojen tehtävänä on osana muuta toimintaansa ohjata ja arvioida opiskelijoita. Haasteena on, että usein työpaikoilta puuttuu sekä ajallisia että pedagogisia resursseja tukea opiskelijoita (mm. Pylväs, Nokelainen ja Rintala 2017). Mikäli oppimista vietään nykyistä enemmän työpaikoille, ohjausresursseja tulee lisätä ja monipuolistaa (Niemi ja Jahnukainen 2018). Niemi ja Jahnukainen (2018) toteavat myös, että on tärkeä kuulla ja kuunnella nuoria siitä, minkälaiset työpaikalla oppimisen käytännöt tukisivat heidän koulutukseen sitoutumista ja oppimista parhaiten. Työpaikkojen ohjaukseen ja perehdytykseen on laadittu runsaasti materiaalia eri hankkeissa (Ohjaan.fi). Oleellista opiskelijan oppimiselle – ja myös työpaikan ohjausosaamisen kehittymiselle – on kuitenkin oppilaitoksen ja työpaikan välinen yhteistyö.

Ammatillisen koulutuksen reformin toteuttamiseen on kohdistunut kritiikkiä koskien ohjauksen riittävyyttä ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Tervasmäki ja Tomperi (2018) ovat selvittäneet koulutuksen uudistamiseen liittyvien dokumenttien perusteella, miten arvovalinnat ja pyrkimys tasa-arvoisuuteen ja yhdenvertaisuuden edistämiseen näkyvät uudistuksessa. He toteavat, että ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteissa ja sisällöissä ei näy tarve vahvistaa koulutuksen yhteiskunnallisia, sivistäviä ja elämänhallinnallisia puolia. Heidän mukaansa huomioita ei riittävästi suunnata syrjäytymisriskin ehkäisemiseen, myös tasa-arvopolitiikka on näkymätöntä. Tervasmäki ja Tomperi (2018) ehdottavat, että ”osaamisen” sijasta koulutusajattelun läpäiseviä avainkäsitteitä voisivat olla ”hyvinvointi”, inhimillinen ”kasvu” ja ”sivistys” – niin yksilöiden kuin oppilaitoksen näkökulmasta. (Tervasmäki & Tomperi 2018.)

Hallituskauden vaihtuessa myös koulutuspolitiikan painopisteissä tapahtuu muutoksia. Marinin hallituksen ohjelmassa *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta* (2019) koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi on nostettu koulutus- ja osaamistaso nousu kaikilla koulutusasteilla, oppimiseröjen kaventuminen ja koulutuksellisen tasa-arvon

lisääntyminen. Tavoitteena on myös vahvistaa opinto- ja tukimuotoja, ohjausta ja opiskeluhuollon palveluita sekä kasvattaa ammatillisen koulutuksen rahoitustasoa turvaamaan koulutuksen laatu. Keskeisimpiä uudistuksia ovat oppivelvollisuuden korottaminen 18 ikävuoteen ja maksuton toinen aste sekä jatkuva oppiminen ja elinikäisen ohjauksen palvelut. (Mt.)

## AMMATILLISESTA ERITYISOPETUKSESTA ERITYISEEN TUKEEN

Ammatillisen koulutuksen muutokset 2010-luvulla ovat vaikuttaneet myös ammatillisen erityisopetuksen toimintaympäristöön, järjestämiseen, määrittelyihin ja asemaan oppilaitoksissa. Tarkastelen erityisen tuen järjestämistä seuraavien kysymysten avulla: kenelle ja miksi erityistä tukea tarjotaan, minkälaista tukea tarjotaan ja miten tuki tarjotaan.

Ammatillisesta erityisopetuksesta käytetyt käsitteet lainsäädännössä muuttivat 2010-luvulla. Käsitteiden muutokset heijastavat ajattelutavan muutosta. Uudessa ammatillisen koulutuksen laissa (L 531/ 2017) siirryttiin käyttämään erityisopetus -käsitteen sijasta erityinen tuki -käsitettä. Erityinen tuki -käsitteeseen siirtymistä perusteltiin hallituksen esityksessä (HE 39/2017) siten, että erityinen tuki toteutetaan osana osaamisperusteista ja työelämälähtöistä ammatillista koulutusta, ei erillisenä erityisopetuksena. Erityinen tuki -käsitteen nähtiin kuvaavan paremmin opiskelijoille annettavia tukitoimia (HE 39/2017). Erityisopiskelija -käsitteen sijasta käytetään erityistä tukea tarvitseva opiskelija -käsitettä. Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat määriteltiin opiskelijoiksi, jotka opiskelevat tavallisesti yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, mutta tarvitsevat huomattavasti enemmän ja erilaista tukea kuin muut opiskelijat. (HE 39/2017.)

## MIKSI ERITYISTÄ TUKEA?

Erityisopetuksen, erityisen tuen tavoitteita on määritelty 2010-luvulla pääsääntöisesti neljästä näkökulmasta: tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamisena, oppimisen tukemisena, ihmisenä kasvamisena ja kokonaiskuntoutuksen edistämisenä. Ennen vuotta 2018 erityisopetuksen tavoitteeksi määriteltiin henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuvan oppimisen turvaaminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2014). Uudessa lainsäädännössä (L 531/2017 64 §) erityisen tuen tavoitteena osaamisperusteisuuden mukaisesti on tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten tavoitteiden saavuttaminen. Uutena erityisen tuen tarkoituksena (L 531/ 2017

64 §) nostettiin opiskelijan kokonaiskuntoutuksen edistäminen yhteistyössä eri tahojen kanssa. Toisaalta erityinen tuki omalta osaltaan edistää myös ammatillisen koulutuksen yleistavoitteita kuten opiskelijan persoonallisuuden ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi kasvua sekä elinikäistä oppimista ja työllistymistä (L 531/ 2017 2§).

## KENELLE ERITYISOPETUSTA TARJOTAAN?

Erityisopetuksen kohderyhmän määrittelyt ovat vaihdelleet vuosien varrella. 2010-luvulla keskeisimmät muutokset ovat kohdistuneet erityisopetuksen kohderyhmänä olevien opiskelijoiden koulutus- ja tutkintomuotoon ja erityisen tuen tarpeen määrittelyyn.

Vuoteen 2017 asti ammatillinen erityisopetus oli rajattu koskemaan lähinnä nuoria ammatillisen perustutkinnon ja valmentavan koulutuksen opiskelijoita, ei näyttötutkintoperusteisia tutkintoja tai ammatti- tai erityisammattitutkintoja. Aikuiskoulutuksen lainsäädännössä (L 631/1998) ei ollut mainintaa ammatillisesta erityisopetuksesta. Kuitenkin aikuisten tuen tarpeet oli laajasti huomioitu ja esimerkiksi asetus henkilökohtaistamisesta (A 794/2015) ja näyttötutkintojen järjestämissuunnitelma velvoittivat kuvaamaan tutkinnon suorittajan ohjauksen, tuen ja erityisen tuen toimintamalleja. Myös rahoituslainsäädännössä mainittiin mahdollisuus saada lisärahoitus erityisopiskelijaksi nimeämisen perusteella. (Näyttötutkinto-opas 2016.)

Eri tutkimuksissa nostettiin esille aikuisten tuen tarpeiden huomioimista ja sen erityispiirteitä ammatillisessa koulutuksessa. Selkivuori (2015) totesi, että tuen järjestämisessä ja käytännössä olisi tärkeä lähteä aikuisten oppimisen ja elämäntilanteiden erityispiirteistä. Rädyn (2016) mukaan aikuisten tuen tarpeen taustalla ovat erilaiset oppimisen ja elämänhallinnan vaikeudet. Hänen mukaansa oppilaitokset olivat jo monella tavalla kehittäneet tukitoimia aikuiskoulutukseen (Räty 2016). Myös oppisopimuskoulutuksessa nähtiin olevan opiskelijoita, jota tarvitsevat erityistä tukea. Jorma Käyhkö (2018) totesi väitöskirjatutkimuksessaan, että suurimmalta osalta oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä puuttuu osaamista, rakenteita ja resursseja tunnistaa erityistä tukea tarvitseva oppisopimusopiskelija ja järjestää hänelle tarvittava opetus ja tuki. Marjo Irjala vertaili tutkimuksessaan (2017) Suomen ja Saksan käytäntöjä vammaisten, pitkäaikaissairaiden tai osatyökykyisten työllistymisestä oppisopimuskoulutuksella. Johtopäätöksensä hän ehdotti muun muassa tuetun oppisopimuksen kehittämistä (Irjala 2017).

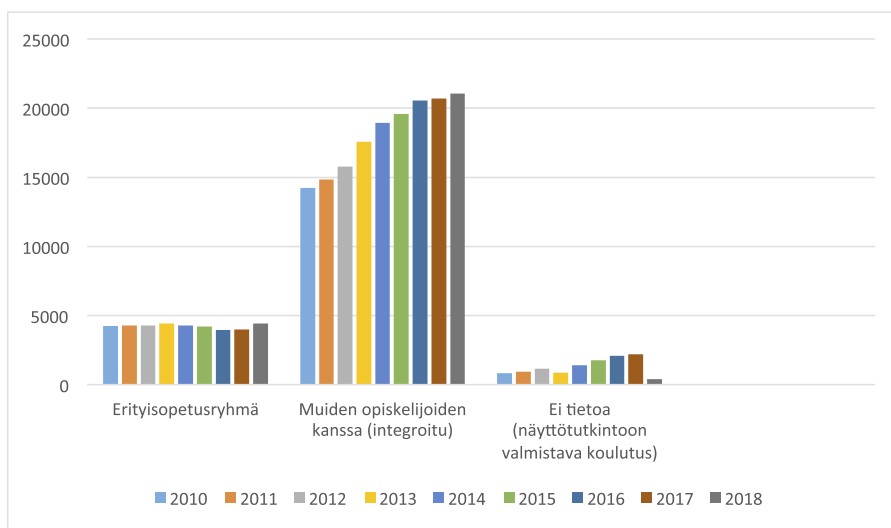
Uudessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutus yhdistettiin saman lainsäädännön alle. Yhdenvertai-



suusperiaatteen ja opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti erityinen tuki koskee nyt myös ammatti- ja erikoisammattitutkintoja ja aikuisten oppisopimuskoulutusta (L 531/2017).

Toinen merkittävänä muutoksena 2010-luvulla on ollut maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän voimakas lisääntyminen. Maahanmuuttajuus, pakolaisuus, kielitaidon puutteet tai kulttuuritaustaan ja kulttuurisen muutoksen psykososiaalisiin seurauksiin liittyvät tekijät eivät suoraan ole erityisen tuen peruste, mutta hitaasti oppivien aikuisten maahanmuuttajien oppimisvaikeudet edellyttävät erityistä osaamista ja erityistä tukea (Kemi 2019). Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden erityinen tuki on kuitenkin edelleen häilyvärajainen. (Arvola ym. 2012, Kemi 2019.)

Erytisopetusta/ erityistä tukea saaneiden opiskelijoiden määrä on kasvanut vuosien kuluessa siten, että vuonna 2017 nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoita 20 prosenttia oli erityisopiskelijoita ja kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 9 prosentilla oli erityisen tuen päätös. Suurin osa erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista (86 %) opiskeli yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. (Suomen virallinen tilasto 2018.) Alla olevaan kuvioon (kuvio 1) on koottu ammatillisen erityisopetuksen opiskelijoiden määrät opetusryhmän mukaan 2010-luvulla.



Kuvio 1. Ammatillisen erityisopetuksen opiskelijat opetusryhmän mukaan 2010–2018. (Erityisopetus n.d.)

## ERITYISEN TUEN PERUSTE

Ammatillisessa erityisopetuksessa keskeistä on opiskelijan nimeäminen erityisopetusta tai erityistä tukea saavaksi (Miettinen 2008). Lähtökohtaisesti taustalla on ajattelumalli, että opiskelijoita voidaan erotella kahteen ryhmään: ns. normaaleiksi ja poikkeaviksi eli erityisopetusta tarvitseviksi. Tätä dikotomista ajattelutapaa tukee myös ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä: erityisopiskelijaksi nimeämisestä koulutuksen järjestäjä saa opiskelijahintaan 1,5 kertaisen korotuksen. 2010-luvulla uutena tuli myös sen, että erityisopetuksesta/ erityisestä tuesta sekä mukauttamisesta tuli tehdä viranomaispäätös (L 246/2015, L 531/2017).

Erityisopetuksen tarvetta on määritelty lainsäädännössä pitkään perustuen lääketieteellisellä diagnoosin. Ennen vuotta 2015 (L 630/1998, 19 §) erityisopetuksen tarpeen taustalla tuli olla vamma, sairaus, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriö tai muun syy. Opiskelijoille oli määriteltävä yksilöllisesti erityisopetuksen peruste, jonka pohjalta määriteltiin opiskelijalle tarjottavat palvelut. Erityisopetuksen perusteena käytettiin tilastokeskuksen 12 luokan jäsenystä, joista suurin osa perustui lääketieteellisiin diagnooseihin (Erityisopetuksen peruste 2020). Erityisopetuksen tarvetta määritteli myös palvelutarve: pelkkä diagnoosi ei edellyttänyt erityisopiskelijaksi määrittelyä, vaan siitä aiheutuva opiskelu- ja oppilashuollon palvelujen tarve. Erityisopetus nähtiin siis diagnoosiperustaisena, opetus- ja opiskeluhuollon palveluita tarvitsevien opetuksena. Lievät oppimisen vaikeudet eivät ammatillista koulutusta koskevan asetuksen (VnA 811/1998 §8) mukaan oikeuttaneet erityisopetuksen antamiseen.

Lakia uudistettaessa (L 630/1998) erityisopetuksen tarve määriteltiin vahvemmin pedagogisin perustein. Erityisopetus nähtiin erityistä oppimisen tai opiskelun tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetuksena. Erityisen tuen tarpeen taustalla tuli olla oppimisvaikeus, vamma, sairaus tai muu syy. Erityisen tuen tarpeen tuli olla myös pitkäaikainen tai säännöllinen. Diagnoosiperusteinen ajattelu taustalla säilyi jossain määrin ja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita luokiteltiin edelleen 12 diagnoosiperusteiseen luokkaan (Erityisopetuksen peruste 2020). Tämän merkitys alkoi kuitenkin vähetä, koska opiskelijoiden tuen tarpeet olivat yhä useammin päällekkäisiä ja myös elämänhallintaan liittyvät ongelmat aiheuttivat enenevässä määrin tuen tarpeita oppimiseen ja opetukseen eli luokka 12, muu syy, kasvoi suurimmaksi erityisopetuksen perusteeksi yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa (Erityisopetuksen peruste 2020). Keskustelu ns. harmaan alueen opiskelijoista kasvoi.

Ammatillisen koulutuksen uudessa lainsäädännössä (L 531/2017) erityinen tuki määritellään opiskelijan oikeudeksi. Erityisen tuen tarpeen määrittely nou-

dattaa aiempaa linjausta eli erityisellä tuella tarkoitetaan pitkäaikaista tai säännöllistä erityisen oppimisen ja opiskelun tuen tarvetta. Hallituksen esityksessä (39/ 2017) todettiin, että jos opiskelija tarvitsee pienempää tai lyhytaikaista erityistä tukea, se toteutetaan osana henkilökohtaistamista yleisen ohjauksen ja tuen keinoin tai opiskeluvaihtoehtoja tulevana opintona. Esityksessä kuvataan siis aiemmista määräyksistä poiketen niiden opiskelijoiden ohjauksen ja tuen järjestämistä, joiden erityisen tuen tarve on lyhytkestoisempi tai pienempi.

Erytyisen tuen tarpeen määrittelyssä korostuu tuen tarpeen pedagoginen määrittely (Erytyinen tuki ammatillisessa koulutuksessa -opas 2018). Erytyisen tuen tarve on määriteltävä jokaiselle opiskelijalle yksilöllisesti, ja tavoitteiden saavuttamista on tuettava yksilöllisesti suunnitellun ja ohjatun oppimisprosessin avulla. Diagnoosiperusteisuus erityisen tuen tarpeen syytaustana on osittain säilynyt, mutta tilastokeskuksen luokittelusta on luovuttu. (HE 39/2017.) Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeiden nähdään yhä enemmän liittyvän myös ammatillisten tutkinnon osien opiskeluun ja työelämässä oppimiseen.

## MITÄ ERITYISELLÄ TUELLA TARKOITETAAN JA MITEN SITÄ TOTEUTETAAN?

2010-luvun alkupuolella erityisopetus määriteltiin opetuksiksi, jota tarjottiin erityisiä opetus- ja opiskeluhuoltopalveluja tarvitseville opiskelijoille (L 630/1998). Osaamistavoitteiden tai arvioinnin mukauttamisesta oli erillinen säädös. Laissa ei muutoin määritelty tarkemmin erityisopetuksen sisältöä tai toimenpiteitä, mutta sen sijaan perustutkintojen perusteissa oli määräyksiä ammatillisen erityisopetuksen sisällöstä ja toteuttamistavasta (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015). Siinä linjattiin, että erityisopetus tuli toteuttaa ensisijaisesti samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijan tavoitteiden saavuttamista oli tuettava yksilöllisesti suunnitellun ja ohjatun oppimisprosessin sekä erilaisten tukitoimien avulla. (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015.)

Ammatillisen erityisopetuksen, erityisen tuen sisällön ja toteutuksen määrittely on muuttunut 2010-luvulla selkeämmin pedagogiseksi tueksi ja yhä enemmän osaksi opiskelijan yksilöllistä opintopolkua. Osaamisperusteisuuden korostuessa ammatillisessa koulutuksessa myös erityisopetusta määriteltiin uudella tavoin. Erytyisopetuksella tai myöhemmin erityisellä tuella tarkoitettiin vuodesta 2015 lähtien opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä. (L 630/ 1998 19 §; L 351/2017 64 §.) Opiskelijan tavoitteet ja

valmiudet huomioiden opiskelijan tavoitteita ja osaamisen arviointia voidaan myös mukauttaa, jos se on välttämätöntä. Mukauttamiseen liittyvää määräystä muutettiin uudessa laissa siten, että puhutaan vain osaamisen arvioinnin mukauttamisesta (L 351/2017).

Opetushallituksen erityisen tuen oppaassa (2018) avataan tarkemmin erityisen tuen toteuttamista. Sen mukaan erityinen tuki suunnitellaan ja toteutetaan osana yksilöllistä opintopolkua opiskelijan, opettajien, erityisopettajan tai muun ohjaushenkilöstön yhteistyönä. Erityinen tuki ulotetaan opiskelijan tarpeen mukaan myös työpaikalle, jolloin opiskelijan työpaikkaohjaaja osallistuu tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Uraohjaus nähdään tärkeänä osana erityistä tukea tarvitsevan opintopolkua. Oppaan mukaan opiskelija voi tarvita erityistä tukea myös työllistymiseen tai jatko-opintoihin siirtymiseen. Erityinen tuki nähdään kaikkien opetus- ja ohjaushenkilöstön tehtävänä. (Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa -opas 2018.) Erityistä tukea ei siis nähdä irrallisena erityisen tuen prosessina vaan kiinteästi henkilökohtaistamisprosessiin ja opiskelijan yksilölliseen opintopolkuun sisältyvänä. Suunnitelmallisen pedagogisen tuen ja erityisten opetus- ja opiskelujärjestelyjen sisältöjä tai toteutusvaihtoehtoja oppaassa ei juuri avata. Sen sijaan osaamisen arvioinnin mukauttamisesta ja osaamistavoitteista poikkeamisesta on laajempi selvitys.

## HENKILÖKOHTAINEN SUUNNITELMA

Erityisopetuksen toteuttaminen edellyttää yksilöllisesti suunniteltua oppimisprosessia. 2010-luvulla on siirrytty erillisestä henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta erityisen tuen suunnitteluun osana henkilökohtaistamisen prosessia. Määräys henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman (HOJKS) laadinnasta oli voimassa vuoteen 2018 asti (A 811/1998). HOJKS:n tuli sisältää erityisopetuksen peruste, päätös erityisopetuksesta ja mukauttamisesta, jos tavoitteita tai arviointia on mukautettu (vuodesta 2015 lähtien), henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, koulutuksen suoritus aika, opintososiaaliset edut ja opiskelijan tarvitsemat muut palvelu- ja tukitoimet (A 811/1998). HOJKS tuli laatia yhdessä opiskelijan ja hänen huoltajansa kanssa. HOJKS oli siis erillinen suunnitelma, joka laadittiin vain opiskelijoille, joilla oli erityisen tuen päätös.

Uudistuneessa lainsäädännössä (L 531/2017) erillistä erityiseen tukeen liittyvää suunnitelmaa ei enää määritellä, vaan erityinen tuki suunnitellaan osana henkilökohtaistamista ja sisällytetään opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämisen suunnitelmaan, HOKS:aan, joka laaditaan kaikille opiskelijoille. HOKS:aan kirjataan opiskelijan erityisen tuen sisältö ja osaamisen

arvioinnin mukauttaminen ja yksilöllinen osaamisen arviointi (VnA 673/ 2017). Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman, HOKS, tietosisällön ja käsitteistön (2018) mukaan HOKS:aan on kirjattava opiskelijalle tarjottavan erityisen tuen sisältö ja muodot (suunnitelmallinen pedagoginen tuki, erityiset opetus- ja opiskelujärjestelyt) sekä toimenpiteet, jotka suunnitellaan tutkinnon/ koulutuksen osittain sekä erityisen tuen alkamis- ja päättymispäivämäärät. Suunnitelmaan kirjataan myös kuvaus erityisen tuen tarpeesta pedagogisesta näkökulmasta ja yhteistyötahot. Päätös erityisestä tuesta tai opiskeluhuoltoon liittyvät palvelut sen sijaan eivät sisälly HOKS:aan. (HOKSin tietosisältö ja käsitteistö 2018.)

Muutokset erillisestä erityisen tuen järjestämisen suunnitelmasta osaksi henkilökohtaistamisen suunnittelua on ollut suuri. Lähtökohtaisesti uuden lainsäädännön mukainen erityisen tuen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät tiivistä yhteistyötä erityisen tuen ja opetuksen sekä opiskelijakohtaisesti myös ohjauksen ja opiskeluhuollon toimijoiden kanssa. Erityinen tuki voidaan ulottaa näin olleen kaikkeen opiskeluun ja uraohjaukseen ja opiskelijan opintoja muutoinkin voidaan suunnitella hänelle soveltuviin ympäristöihin, ajankohtiin ja osaamisen hankkimisen ja arvioinnin tapoihin. (HOKSin tietosisältö ja käsitteistö 2018.)

## OPISKELUHUOLTO JA ERITYISOPETUS

2010-luvun alussa opiskeluhuollon palvelut määriteltiin erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla osaksi erityisopetusta, jolloin erityisopetukseen liitettiin tarvittaessa muita tukitoimia ja kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2014). Uusi Oppilas- ja opiskelijahuollon laki (L 1287/2013) selkiytti erityisopetuksen ja opiskeluhuollon rajapintoja ja yhteistyötä. Lain pohjalta Opetushallitus laati myös tarkennetun määräyksen opiskeluhuollon toteuttamisesta, joka uudistettiin 2018 koskemaan myös aikuisia (Opiskeluhuollon keskeiset periaatteet ja tavoitteet sekä opiskeluhuoltosuunnitelman ammatillisessa koulutuksessa 2014). Opiskeluhuolto sisältää sekä yhteisöllisen opiskeluhuollon ja yksilökohtaisen opiskeluhuollon palvelut. Yksilökohtaisen opiskeluhuollon palvelut ja erityinen on määritelty erillisinä (L 531/2017), mutta yhteistyön velvoite on kirjattuna opiskeluhuoltomääräykseen (Opiskeluhuollon keskeiset periaatteet ja tavoitteet sekä opiskeluhuoltosuunnitelman ammatillisessa koulutuksessa 2018). Toisaalta erityisen tuen yhdeksi tarkoituksesi on määritelty opiskelijan kokonaiskuntoutuksen tukeminen yhdessä muiden palveluntuottajien kanssa (L 531/2017). Erityisen tuen

oppaassa (2018) tätä avataan siten, että erityistä tukea tarvitseva opiskelija tarvitsee usein myös yksilökohtaisen opiskeluhuollon palveluja ja monialaista ja –ammattillista yhteistyötä. Tarvittaessa mukana opiskelijan opintoja suunniteltaessa mukana on opiskelijan kuntoutustahojen edustajia, jolloin erityinen tuki omalta osaltaan edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. (Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa -opas 2018; L 531/2017 §64.)

## ERITYISOPETUKSEN ERITYISTEHTÄVÄ, VAATIVA ERITYINEN TUKI

Ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on pitkät perinteet koulutuksen järjestämisestä paljon tukea tarvitseville opiskelijoille. Tämä järjestämisluvassa oleva erityistehtävä on viiden ammatillisen erityisoppilaitoksen lisäksi kuudella ammatillisella oppilaitoksella. 2010-luvulla keskeisimmät muutokset ovat kohdistuneet koulutuksen järjestäjäkenttään: erityisoppilaitoksia on yhdistetty, järjestämislupia on uudistettu, käsitteet ovat muuttuneet ja myös kohderyhmää on tarkennettu sekä rahoitusta muutettu. 2010-luvun alussa ammatillisten erityisoppilaitosten ja rajatun erityistehtävän oppilaitosten rooli määriteltiin koulutuksen järjestäjän erityisenä koulutustehtävänä huolehtia erityisopetuksen ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen järjestämisestä sekä erityisopetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä (L 630/ 1998.) Erityisoppilaitosten tuli huolehtia ensisijaisesti vaikeavammaisten koulutuksesta sekä valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta sekä lisäksi niiden tuli tarjota asiantuntija-apua muille oppilaitoksille (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015).

Ammatillisen koulutuksen reformin (L 531/2017) myötä uutena käsitteenä on otettu käyttöön vaativan erityisen tuen –käsite. Vaativana erityisenä tukena järjestetään koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea. (L 531/2017 65§.) Vaativaa erityistä tukea voivat järjestää koulutuksen järjestäjät, joilla on siihen erityinen järjestämislupa. Koulutusta järjestetään tutkintokoulutuksena ja valmentavana koulutuksena. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta TELMA:aa (L 531/2017, 27 a§) järjestetään vain vaativana erityisenä tukena.

Ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on lisäksi velvollisuus huolehtia erityisen tuen kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. (L 531/2017 27 a§). Tätä tehtävää toteutetaan asiantuntijapalveluina, kehittämisyhteisönä ja verkostoyhteistyönä. Asiantuntijapalveluja ovat muun muassa koulutukset, konsultaatiot ja mate-

riaalit. Ammatilliset erityisoppilaitokset muodostavat kumppanuusverkoston, AMEO-verkoston, jonka tehtävä on vaikuttaa, toteuttaa ja kehittää yhdessä ammatillista erityisopetusta. (AMEO-verkosto 2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän (2018) tehtävänä oli selvittää vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuspolkujen toteutumista sekä tehdä ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Työryhmä esitti kahdeksan kehittämisehdotusta, jotka liittyivät opintojen nivelvaiheisiin: hakeutumisvaiheen ohjaukseen ja työllistymisen tukeen, moniammatilliseen yhteistyöhön, valmentavan ja tutkintokoulutuksen kehittämiseen sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittämiseen. (Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset 2019.)

## KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄN ERITYISOPETUKSEN JA ERITYISEN TUEN SUUNNITELMAT

Ammatillisen koulutuksen uudistumisen myötä koulutuksen järjestäjien itsestä päätäntävaltaa on lisätty ja valtiovallan ohjausjärjestelmää on kevennetty myös ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä. Aiemman lainsäädännön mukaan koulutuksen järjestäjällä oli velvollisuus tehdä suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä (VnA 811/1998). Koulutuksen järjestäjän tuli määritellä erityisopetuksen periaatteet: tavoitteet, toteutus, opetusmenetelmät, tuki- ja erityispalvelut, asiantuntijapalvelut, yhteistyötahot ja vastuut. Oppilaitoksen tuli myös varata erityisopetukseen riittävät voimavarat. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimisen edistäminen nähtiin koko oppilaitosyhteisön tehtävänä. Myös näyttötutkintojen järjestämissuunnitelmassa veloitettiin näyttötutkinnon tai valmistavan koulutuksen järjestäjää kuvaamaan tuen ja erityisen tuen prosessit ja käytänteet osana suunnitelmaa (Näyttötutkinto-opas 2014).

Ammatillisen koulutuksen uudistuttua erityisen tuen järjestämiseen liittyviä määräyksiä on enää vain laissa ja asetuksessa. Ohjaukseen, tukeen ja erityiseen tukeen liittyvää erillistä suunnitelmaa ei enää veloiteta tekemään. Opetushallitus on laatinut erityisen tuen toteuttamiseen oppaan, joka on suosituksen luonteinen (Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa -opas 2018). Lisäksi Opetushallituksen ohjeissa henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelman sisällöstä ja osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelmasta on mainintoja erityisestä tuesta (HOKSin tietosisältö ja käsitteet 2018; Osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelman tietosisältö 2018). Opiskeluhuollon järjestämisestä sen sijaan koulutuksen järjestäjän on laadittava edelleen erillinen suunnitelma (Opiskeluhuollon keskeiset periaatteet ja tavoitteet sekä

opiskeluhoitosuunnitelman ammatillisessa koulutuksessa 2018). Aiemmasta käytännöstä poiketen tutkinnon tai koulutuksen perusteet keskittyvät ammatillisen osaamisen määrittelyyn ja määräyksiä koulutuksen järjestämisen periaatteista ei tutkinnon perusteissa enää ole.

Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on linjata, miten erityinen tuen toteutetaan oppilaitoksessa. Koulutuksen järjestäjien erityisopetuksen järjestämisessä kehitettiin 2010-luvulla. Miettinen tutki väitöskirjassaan (2008), miten ammatillinen erityisopetus oli kuvattu koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa. Hän totesi, että kuvaukset olivat hajanaisia ja käytetyt käsitteet vaihtelevia ja epätäsmällisiä. Jauhola ja Miettinen (2012) selvittivät, miten opiskelijoille suunnatut tukitoimet sekä erityisopetus toteutuivat yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Kysely oli suunnattu koulutuksen järjestäjien johdolle. Jauholan ja Miettisen (2012) mukaan ammatillinen erityispedagogiikka ammatikasvatuksen osa-alueena näyttäytyy vielä jäsentymättömänä. Kehitettävää oli eteenkin opettajien erityispedagogisen tiedon lisäämisessä, HOJKS-prosessin käytäntöön viemisessä, opetusmenetelmissä sekä erityisopetuksen käytännöissä. Miettisen (2015) kirjoittamassa Erityisopetuksen käsikirjassa tarkastellaan 1.8.2015 voimaan tulleen lainsäädännön pohjalta ammatillisen koulutuksen toimintaperiaatteita opiskelijoiden tuen tarpeen näkökulmasta. Käsikirjan tavoitteena oli kuvata hyvin toteutetun yleisen tuen merkitystä ja vaikutusta opiskelijan oppimiseen ja hyvinvointiin. Lisäksi kuvattiin erityisopetusta ilmiönä ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä.

Tällä hetkellä määräykset erityisen tuen järjestämisestä rajoittuvat henkilökohtaistamisprosessiin. Entä miten koulutuksen järjestäjät hahmottavat erityisen tuen roolin ja paikan osana oppilaitoksen toimintaa? Miten varmistetaan prosessit, osaaminen ja resurssit? Entä miten vaikuttavuutta arvioidaan ja toimintaa kehitetään? Osana laadunhallinnanjärjestelmää myös prosesseihin ja laatuun tulee ottaa kantaa. Mutta miten koulutuksen järjestäjä toiminnallaan ja linjauksillaan varmistaa erityisen tuen laadun ja vaikuttavuuden? Myös Niemi ja Jahnukainen (2018) toteavat, että tarvitaan tukea tarvitsevan opiskelijan tarpeita huomioivan pitkäkestoisen ohjauksen ja tuen kirjaamista koulutuksen ohjausdokumentteihin.

Alla olevaan taulukkoon on koottuna yhteenvetona keskeisimmät ammatillisen erityisopetuksen muutokset 2010-luvulla.



**TAULUKKO 1. Ammatillisen erityisopetuksen keskeisimmät muutokset 2010–2020**

	ennen 2018	2018–
Käsitteet	erityisopetus erityisopiskelija	erityinen tuki erityistä tukea tarvitseva opiskelija
Opiskelijat	ammatillisen perustutkintoon johtava koulutus, valmentavat koulutukset (nuorten koulutus), satunnaisesti näyttötutkintoon valmistava koulutus (aikuiskoulutus)	ammatilliset perustutkinnot, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot, valmentavat koulutukset, nuoret ja aikuiset
Tuen tarpeen syytausta	vamma, sairaus, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriö (12 luokkaa)	oppimisvaikeus, vamma sairaus tai muu syy (2015–) vaativa erityinen tuki: vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus
Palvelutarve	opetus- ja oppilashuoltopalvelujen tarve	pitkäaikainen tai säännöllinen erityisen oppimisen tai opiskelun tuen tarve (2015–)
Tarpeen määrittely	erityisopetuksen peruste: 12 diagnoosiluokkaa	yksilöllisesti määritelty pedagoginen tuen tarve (2015–) ei enää 12 dg-luokittelua
Päätösprosessi	ei viranomaispäätöstä, HOJKS:n laatiminen	viranomaispäätös erityisestä tuesta (ja mukauttamisesta) (2015–)
Tavoitteet	turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvamisen	ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttaminen kokonaiskuntoutuksen edistäminen yhteistyössä
Henkilö- kohtainen suunnitelma	henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS	ei erillistä suunnitelmaa: erityinen tuki sisältyy henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan, HOKSaan

TAULUKKO 1. jatkuu		
	ennen 2018	2018–
Erityisen tuen sisältö	opetus ensisijaisesti samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa yksilöllisesti suunniteltu ja ohjattu oppimisprosessi sekä erilaiset tukitoimet tarvittaessa tavoitteiden ja arvioinnin mukauttaminen	opiskelijan valmiuksiin ja tavoitteisiin perustuva suunnitelmallinen pedagoginen tuki ja erityiset opiskelu- ja opetusjärjestelyt (v.2015–), osaamisen arvioinnin mukauttaminen vaativa erityinen tuki: yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea.
Koulutuksen järjestäjän suunnitelma	Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma osana opetussuunnitelmaa	Ei erillistä suunnitelmaa: sisältyy henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan ja osaamisen arvioinnin suunnitelmaan
Erityisoppilaitokset ja rajatun erityistehtävän oppilaitokset	erityinen koulutustehtävä huolehtia erityisopetuksen ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen järjestämisestä sekä (erityisoppilaitokset) erityisopetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä	vaativa erityinen tuki: erityinen järjestämislupa järjestää koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta TELMA:aa. Erityisoppilaitokset: velvollisuus huolehtia erityisen tuen kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä.
Erityisopettajan nimike	Erityisopetusta antava opettaja	Erityistä tai vaativaa erityistä tukea antava opettaja

## OPETTAJIEN JA ERITYISOPETTAJIEN OSAAMISEN UUDET HAASTEET

Koulutuspoliittisten uudistusten myötä myös opettajan ja erityisopettajien osaamisvaatimukset muuttuvat. Valtakunnallisen opettajankoulutusfoorumin mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) tulevaisuuden opettaja on uutta luova asiantuntija ja aktiivinen toimija, jolla on laaja-alainen perusosaaminen ja joka on valmis jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan ja yhteisöään.



Kuvio 2. Tulevaisuuden opettajan osaaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 17).

## AMMATILLISEN OPETTAJAN ERITYISEN TUEN OSAAMINEN

Opettajan rooli erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa, tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa sekä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa on kasvanut ammatillisen koulutuksen uudistumisen myötä. Vuonna 2018 tehdyn selvityksen mukaan (Heinilä ym. 2018) keskeisimmät uuden ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet olivat henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) ohjaaminen, työelämä-, verkosto-

ja asiakkuusosaaminen, ohjausosaaminen, uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet, oman työn johtaminen ja kehittäminen sekä koulutuksen järjestäjän laadunhallinta. Selvityksessä todettiin myös, että opettaja tarvitsee lisää erityiseen tukeen liittyvää osaamista (Heinilä ym. 2018). Raudasoja, Seppälä ja Torikka (2019) kuvasivat selvityksen pohjalta opettajan tarvitsemaan erityiseen tukeen liittyvää osaamista viitenä aihealueena: henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatiminen erityisen tuen näkökulmasta, ohjaus ja tuki, työelämä- ja verkostoyhteistyö, oppimisympäristöt ja erityisen tuen arviointi ja kehittäminen.

Voidaankin todeta, että Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2012) määrittelemä ”Osallistavan opettajan profiiliin” koskee kaikkia opetustyössä olevia. Opettajalta edellytetään oppijoiden moninaisuuden arvostamista, kaikkien oppijoiden tukemista, yhteistyötä muiden kanssa ja valmiutta henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittämiseen.

## ERITYISOPETTAJA – ERITYISTÄ TUKEA JA VAATIVAA ERITYISTÄ TUKEA ANTAVA HENKILÖ

Ammatillisessa koulutuksessa toimivan erityisopettajan työn kehykset ovat muuttuneet yhteiskunnan muutosten ja uuden lainsäädännön myötä. Ammatillisen erityisopettajan keskeisenä tehtävänä on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen ja ohjauksen, opintojen henkilökohtaistamisen sekä yksilöllisen oppimisen järjestäminen osana yleistä oppimisympäristöä. Oppimisympäristön laajentuminen työpaikalle ja digitaalisiin oppimisympäristöihin ja rakenteellinen monitasoisuus edellyttävät aiempaa enemmän moniammatillista ja ammattialat ylittävää yhteistyötä sekä konsultatiivista työtettä. Erityisopettajalta edellytetään entistä enemmän asiantuntijuutta erityisen tuen suunnittelussa ja seurannassa, muiden opettajien tukena olemisessa ja moniammatillisissa yhteistyöverkostoissa toimimisessa sekä myös inklusiivisten ja esteettömien oppimisympäristöjen ja käytäntöjen kehittämisessä. Myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistymisen edistäminen edellyttää erityisen tuen osalta monenlaisia toimintatapoja, pedagogisia ratkaisuja, oppimisympäristöjä ja laajaa toimijaverkostoa. Erityisopettajalla tulee olla osaamista organisaation kehittämiseen, erityisen tuen suunnitelmallisuuteen ja koordinointiin sekä vaikuttamistyöhön. (Hirvonen ym. 2015; Mäkinen & Eskola 2020.)

Ammatillisen koulutuksen uudistumisen myötä myös erityisopettajan kelpoisuus ammatillisessa koulutuksessa on määritelty uusilla käsitteillä. Erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus -käsitteen sijasta käytetään käsitettä erityistä tukea ja vaativaa erityistä tukea antava (A 431/2018 16 §). Erityistä

tukea ja vaativaa erityistä tukea on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus ja vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset ammatillisen koulutuksen erityisopettajan opinnot tai yliopiston erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Yhteisten tutkinnon osien opetuksen yhteydessä annettavaa erityistä tukea tai vaativaa erityistä tukea voi antaa myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon ja jolla on erityisopettajan opinnot. Jos erityisen tuen tai vaativan erityisen tuen tarkoituksenmukainen järjestäminen sitä edellyttää, erityistä tukea tai vaativaa erityistä tukea voi sen estämättä, antaa myös muu opettaja osana muuta opetustaan. (A 431/2018 16 §.)

Asetuksen opetus- ja kulttuuriministeriön taustamuistiossa (Erytyinen tuki ja vaativa erityinen tuki –opettajien kelpoisuusvaatimukset 2018) todetaan, että koulutuksen järjestäjän velvollisuus on huolehtia siitä, että erityisopettajan osaaminen on tarvittavassa laajuudessa käytettävissä myös muiden ammatillisten opettajien tukena. Silloin, kun opiskelijalla on todettu olevan erityisen tuen tarve ja hänelle on tehty erityisen tuen päätös, on tarkoituksenmukaista, että erityisopettajan kelpoisuuden omaava opettaja osallistuu aina tukitoimien suunnitteluun, vaikka varsinaisen opetuksen, ohjauksen ja tuen toteuttaisikin pääsääntöisesti opettaja. Tarvittaessa erityisopettaja toimii opettajan tukena myös opetustilanteessa. (Erytyinen tuki ja vaativa erityinen tuki – opettajien kelpoisuusvaatimukset 2018.)

Kelpoisuusasetusta on tulkittu myös siten, että asetuksessa mainittu muu opettaja onkin ensisijainen erityisen tuen suunnittelija ja antaja (vrt. Heinilä ym.2018; Raudasoja ym. 2019). Toisaalta ammatillisen erityisopettajan työn kolmoisrooli asettaa oman haasteensa työnkuvan määrittelylle: ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käyneet edustavat sekä ammatillista koulutusala ja pedagogiikan asiantuntijuutta sekä erityisopetuksen osaamista (Hirvonen 2006).

Ammatillisten erityisopettajien lisäksi oppilaitoksessa työskentelee laajalajaisia erityisopettajia, jotka pääsääntöisesti ovat opiskelleet yliopiston erityisopettajankoulutuksessa. Heidän työnkuvansa painottuu YTO-aineiden erityiseen tukeen tai koordinoiviin tehtäviin (Pirttimaa ja Hirvonen 2014). Erityisopettaja voi toimia myös vaativana erityisenä tukena tarjottavassa koulutuksessa erityisoppilaitoksissa tai oppilaitoksissa, joilla on rajattu vaativan erityisen tuen järjestämislupa. Erityisopettajan työ painottuu tuolloin pienryhmäopetukseen, jossa keskeistä on moniammatillinen yhteistyö ja sen koordinointi sekä oman opiskelijaryhmän sisällä että oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa. Erityisopettajalta edellytetään tuolloin tietoa ja taitoa tukea

yhdessä lähiverkoston kanssa yksilöllisesti ja monipuolisesti opiskelijoita, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus. Toisaalta vaativan erityisen tuen erityisopettaja voi toimia myös erityisen tuen kehittämisen, ohjaus ja tukitehtävissä muissa oppilaitoksissa ja verkostoissa. Vaativan erityisen tuen osaamisen systemaattiseksi kehittämiseksi käynnistettiin vuonna 2019 Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoimana Vaativan erityisen tuen erikoistumiskoulutus. (Eskola & Mäkinen 2020.)

## AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUS

Ammatillista erityisopettajakoulutusta järjestetään Haaga-Helian, Hämeen (HAMK), Jyväskylän (JAMK), Oulun (OAMK) ja Tampereen (TAMK) ammatillisissa opettajakorkeakouluissa 60 op laajuisena. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen erityisopettajakoulutusten tärkeänä tehtävänä on myös opetus- ja ohjaushenkilöstön ja erityisopettajien täydennyskoulutus sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta kansallisesti ja kansainvälisesti.

Ammatilliset erityisopettajat voivat toimia erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen tehtävissä ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisten erityisoppilaitosten, ammatillisten oppilaitosten, aikuisopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisopetus- ja asiantuntijatehtävissä. Koulutus sopisi myös kolmannen sektorin toimijoille.

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen tavoitteet pohjaavat kansallisiin ja kansainvälisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja suosituksiin, joissa korostetaan inklusiivista koulutusta. Ammatillinen erityisopettajakoulutus pohjautuu erityisopettajuuden arvoperustaan: yksilöllisyyden kunnioittaminen, moniarvoisuus, vastuu lähimmäisistä ja tasa-arvon edistäminen. Saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen kulkevat punaisena lankana

Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan muutosten seurauksena ammatillisen erityisopettajan rooli ja tehtävät sekä toimintaympäristöt ovat laajentuneet ja muuttuneet. Myös ammatillinen erityisopettajakoulutus elää muutosten mukana. Erityistä tukea ja inklusiivista koulutusta sekä erityisopettajakoulutusta kehitetään yhteistyössä eri hankkeilla.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Leena Kaikkonen, Joonas Purkamo & Päivi Kovanen

### TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tämän erityisopettajien työnkuvaa ammatillisessa koulutuksessa tarkastelevan tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ensinnäkin, millainen on erityisopettajien tämänhetkinen työnkuva: mistä tehtävistä työ koostuu, kuinka he kokevat työnsä muuttuneen ja millaisia haasteita he siinä tulevaisuudessa näkevät sekä toiseksi, erityisopettajien näkemyksiä erityisestä tuesta ja ohjauksesta ammatillisessa koulutuksessa. Edelleen, haluttiin selvittää, miten vastaajat kokevat erityisopettajankoulutuksen pystyneen vastaamaan erityisen tuen ohjauksen ja uraohjauksen haasteisiin sekä heidän näkemyksiään erityisopettajankoulutuksesta ja sen kehittämistarpeista.

Tutkimus kohdennettiin ensisijaisesti ammatillisessa koulutuksessa työskenteleville erityisopettajille, koska haluttiin kuulla toimijoiden itsensä, oman työnsä asiantuntijoiden, kertovan heidän tämän hetkinen tilanteensa. Ajatuksena tutkimusta käynnistettäessä oli, että tämän kuvatun kokonaistilanteen analysoinnin pohjalta kukin ammatillisen koulutuksen toimijataho voisi sitten tehdä erityisen tuen kehittämiseen tarvittavia päätelmiä hallinnossa ja oppilaitoksissa sekä erityisesti ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

### AINEISTON KERUU

Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin strukturoitua sähköistä kyselylomaketta. Kyselyn lähetekirjeessä kerrottiin, että tutkimus on osa opetusministeriön rahoittamaa *Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena* -hanketta ja että tämä kyselytutkimus on yksi hankkeen toimenpiteistä. Tutkimuksen toteutuksesta vastasi Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu yhteistyössä hanketta koordinoivan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Lähetekirjeessä kerrottiin myös tutkimuksen tavoite ja millaista tietoa siinä kootaan sekä miten koottua tietoa käsitellään, miten tulokset julkaistaan ja raportoidaan ja että koottu tutkimusaineisto säilytetään, käsitellään ja hyödynnetään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Kyselylomakkeen linkkiä lähetettiin sosiaalisen median kautta ja siitä tiedotettiin mm. Ammatilliset erityisopettajat ry:n uutiskirjeessä sekä tutkijaorganisaation toimijat omissa verkostoissaan ja sähköposteilla toukokuun alussa 2019. Linkki oli avoinna 10.6.2019 saakka, mihin mennessä vastauksia oli tullut 105 kappaletta. Tutkimuksen aukioloa päätettiin jatkaa ja siitä tiedotettiin vielä kesälomakauden jälkeen kuukauden ajan eli 2.9.2019 saakka. Tähän mennessä vastauksien kokonaismäärä nousi tasan kahteen sataan.

Kyselylomake tehtiin Webropol-ohjelmistopalvelun avulla. Kyselylomake sisälsi yhteensä 24 kysymystä teemoitettuna viiteen ryhmään eli

- 1 taustatiedot (kysymykset 1–9),
- 2 ammatillinen erityisopettajankoulutus ja osaamisen kehittäminen (kysymykset 10–16),
- 3 erityisopettajien nykyinen työnkuva ammatillisessa koulutuksessa (kysymykset 17–20),
- 4 erityinen tuki ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa – tulevaisuuskuvia (kysymykset 21–23) ja,
- 5 avoimet kommentit (kysymys 24).

Kysymyksistä 15 oli monivalintakysymyksiä, joissa oli viisiportainen Likert-asteikko. Niistä suurimpaan osaan sisältyi myös mahdollisuus täydentää vastausta 'jokin muu, mikä' muotoa olevan avoimen kysymyksen kautta. Loput yhdeksän kysymystä olivat avoimia kysymyksiä (kysymykset 2, 5, 14, 16, 19, 20, 22, 23 ja 24). Kyselylomakkeeseen sisällytetyillä useilla avoimilla kysymyksillä haluttiin antaa vastaajille mahdollisuus tulla kuulluksi ja saada asioista syvempi kuva kuin vain kvantitatiivisilla kysymyksillä. Kyselylomake on nähtävissä liitteessä 1.

Kyselylomaketta täydentävänä laadullisena aineistonhankintamenetelmänä käytettiin ryhmähaastatteluita (ks. Liite 2). Tutkimusmenetelmänä ryhmähaastattelu hyödyntää ryhmädynamiikkaa ja oletuksena on, että siten saadut vastaukset nostavat esiin toisenlaista tietoa kuin yksilöhaastatteluissa (Rabiee 2004). Ryhmähaastattelua Gill, Stewart, Treasure & Chadwick (2008) pitävät hyvänä metodina erityisesti silloin kun tutkittavasta asiasta jo tiedetään jotain mutta halutaan saada siihen vielä ymmärrystä lisääviä näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluiden aineistona käytettiin analysoiduista avoimista



vastauksista tehtyjä yhteenvetoja, joihin ryhmähaastatteluihin pyydettiin kentän toimijoilta tulevaisuuteen suuntautuvaa pohdintaa. Halukkuutta osallistua haastatteluihin kysyttiin kyselylomakkeessa.

## AINEISTON ANALYYSI

### MÄÄRÄLLISEN AINEISTON ANALYYSI

Tutkimuksen määrällinen aineisto koostui sähköisellä kyselylomakkeella kootuista vastauksista.

Vastausaineisto siirrettiin Webropol-kyselyohjelmasta tulosten tilastollista analysointia varten R-ohjelmistoon. Aineiston analysoinneissa tarkasteltiin

- erityisopettajankoulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä (kysymys 10)
- arvioita erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuudesta (kysymykset 11 ja 13)
- koettua erityisopettajan työn muutosta oman erityisopettajaksi kouluttautumisen jälkeen (kysymys 12)
- oman ammatillisen osaamisen kehittämistä/kehittymistä ja täydenniskoulutustoiveita (kysymykset 15–16)
- näkemyksiä erityisopettajan- ja opettajankoulutuksen kehittämistarpeista (kysymykset 14 ja 23)
- nykyiseen työkuvaan liittyviä tekijöitä (kysymykset 17 ja 18)
- näkemystä oman työn tämänhetkisistä haasteista (kysymys 19)
- näkemystä erityisopettajan työssä painottuvista asioista uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön jälkeen (kysymys 20)
- näkemystä omasta tulevaisuudesta erityiseen tukeen liittyvissä tehtävissä (kysymys 21)
- näkemystä erityisen tuen kehittämisestä ammatillisessa koulutuksessa (kysymys 22)
- muut avoimet kommentit (kysymys 24)

Näiden kysymysten tarkastelussa käytettiin yleisiä tunnuslukuja ja ristiintaulukointeja sekä tilastollisia analyysimenetelmiä. Pääasiallisena menetelmänä käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia. Myös kaksisuuntaista varianssianalyysia käytettiin joidenkin taustamuuttujaparien tarkasteluun. *Taustamuuttujina* analyysissa käytettiin sukupuolta, ikää, opettajakokemuksen määrää, tämänhetkistä tehtävänimikettä, kokemusta em. tehtävässä, tämän-

hetkistä työpaikkaa, työsuhteen luonnetta, oppilaitostyyppiä ja organisaatio-kokoa.

Varianssianalyysilla testataan, ovatko vertailtavien perusjoukkojen odotusarvot samoja, vai poikkeako ainakin yksi odotusarvo muista (Moore, McCabe & Craig 2014, 653–654). Varianssianalyysin luotettava toiminta vaatii, että verrattavat perusjoukot ovat normaalijakautuneita, havainnot ovat toisistaan riippumattomia sekä vastemuuttujan vaihtelu on yhtä voimakasta kussakin perusjoukossa (mts. 651–653). Oletuksista perusjoukkojen normaalisuus ei ollut aina hyvin voimassa, joten vaihtoehtoisena testinä varianssianalyysille (esimerkiksi kysymyksessä 10) käytettiin parametritonta Kruskal-Wallis -testiä, jonka käyttö ei vaadi yhtä tiukkoja oletuksia aineistolta kuin varianssianalyysi. Lisäksi Kruskal-Wallis -testiä käytettiin aina analysoitaessa järjestysasteikollisia vastemuuttujia (esimerkiksi kysymysten 11 ja 13 Likert-asteikko).

Kysymyksistä, joita ei ollut mielekästä analysoida numeerisesti (esimerkiksi kysymys 15), muodostettiin ristiintaulukoita, joissa mahdollisesti esiintyvää riippuvuutta tarkasteltiin khii toiseen -riippuvuustestillä. Testillä testataan, onko kahden luokitellun muuttujan välillä riippuvuutta (Moore ym. 2014, 539). Jos riippuvuutta muuttujien välillä oli, hyödynnettiin ristiintaulukoista laskettuja standardoituja jäännöksiä, joiden mukaisesti tarkasteltiin, minkä luokkien välillä riippuvuus esiintyy.

Aineiston tiivistämiseksi kysymyksistä 10, 12, 18 muodostettiin *summamuuttujia* ja ne analysoitiin joko yksisuuntaisen varianssianalyysin tai Kruskal-Wallis -testin avulla. Testinä käytettiin varianssianalyysia, jos sen oletukset täyttyivät. Muussa tapauksessa käytettiin parametritonta Kruskal-Wallis -testiä. Summamuuttujien muodostaminen on kuvattu tarkemmin liitteessä 4. Raportoinnissa käytetyt määrällisen aineistosta tehdyt analyysit löytyvät raportin lopusta liitteistä 4–5.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake (liite 1) noudatteli pääosin vuonna 2008 toteutetun ammatillisille erityisopettajille suunnatun kyselytutkimuksen (Kaikkonen 2010) lomaketta. Tavoitteena oli saada aineistoa, jonka avulla voitaisiin tutkimuksellisesti vertailla erityisopetuksen vuoden 2008 ja erityisen tuen vuoden 2019 tilannetta ammatillisessa koulutuksessa. Vuonna 2008 tehdyn tutkimuksen ja vuoden 2019 aineistoja vertailtaessa menetelminä käytettiin kahden otoksen t-testiä sekä sen parametritonta vastinetta Mann-Whitneyn U-testiä. Molemmat testit testaavat kahden riippumattoman perusjoukon odotusarvojen eroja. (Moore et al. 2014, 454–455) Kysymysten 10, 12 ja 18 summamuuttujat analysoitiin t-testillä ja muissa kysymyksissä, joissa odotusarvojen vertailu on mielekästä, vertailuissa käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä. Jälleen, jos kysymyksestä ei ollut mielekästä analysoida numeerisesti

ollenkaan, kummankin kyselyn ristiintaulukoita tarkasteltiin enemmänkin sisällöllisen pohdinnan tueksi. Vuosien 2008 ja 2019 aineistojen vertailuista tehdyt analyysit löytyvät liitteestä 6. Kyselyiden vastaajien lukumäärissä oli eroa melko paljon (vuonna 2008 vastaajia 532, vuonna 2019 vastaajia 200). Kuitenkin vertailuissa käytetyt menetelmät ottavat vastaajien lukumäärien erot huomioon, joten vertailuja voidaan pitää luotettavina. Lisäksi vuoden 2019 kyselyn 200 vastaajan otoskoko ei tuottanut ongelmia analyysimenetelmien toimivuudessa, vaan analyysit voitiin toteuttaa yhtä luotettavasti kuin vuoden 2008 tutkimuksen isommalla otoskoolla.

## LAADULLISEN AINEISTON ANALYYSI

Kyselylomake sisälsi useita *avoimia kysymyksiä* (kysymykset 2, 5, 14, 16, 19, 20, 22, 23 ja 24). Strukturoidumpien kysymysten avoimista vastauksista muodostettiin sisällöllisiä luokkia. Näin tehtiin kysymysten 2 (ikä), 5 (tehtävännimike) ja 16 (toiveet täydennyskoulutuksesta) kohdalla. Annetut vastaukset kvantifioitiin vastaajien käyttämien mainintojen mukaan (ks. Liite 7). Kysymyksessä 5 yhden vastaajan vastaus saattoi kuulua useampaan kuin yhteen sisältöluokkaan, jos vastaaja oli käyttänyt useampia aiheainintoja (ks. liite 7, taulukko xxi) mutta tilastollisia analyyseja varten kullekin vastaajalle määritettiin vain yksi arvo.

Varsinaisen laadullisen tutkimuksenmenetelmin käsiteltävä aineisto muodostui kyselylomakkeen kuuden avoimen kysymyksen (14, 19, 20, 22, 23 ja 24) vastauksista. Kunkin kysymyksen vastauksista muodostettiin oma tekstitiedosto. Yhteensä näitä tiedostoja oli kuusi kappaletta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmiä, jota sovellettiin saatuun tekstiaineistoon. Sisällönanalyysin lähtökohtien mukaisesti kunkin tiedoston käsittely alkoi sisällön luokittelulla. Luokittelussa samaa aihetta ja sisältöä käsittelevät vastaukset koottiin yhteen. (Sarajärvi & Tuomi 2013; Suoranta 1998.) Osassa aineistoa tämän vaiheen perusteella muodostettiin sisältöluokkia, joiden osuutta kuvattiin määrällisesti taulukoinnilla. Esimerkiksi kysymykseen 14 ”Miten erityisopettajakoulutusta tulisi kehittää” oli vastattu lähinnä yksittäisillä sisältötoiveilla. Sisällön taulukoinnilla tuotettiin kuvaus, mitä toivottiin ja kuinka moni vastaaja mitäkin sisältöä toivoi (40 vastaajaa 156:sta, 25,6% vastanneista). Kysymysten 14 ja 16 sisältöalueiden analyysit on raportoitu luvussa 7.

Sisällönanalyysiin käyttö mahdollistaa ilmiön ymmärtämiseen tähtäävän kuvauksen tutkimuksessa. Osa vastauksista muodostetuista tekstitiedostoista antoi mahdollisuuden edetä sisällön luokittelusta teemoitteluun. Teemoittelu

tuottaa laajempia sisältökokonaisuuksia, joiden pohjalta on mahdollista kuvata tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti ja yleisellä tasolla. (Sarajärvi & Tuomi 2013; Suoranta 1998.) Tällöin ilmiön kuvaus kertoo esimerkiksi opetukseen ja opiskelijoihin, oppilaitokseen yhteisönä ja sen resursointiin liittyvistä asenteista ja ajatuksista laajempaa kokonaisuutena. Avointen kysymysten 19, 20, 22, ja 24 teemoitellut analyysit on raportoitu luvussa 6 ja kysymyksen 23 luvussa 8.

## TULOSTEN RAPORTOINTI

Tutkimusraportti muodostaa kokonaisuuden, jossa on kolme päälukua; johdanto, tutkimuksen tulokset ja pohdinta. Tutkimuksen raportoinnissa ensisijaisena aineistona on kyselylomakkeella koottu aineisto, jota on täydennetty ryhmähaastatteluissa saadulla laadullisella aineistolla. Tutkimuksen tulokset on raportoitu seuraavassa pääluvussa II, jossa tutkimusaineiston raportointi etenee teemoitettuina lukuina 3–10. Niissä on käsitelty seuraavia aineistoja:

### Luku 3: Tutkimukseen osallistuneet

- vastaajien kuvaus taustatietojen pohjalta (kysymykset 1–9)

### Luku 4: Näkemykset EO-koulutuksen työelämävastaavuudesta, työn muutoksista

- hakeutuminen ammatilliseksi erityisopettajaksi (kysymys 10)
- kokemukset työn muutoksista oman kouluttautumisen jälkeen (kysymys 12)
- kokemukset ammatillisen erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuudesta työuran eri vaiheissa (kysymykset 11 ja 13)

### Luku 5: Erityisopettajien nykyinen työ

- nykyinen työnkuva (kysymys 17)
- erilaisten työtehtävien painottuminen omassa työssä (kysymys 18)
- näkemys omasta tulevaisuudesta työtehtävässä (kysymys 21)

### Luku 6: Nykyisen työn haasteet ja tulevaisuuden kuvat

- työn haasteet tällä hetkellä (kysymys 19 ja kysymys 24)
- näkemys erityisopettajan työssä painottuvista asioista uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön jälkeen (kysymys 20)
- näkemys erityisen tuen kehittämisestä ammatillisessa koulutuksessa (kysymys 22)

Luku 7: Erityisopettajankoulutus osaamisen kehittämisen tukena ja erityisopettajankoulutuksen kehittämistarpeet

- Oman osaamisen kehittäminen työssäoloaikana ja täydennyskoulutustarpeet (kysymykset 15–16)
- näkemys erityisopettajankoulutuksen kehittämistarpeista (kysymys 14)

Luku 8: Näkemykset ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistarpeista liittyen erityiseen tukeen (kysymys 23)

Luku 9: Erityinen tuki ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työssä (perustuen opinto-ohjaajille OO-hankkeessa toteutetun vastaavan kyselytutkimuksen aineistoon)

Luku 10: Erityisopettajien työn muutos ammatillisessa koulutuksessa (perustuen vuoden 2008 ja 2019 tutkimuksiin)

Vaikka tulosten raportointia on pyritty teemoittamaan, niin toiveena on kuitenkin ollut säilyttää kokonaiskuva tulosten tarkastelussa. Näin ollen kussakin luvussa on käsitelty tutkimuskysymyksiä yllä luetellulla tavalla. Useimmissa kysymyksissä vastaajilla oli mahdollisuus täydentää omaa vastaustaan avoimilla kommentteilla, joita on käytetty hyväksi raportoinnissa. Lukujen 3–10 alkuun on nostettu ao. luvun keskeiset sisällöt suuntaamaan lukijan ajatuksia tulevan sisältöön. Tulosten tarkasteluissa luvuissa 3–10 on pääasiallisesti pitäydytty tutkittavien ajatusten esittämisessä. Sitä on tuettu kunkin luvun lopussa jonkin verran muulla tutkimustiedolla ja lyhyellä yhteenvedolla ja/tai pohdinnalla. Koko tutkimuksen tulosten laajempi pohdinta on jätetty päälukuun III.

Tekstiosioon sisällytettyjen taulukoiden ja kuvioiden numerointi on jatkuva läpi kaikkien tekstilukujen. Sisällöllistä raportointia tukeva tausta-aineisto, kuten kyselylomake, haastatteluohjeistukset kysymyksineen, taustamuuttujien frekvenssitaulukot, summamuuttujien muodostaminen, tilastolliset analyysitaulukot ja vastausten kvantifiointitaulukot on esitetty tämän raportin lopussa liitteissä 1–7, joissa taulukoiden numerointi etenee roomalaisin numeroin.

Kirjoittajien välinen työnjako tutkimusaineiston analysoinnissa ja raportoinnissa on kuvattu raportin lopussa olevassa Kirjoittajat -listauksessa.



# Luku 2

## Tutkimuksen tulokset

### 3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET

Leena Kaikkonen

*Tässä luvussa kuvataan tutkimukseen osallistuneita henkilöitä heidän taustatietojensa pohjalta. Tarkasteltavana on vastaajien ikä, sukupuoli, koulustausta, tähänastinen opettajakokemus kokonaisuudessaan ja työskentelyaika nykyisessä tehtävässä. Lisäksi käsitellään, missä ammatilliset erityisopettajat työskentelevät tällä hetkellä eli heidän työpaikkojaan ja niiden kokoa. Edelleen tarkastellaan millaisilla työehdoilla ja millaista työtä ammatilliset erityisopettajat oppilaitoksissa tekevät eli heidän tämänhetkisiä tehtävänimikkeitään sekä palvelussuhdettaan. Taustamuuttujakysymyksiin annettujen vastausten kysymyskohtaiset frekvenssitaulukot ovat nähtävissä liitteessä 3 taulukoissa i–ii.*

#### VASTAAJIEN MÄÄRÄ JA SUKUPUOLI

Tutkimukseen vastasi kaikkiaan 200 henkilöä. Heistä miehiä oli 21 prosenttia (42), naisia 78 prosenttia (156), yksi muun sukupuolinen ja yksi vastaajista ei halunnut vastata tähän kysymykseen. Tämän tutkimuksen vastaajissa naisten määrä on hieman suurempi kuin ammatillisen koulutuksen erityisopettajista yleensä. Kumpulaisen (2017) mukaan ammatillisen koulutuksen erityisopettajista naisia on 69 prosenttia, kun ammatillisen koulutuksen opettajista kokonaisuudessaan on naisia hieman yli puolet. Tilanne ammatillisessa koulutuksessa on miesten ja naisten määrän suhteen kuitenkin yhtäläisempi kuin perusopetuksessa, jossa vuonna 2016 erityisopettajista peräti 85 prosenttia oli naisia.

#### IKÄ

Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa vastaajien ikä luokiteltiin noudattaen samaa ikäluokitusta kuin 2008 tehdyssä tutkimuksessa (Kaikkonen & Kallio 2010) ja vastanneiden ikä tai syntymävuosi luokiteltiin kolmeen ryhmään seuraavasti:

- 53-vuotiaat ja sitä vanhemmat; vuonna 1966 ja aiemmin syntyneet
- 44–52-vuotiaat, vuosina 1967–1975 syntyneet
- 43-vuotiaat ja sitä nuoremmat; vuonna 1976 ja sen jälkeen syntyneet



Tutkimukseen vastanneista vain 7,5 prosenttia kuuluu ikäryhmään alle 43-vuotiaat, 35,5 prosenttia ikäryhmään 44–52-vuotiaat ja 59,5 prosenttia vastaajista oli vastaushetkellä yli 53-vuotiaita (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimuksen vastaajat vuoden 2008 tutkimuksessa käytetyn ikäluokittelun ja sen mukaan määrittyvien syntymävuosien mukaan			
Ikävaihe	syntymävuodet	N	%
• 53-vuotiaat ja sitä vanhemmat	vuonna 1966 ja aiemmin syntyneet	119	59,5%
• 44–52-vuotiaat	vuosina 1967–1975 syntyneet	66	33%
• 43-vuotiaat ja sitä nuoremmat	vuonna 1976 ja sen jälkeen syntyneet	15	7,5%
Yhteensä		200	100%

Vuonna 2008 tehdyssä edellisessä tutkimuksessa iän luokittelussa käytettiin ns. sukupolviteoreettista perspektiiviä (Kaikkonen & Kallio 2010). Jos edellä tehtyä, vain iän perusteella tehtyä aineiston ikäluokittelua vertaa esimerkiksi Järvensivun, Nikkasen ja Syrjän (2014) käyttämään sukupolviluokitteluun huomataan, että luokitteluissa sekä ikävaiheissa että syntymävuosissa on eroja (ks. taulukko 3). Sukupolviteoreettisessa lähestymistavassa luokittelussa olennaisena ei pidetä vastaajien ikää sinällään vaan syntymävuosia. Saarenheimon, Pietilän, Maununahon, Tiihosen ja Pohjolaisen (2014, 86) mukaan tutkijat (esimerkiksi Roos 1987; Kauppila 2002) ovat jaotelleet sukupolvia niiden keskeisten nuoruuden kokemusten mukaan ikäryhmiin pyrkimyksenään ymmärtää eri-ikäisten tulkintoja tutkittavista asioista. Iän sukupolviteoreettista jaottelua ovat erityisopetuksen piirissä käyttäneet esimerkiksi Kivirauma ja Kuorelahti (2002) sekä Kivirauma ja Kallio (2007). Järvensivu et al. (2014) ovat käyttäneet sukupolviteoreettista jaottelua tutkiessaan työelämän sukupolvia ja niiden muutoksissa pärjäämisen strategioita. Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on erityisopettajien työ ammatillisen koulutuksen muutoksissa, mistä haluttiin tehdä myös vertailua vuoden 2008 ja nyt kootun aineiston välillä. Tästä syystä tutkimuksen vastaajat jaoteltiin myös Järvensivun et al. mukaisen suomalaisen työelämän sukupolvijaon mukaan. Noin 10 vuoden aikaero tutkimusten välillä aiheutti kuitenkin sen, että vanhimman sukupolviluokan (suuret ikäpolvet) edustajia 2008 tutkimuksessa oli 35% (185) mutta 2019 aineistossa vastaamassa oli enää kaksi tähän

sukupolviryhmään kuuluvaa henkilöä. Vastaavasti vuoden 2008 aineistossa nuorimman sukupolviuokan (Y-sukupolvi) edustajia ei vuonna 2008 ollut vielä mukana kuin yksi henkilö.

Myöhempää analyysien tekoa varten 2019 aineisto luokiteltiin sekä ikävuosien mukaan (ks. taulukko 2 edellä) että sukupolviteoreettisen jaottelun mukaan (taulukko 3 alla). Suurimmassa osassa 2019 aineiston analyysijä on käytetty ikävuosien mukaista luokittelua ja vuoden 2008 ja 2019 aineistojen vertailussa kokeiltiin myös sukupolviteoreettista luokittelua.

TAULUKKO 3. Vuosien 2008 ja 2019 tehtyjen erityisopettajatutkimusten vastaajat Järvensivun et al (2014) sukupolviuokittelun mukaan					
Sukupolviuokat		Vastaajat v.2008		Vastaajat v. 2019	
Sukupolviuokan nimi	Luokan mukaiset syntymävuodet	Vastaajien ikä vuosina tutkimus-hetkellä	n	Vastaajien ikä vuosina tutkimus-hetkellä	n
Y-sukupolvi	1980–1990	28 vuotta ja alle	1	39 vuotta ja alle	7
Lamasukupolvi	1973–1979	29–35 vuotta	18	40–46 vuotta	23
Hyvinvoinnin sukupolvi	1965–1972	36–43 vuotta	100	47–54 vuotta	77
Öljykriisin sukupolvi	1956–1964	44–52 vuotta	227	55–63 vuotta	90
Suuret ikäluokat	1940–1955	53 vuotta ja yli	185	64 vuotta ja yli	2
(ei vastanneet)			1		1
	yhteensä		532		200

Sukupolviteoreettisessa ajattelussa vertailu ei siis tapahdu ikävuosien vaan syntymävuosien mukaan. Kun tutkimukset on toteutettu eri aikaan, ovat saman sukupolviuokan edustajat eri aikana tehdyissä tutkimuksissa eri ikäisiä, kuten taulukosta 3 voidaan nähdä.

Tilastokeskuksen käyttämät ikäluokitukset poikkeavat myös aavistuksen tämän tutkimuksen ikäluokituksista. Tilastokeskuksen tietojen mukaan ammatillisista erityisopettajista kahdeksan prosenttia oli alle 40-vuotiaita,

29 prosenttia kuului ikäryhmään 40–49-vuotiaat ja peräti 63 prosenttia ikäryhmään vanhemmat kuin 50-vuotiaat. Vastaavat luvut ammatillisen koulutuksen lehtoreiden osalta vuonna olivat 8, 24 ja 68 prosenttia. Tämän tutkimuksen vastaajista sekä vanhimman että nuorimman ikäryhmän osuus oli siis hieman pienempi kuin tilastojen mukaan koko ammatillisen koulutuksen erityisopettajissa ja lehtoreissa. (Kumpulainen 2017.)

Ikäjakautaman painottuminen vanhempiin ikäryhmiin on ymmärrettävää, sillä ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen hakukelpoisuusvaatimuksena on ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus ja vähintään puolen vuoden mittainen päätoiminen opetus- tai ohjauskokemus ammatillisesta koulutuksesta tai ammattikorkeakoulusta. Ammatillisen opettajan kelpoisuus taas edellyttää ennen opettajan pedagogisia opintoja suorittettua soveltuvaa tutkintoa, joka useimmiten tarkoittaa ylempää korkeakoulututkintoa tai ammattikorkeakoulututkintoa, sekä vähintään kolmen vuoden työkokemusta vastaavalla alalla. Näistä koulutus- ja työkokemusvaatimuksista johtuen ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen harvoin voi hakea kovin nuorena. Ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen hakeneiden ja valittujen keski-ikä vuonna 2016 olikin 46 vuotta (Kumpulainen 2017).

## ERITYISOPETTAJANKOULUTUS

Vastaajista pääosa (85 % / 170 hlöä) oli käynyt ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatillisen erityisopettajakoulutuksen. Yliopistossa erityisopettajakoulutuksen oli suorittanut 11 prosenttia (22 hlöä). Neljä vastaajista oli parhaillaan erityisopettajakoulutuksessa ja kolmelta koulutus puuttui ja yksi vastaaja ei vastannut kysymykseen. Ammatilliselta erityisopettajalta edellytettävä opettajakokemus näkyi myös vastaajien *opettajakokemuksen* määrässä. Vastaajista vain kolmella prosentilla oli kokemusta opettajana alle viisi vuotta. Liki 70 prosenttia vastaajista on toiminut opettajana vähintään 15 vuotta ja reilulla neljänneksellä (28,5 %) opettajakokemusta on kaikkiaan kertynyt jo yli 25 vuotta. Kaikkiaan erityisopettajat näyttävät pysyvän valitsemassaan työssä, sillä 30 % vastaajista on *työskennellyt nykyisessä tehtävässä* enemmän kuin 15 vuotta.

## TYÖPAIKAT JA OPPILAITOKSEN KOKO

Vastaajista liki kaksi kolmannesta (61,5 %) ilmoitti *työpaikakseen* yleisen ammatillisen oppilaitoksen ja noin kolmannes (34,5 %) ammatillisen erityisoppilaitoksen. Jonkin muun työpaikakseen (esim. vapaa sivistystyö, mielenter-

veystyö) ilmoitti noin neljä prosenttia vastaajista. Muuttujasta *työpaikkasi tällä hetkellä* (kysymys 7) muodostettiin jatkoanalyseja varten myös uusi muuttuja, johon otettiin mukaan vain vastausvaihtoehdot 1 ja 2, koska muissa työpaikoissa työskenteli vain 8 vastaajaa. Tarkastelu työpaikan suhteen kohdistuu analyyseissa vain yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa (n=123) ja ammatillisessa erityisoppilaitoksessa (n=69) työskenteleviin vastaajiin ja heidän mahdollisiin eroihin. Samoin kysymys *organisaation opiskelijamäärästä* (kysymys 8) tiivistettiin laajan jakauman vuoksi uudelleen dikotomisiksi muuttujaksi, jolloin luokkarajaksi tuli 1999 opiskelijaa. Vastaajia, jotka toimivat 0–1999 opiskelijan organisaatiossa, on 50 prosenttia ja yli 1999 opiskelijan organisaatiossa 49,5 prosenttia. Yksi vastaajista ei työskennellyt oppilaitoksessa. (ks. Liite 3. taulukko 2).

## TEHTÄVÄNIMIKKEET

*Tämän hetkistä tehtävänimikettä* (kysymys 5) koskevassa kysymyksessä 175 vastaajaa kertoi vain yhden tehtävänimikkeen. Näistä 94 oli sellaisia, että kerrottu tehtävänimike sisälsi sanan 'erityinen', kuten erityisopettaja, ammatillinen erityisopettaja, laaja-alainen erityisopettaja tai erityisopetuksen/erityisen tuen vastuupettaja. Lehtorin nimikkeeseen kertoi 32 henkilöä, opettajan 21 henkilöä, päätoimisen tuntiopettajan 14 henkilöä ja opinto-ohjaajan/ohjauskoordinaattorin 5 henkilöä. Muita nimikkeitä (kuten rehtori, koulutusjohtaja, projektipäällikkö, hankeasiantuntija) oli yhteensä 9.

Vastaajista 25 kuvasi nykyistä tehtävänimikettään useammalla sanalla ja tästä syystä 200 vastaajalta kertyi mainintoja nimikkeistä yhteensä 235 kappaletta (ks. Liite 7, taulukko 1). Useampia nimikkeitään kuvatessaan vastaajat käyttivät esimerkiksi muotoa 'lehtori, ammatillinen opettaja'. Näissä vastaajan tehtävänimikkeeksi kirjattiin ensin mainittu eli 'lehtori' ajatellen, että se on varsinainen tehtävänimike. Samoin tehtiin opettaja-nimikkeiden kohdalla, esimerkiksi vastaus 'opettaja, projektityöntekijä' kirjattiin opettaja-mainintoihin ja vastaus 'opinto-ohjaaja, opiskelijapalveluiden koordinaattori' opinto-ohjaajaksi. Näin opettaja-nimikkeellä olevien kokonaismäärä nousi 23:een ja opinto-ohjaajien kuuteen.

Eniten useita mainintoja liitettiin vastauksiin, joihin sisältyi 'erityis'-alkuisia nimikkeitä (20 vastaajaa). Enimmillään nimikkeitä oli viisi, useimmiten kaksi. Näissä vastauksissa tehtävänimikkeeksi merkittiin tämä erityis-alkuinen nimike kuten erityisopettaja tai ammatillinen erityisopettaja. Näistä 12 mainitsi myös lehtorin. Jos vastaaja oli muotoillut vastauksensa esimerkiksi 'erityisopetuksen vastuupettaja, lehtori' niin hänen tehtävänimikkeeseen kirjattiin erityis-

opetuksen vastuopettaja ajatellen, että lehtorina hänelle oli oppilaitoksessa määritetty tällainen vastuutehtävä. Heidät olisi voitu merkitä lehtoriksikin, joten näiden useamman nimikkeen antaneiden 12 vastaajan kohdalla tehtävänimike saatettiin tulkita virheellisesti. Muiden kahdeksan osalta päätöksen teko oli helpompaa, koska ne olivat esimerkiksi muotoa 'erityisopetuksen asiantuntija' tai 'tiimivastaava'. Näillä tehdyillä ratkaisuilla erilaisilla erityis -alkuisilla nimikkeellä olevien vastaajien kokonaismäärä kasvoi 112 henkilöön.

Alla olevassa taulukossa 4 on kuvattu ryhmiteltynä seitsemään ryhmään kullekin vastaajalle jatkoanalyysia varten määritetty yksi tehtävänimike. Kun tehtävänimikettä käytettiin taustamuuttujana kahdensuuntaisessa varianssi-analysissa kysymysten 12 ja 18 kohdalla, nämä seitsemän nimikeryhmää yhdistettiin kolmeksi luokaksi: yleisopetuksen tehtävänimikkeet (lehtori, opettaja, tuntiopettaja, joita oli yhteensä 71 henkilöä, erityisopetuksen tehtävänimikkeet (ERVA, kaikki erityisopettajat, ammatillinen erityisopettaja) joita oli yhteensä 112 henkilöä; sekä hallinnolliset ja muut tehtävänimikkeet, joita oli yhteensä 17 henkilöä.

TAULUKKO 4. Vastaajien tehtävänimikkeet				
Nimikkeet	n	%	N	%
<b>I Tehtävänimikkeet, joissa mainittu sana 'erityis-'/ 'erityinen'</b>			<b>112</b>	<b>56</b>
1. ammatillinen erityisopettaja	32	16		
2. erityisopettaja (40), yhteisten aineiden erityisopettaja (2), laaja-alainen erityisopettaja (5), muu (1)	48	24		
3. erityisopetuksen vastuopettaja, ERVA, erityisopetuksen koordinaattori, erityisen tuen vastuopettaja	32	16		
<b>II Yleisopetuksen tehtävänimikkeet</b>			<b>71</b>	<b>35,5</b>
4. Lehtori	34	17		
5. Opettaja	23	11,5		
6. Päätoiminen tuntiopettaja / tuntiopettaja	14	7		
<b>III Muu</b>			<b>17</b>	<b>8,5</b>
7. Opinto-ohjauksen tehtävät, hallintotehtävät, projektitehtävät, jokin muu		8,5		
<b>yhteensä</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Kun ilmoitettuja tehtävänimikkeitä tarkastellaan vastaajien työpaikan mukaan, voidaan nähdä, että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevät tyypillisimmin ilmoittivat tehtävänimikkeekseen ammatillinen erityisopettaja tai erityisopettaja. Yleisissä oppilaitoksissa työskentelevät sen sijaan ilmoittivat tyypillisimmin tehtävänimikkeekseen ERVA tai lehtori.

**TAULUKKO 5. Erityisopettajien ilmoittamat tehtävänimikkeet työpaikan mukaan**

Tehtävänimike Työpaikka	Ammatillinen erityisopettaja	Erityisopettaja	ERVA	Lehtori	Opettaja	Tuntiopettaja	Muu
	Ammatillinen oppilaitos	9 7.3 %	22 17.9 %	32 26.0 %	30 24.4 %	10 8.1 %	9 7.3 %
Ammatillinen erityisoppilaitos	23 33.3 %	23 33.3 %	0 0.0 %	2 2.9 %	13 18.8 %	5 7.2 %	3 4.3 %

Jos vastaajien kertomia tehtävänimikkeitä katsotaan kolmiluokkaisen nimikejaottelun mukaan, näyttää tyypillisin tehtävänimike sekä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa olevan ns. erityisopetuksen nimike.

**TAULUKKO 6. Erityisopettajien ilmoittamat tehtävänimikkeet kolmiluokkaisena jaotteluna työpaikan mukaan**

<b>Tehtävä- nimike</b>	<b>Ammatillinen erityisopettaja, erityisopettaja, ERVA</b>	<b>Lehtori, opettaja, tuntiopettaja</b>	<b>Muu</b>
<b>Työpaikka</b>			
Yleinen amatillinen oppilaitos	63	49	11
	51.2 %	39.8 %	8.9 %
Ammatillinen erityisoppilaitos	46	20	3
	66.7 %	29.0 %	4.3 %

Tässä tutkimuksessa yli puolet vastaajista ilmoitti tehtävänimikkeekseen erilaisia erityisopettajan tehtävänimikkeitä. On kuitenkin huomattava, että valtakunnalliseen opettajatilastokeräykseen vuonna 2016 vastanneista noin 9400 opettajasta kuitenkin vain 426 eli noin 4,6 prosenttia toimi erityisopettajan nimikkeellä (vastausprosentti em. valtakunnallisessa kyselyssä oli 66%). Näyttää siltä, että ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käyneistä ja kelpoisuuden omaavista ammatillisista erityisopettajista tällä hetkellä vain pieni työskentelee jonkinlaisella erityisopettajan nimikkeellä ja suurin osa on erilaisilla yleisillä nimikkeillä kuten lehtori tai opettaja. Tehtävänimikkeet määrittyvät työehtosopimusten mukaan ei niinkään työtehtävien tai henkilön koulutuksen mukaan ja siis myös tilastoihin kirjautuu käytettyjen nimikkeiden perusteella vain osa ammatillisen erityisopettajan kelpoisuuden omaavista henkilöistä.

## TYÖKOKEMUS JA NYKYISEN TYÖSUHTEEN LUONNE

Tutkimukseen vastanneilla oli kaikkienensa pitkä kokemus opettajan työstä, 68,5 prosentilla yli 15 vuotta, ja 28,5 prosentilla jopa yli 25 vuotta. Alle viiden vuoden opettajakokemus oli vain kolmella vastaajalla. Nykyisen tehtävänimikkeensä (ks. edellä) mukaisessa tehtävissä vastaajat olivat toimineet vähän lyhyemmän ajan vaikkakin melko pitkään, 29 prosenttia yli 15 vuotta, mutta vain 4% yli 25 vuotta. Toisaalta 30,5 prosenttia vain alle 5 vuotta. Ennen erityisopettajankoulutusta vaaditaan opettajankokemusta, mikä selittää eroa kaiken opettajakokemuksen ja nykyisen tehtävän välillä.

Vastaajista 84,5 prosenttia työskenteli pysyvässä virassa tai toimessa ja määräaikaisessa *työsuhteessa* päätoimisesti 11,5 prosenttia. Sivutoimisessa tehtävässä toimi kolme vastanneista.

Vastaajia koskevat kaikkien taustamuuttujien frekvenssitiedot löytyvät liitteestä 3, taulukosta 1 sekä uudelleen koodatut taustamuuttujat frekvensseineen liitteen 3 taulukosta 2.

## RYHMÄHAASTATTELUIHIN OSALLISTUNEET

Kyselylomakkeessa vastaajilta kysyttiin halukkuutta osallistua haastatteluihin. Tähän vastasi myöntävästi 52 vastaajaa, joista ryhmähaastatteluina toteutettuihin haastatteluihin kutsuttiin 13 henkilöä. Valinta tehtiin harkitulla otannalla siten, että saatiin vastaajia sekä ammatillisista oppilaitoksista että ammatillisista erityisoppilaitoksista. Ryhmähaastatteluihin osallistui viisi (38%) erityisopettajaa ammatillisista erityisoppilaitoksista ja 8 opettajaa (61%) ammatillisista oppilaitoksista. Jakauma noudatteli kyselyyn vastanneiden osuutta koko aineistossa (amatilliset erityisoppilaitokset 34,5%, ammatilliset oppilaitokset 61,5%, muut 4%).



## 4 ERITYISOPETTAJAKSI HAKEUTUMINEN JA ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TYÖELÄMÄVASTAAVUUS

Päivi Pynnönen & Simo Uusinoka

Tässä luvussa raportoidaan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisopettajien erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen syitä, erityisopettajien näkemyksiä työn muutoksista sekä siitä, miten he kokevat erityisopettajankoulutuksen vastanneen työn vaatimuksiin valmistumishetkellä ja tämänhetkisissä haasteissa.

Vastaajilta pyydettiin arvioimaan asteikoilla 1–5, mitkä esitetystä 16 vaihtoehdosta vaikuttivat heidän päätökseensä hakeutua erityisopettajankoulutukseen (kysymys 10). Suurimmalla osalla vastaajista päätös hakeutua erityisopettajankoulutukseen liittyi vahvasti tarpeeseen lisätä omaa pedagogista (ka 4,56) ja ammatillista osaamista (ka 4,54). Erityisopettajankoulutukseen hakeuduttiin myös työssä haasteellisiksi koettujen opiskelijoiden takia (ka 3,98). Toisaalta samaiset seikat voitaneen nähdä niiden perustelujen takana, joissa mainittiin halu kehittää ja parantaa erityisopetusta (ka 4,09) tai halu auttaa (ka 4,0). Myös halu edetä uralla (ka 3,5) tai työ, joka edellytti erityisopettajan kelpoisuutta (ka 2,89) olivat koulutukseen hakeutumisen syitä osalla vastaajista. Hakeutumiseen merkittävänä syinä ei näyttäytynyt esimerkiksi sattuma (ka 1,96) tai sijaisena toimiminen (ka 1,64). (Ks. Liite 4 taulukko iv).

### ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEEN HAKEUTUMISEN MOTIVAATTORIT

Hakeutumismotiivien tarkemman analyysin pohjaksi erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen syitä kuvaavista väittämistä muodostettiin kaksi summaamuuttujaa: *vastaajan sen hetkinen työtilanne* sekä *tuleva ammatillisen erityisopettajan työ*. (Ks. Liite 4, taulukot v-vi.)

**TAULUKKO 7. Erityisopettajankoulutukseen hakeutumista kuvaavat summamuuttujat, motivaattorit**

Motivaattorina senhetkinen työtilanne	Motivaattorina tuleva ammatillisen erityisopettajan työ
a) senhetkisen työn sisältö / luonne b) haasteelliset opiskelijat e) halu auttaa k) tarve lisätä ammatillista osaamista l) tarve lisätä pedagogista osaamista p) halusin kehittää ja parantaa erityisopetusta	c) työn etuudet d) työn sosiaalinen arvostus j) halu edetä uralla m) työni edellytti erityisopettajan kelpoisuutta n) työpaikan vakiinnuttaminen o) erityisopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuminen

Kun summamuuttujaa opettajan *hakeutumishetken työtilanteesta* tarkasteltiin eri taustamuuttujilla, ei perusteluissa hakeutua erityisopettajankoulutukseen ollut merkittäviä eroja (Ks. liite 4, taulukko iv-vii). Koulutukseen hakeutumista tarkasteltaessa ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käyneiden (N=171) erottavaksi tekijäksi muodostui aika, jonka vastaaja on työskennellyt nykyisen tehtävänimikkeen mukaisissa tehtävissä. Opettajilla, jotka ovat toimineet nykyisellä tehtävänimikkeellään 15–25 vuotta, ammatillisen erityisopettajan koulutukseen hakeutumisen motivaattorina koulutukseen hakeutumisen aikainen työtilanne oli siis merkittävästi vaikuttavampi syy hakeutua erityisopettajankoulutukseen kuin niillä opettajilla, jotka ovat työskennelleet nykyisellä tehtävänimikkeellään vasta 2–5 vuotta.

Erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen syitä kuvaava toinen motivaattori oli vastaajan *tuleva työ ammatillisena erityisopettajana*. Se oli vaikuttanut voimakkaammin koulutukseen hakeutumiseen niillä, jotka työskentelivät ammatillisissa erityisoppilaitoksissa (ka 3,41) kuin yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevillä (ka 2,28). Samoin se oli vaikuttanut motivaattorina niillä, jotka työskentelivät alle 1999 opiskelijan oppilaitoksissa (ka 3,05) verrattuna yli 2000 opiskelijan oppilaitosten vastaajiin (ka 2,30). (Ks. liite 4, taulukko vii). Tuleva erityisopettajan työ vaikutti motivaattorina koulutukseen hakeutumiseen merkittävästi voimakkaammin niillä, joiden nykyinen tehtävänimike on ammatillinen erityisopettaja verrattuna erityisopettajan, lehtorin ja erityisopetuksesta vastaava opettajan tehtävänimikkeillä työskenteleviin.

Kun tarkasteltiin vain ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käyneitä, niin ammatillisten erityisopettajien ero nousi merkittäväksi myös suhteessa

tuntiopettajiin, siis kaikilla muilla tehtävänimikkeillä tällä hetkellä työskenteleviin. Lisäksi ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käyneiden kohdalla ero keskiarvoissa oli merkittävä myös lehtoreiden ja erityisopettajien välillä.

## KOKEMUS ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TYÖELÄMÄVASTAAVUUDESTA VALMISTUMISHETKELLÄ

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten ammatillisessa koulutuksessa työskentelevät erityisopettajat kokivat ammatillisen erityisopettajankoulutuksen vastanneen työn haasteisiin valmistumisen jälkeen (kysymys 11). Vastajat (N=171) arvioivat, että erityisopettajankoulutus palveli valmistumishetkellä parhaiten vastaajien henkilökohtaisia ammatillisia tavoitteita (ka 3,83), toiseksi heidän käytännön työtään (ka 3,54) ja kolmanneksi oppilaitoksen kehittämistä (ka 3,51). Yleisarvion keskiarvo koulutuksesta oli 3,78 eli vastaajat kokivat erityisopettajankoulutuksen vastanneen valmistumishetkellä hyvin työnsä haasteisiin.

TAULUKKO 8. Kokemus erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuudesta valmistumisen jälkeen							
Arvioi erityisopettajankoulutusta, miten se vastasi valmistumishetkellä / silloisen työsi haasteisiin. (1= Ei vastannut lainkaan – 5= Vastasi erittäin hyvin)							
	1	2	3	4	5	Yhteensä	Keskiarvo
a) yleisarvioi koulutuksesta	3	10	42	81	34	171	3,78
b) käytännön työn kannalta	7	25	38	69	31	171	3,54
c) henkilökohtaisten ammatillisten tavoitteiden kannalta	6	11	35	72	46	171	3,83
d) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta	10	20	51	52	37	171	3,51

Kun kysymyksen 11 neljän eri väittämän (a-d) riippuvuuksia taustamuuttujien suhteen tarkasteltiin, todettiin, että 2–5 vuoden opetuskokemuksen omaavat erityisopettajat vastasivat muita erityisopettajia merkittävästi enemmän

vastausvaihtoehtoa 3 eli erityisopettajankoulutus vastasi vain jonkin verran heidän työnsä haasteisiin. He vastasivat muihin ryhmiin verrattuna merkitsevästi vähemmän vaihtoehtoa 5 eli vastaavasti pienempi osuus muihin ryhmiin verrattuna on sitä mieltä, että koulutus vastasi erinomaisesti tulevan työn haasteisiin. Tämän kysymyksen vastauksia tarkasteltaessa on huomioitava, että erityisopettajat, joilla oli 2–5 vuoden opetuskokemus, ovat valmistuneet erityisopettajiksi ammatillista reformia valmisteltaessa, jolloin ammatillisen erityisopettajien mielestä koulutus vastasi erittäin hyvin työn haasteisiin niin heidän käytännön työnsä, henkilökohtaisten tavoitteidensa kuin oppilaitoksen kehittämisen kannalta. (Ks. liite 5, taulukko xv.)

## ERITYISOPETTAJAN TYÖN MUUTOS AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, miten ammatillisessa koulutuksessa työskentelevät erityisopettajat kokevat työnsä muuttuneen (vähentynyt – lisääntynyt) valmistumisensa jälkeisinä vuosina (kysymys 12) arvioimalla viisiporraisella asteikolla 29 eri väittämää. Vastauksissa nousi henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut (ka 4,38), opiskelijoiden heterogeenisuus (ka 4,22) ja monikulttuurisuus (ka 4,15), joissa muutosta (lisääntymistä) koettiin tapahtuneen ammatillisessa erityisopetuksessa. Arkielämän- ja opiskelutaitojen hallintaan liittyvien taitojen sekä osaamisen vahvistaminen ja tukeminen ovat myös lisääntyneet vastaajien mukaan ammatillisten erityisopettajien työssä. Tämä on nähtävissä seuraavien vastausvaihtoehtojen saamista keskiarvoista: opiskelijoiden elämänhallinnan taitojen tukeminen (ka 3,95), Opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen (ka 3,86) sekä opiskelijoiden opiskelutaitojen vahvistaminen (ka 3,84). Merkittävää muutosta vastaajien mielestä ei näytä sen sijaan tapahtuneen opettajan auktoriteetissa (ka 2,37) eikä opettajan autonomiassa (ka 2,72). (Ks. Liite 4, taulukko viii). Ajateltaessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännön muutosta ja sen keskeisiä teemoja nousee esille aineistosta kohdan henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut sekä opiskelijoiden työelämätaitojen vahvistaminen (ka 4,02). Lainsäädännön muutosta peilaavat myös vastaukset kohtiin erityisen tuen kehittäminen ja arviointi oppilaitoksessa ja monenlaisten oppijoiden oppimista tukevien opetusmenetelmien kehittäminen.

Tulosten analysointivaiheessa vastausvaihtoehdot tiivistettiin kolmeksi summamuuttujaksi: ulkoinen yhteistyö, sisäinen yhteistyö ja yksilöllisyys (Ks. Liite 4, taulukot ix-x.).

**TAULUKKO 9. Ammatillisen erityisopettajan työn muutosta kuvaaviin summamuuttujiin sisällytetyt väittämät**

Ulkoinen yhteistyö	Sisäinen yhteistyö	Yksilöllisyys
j) yhteistyö muihin oppilaitoksiin k) verkostoyhteistyö oppilaitoksen ulkopuolelle (esim. opiskeluhoolto) l) yhteistyö työelämän edustajien kanssa r) kansainvälisyys s) monikulttuurisuus aa) projektityö	i) oppilaitoksen sisäinen yhteistyö n) opiskelijahuolto ja opinto-ohjaus u) konsultoiva työ työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi t) erityisopetuksen koordinoiva työ o) uraohjaus ö) erityisen tuen kehittäminen ja arviointi oppilaitoksessa å) oppilaitoksen saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen	e) opetus g) monenlaisten oppijoiden oppimista tukevien opetusmenetelmien kehittäminen h) opiskelijälähtöisyys v) henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut w) opiskelijoiden työelämätaitojen vahvistaminen x) opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen y) opiskelijoiden elämänhallinnan taitojen tukeminen z) opiskelijoiden opiskelutaitojen vahvistaminen

Yleisesti voidaan todeta, että oppilaitoksen ulkoisen ja sisäisen yhteistyön lisäksi opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen koetaan lisääntyneen ammatillisten erityisopettajien työssä. Taustamuuttujien vaikutusta tarkasteltaessa vastaajien iällä näyttää olevan merkitsevä vaikutus siihen, kuinka paljon ulkoisen yhteistyön koetaan lisääntyneen: Yli 53-vuotiaat (ka 3,62) kokevat ulkoisen yhteistyön lisääntyneen enemmän kuin 44–52-vuotiaat (ka 3,35). Samoin työkokemus nykyisessä tehtävässä näyttää vaikuttavan merkitsevästi siihen, kuinka yksilöllisyyden koetaan muuttuneen viime vuosina ammatillisessa erityisopetuksessa. Opettajat, joilla on 5–15 vuoden työkokemuksen omaavat kokevat yksilöllisyyden kasvaneen merkitsevästi vähemmän (ka 3,56) kuin 2–5 v. ja 15–25 v. opetuskokemuksen omaavat vastaajaryhmät (ka:t 3,99 ja 4,00). Muiden ryhmien välillä ei merkitseviä eroja. (Ks. liite 4, taulukko xi).

## AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TYÖELÄMÄVASTAAVUUS TÄLLÄ HETKELLÄ

Vastaajat (N=171) arvioivat ammatillisen erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuutta valmistumishetkellään (kysymys 11) ja tällä hetkellä (kysymys 13). He totesivat koulutuksen antavan hyvät valmiudet työskennellä opiskelijoiden kanssa sekä tehdä käytännössä ammatillisen erityisopettajan työtä. Vastauksista kysymyksiin yksitoista ja kolmetoista saadaan tukea myös siihen, että erityisopettajankoulutus tarjoaa hyvää osaamista myös oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämiseen ja vastaajat kokevat ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tuottaneen heille osaamista myös muuttuvissa tilanteissa. Ammatillisen erityisopettajankoulutus näyttää vastaavan hyvin käytännön työn asettamiin vaatimuksiin.

TAULUKKO 10. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen vastaavuus ammatillisten erityisopettajien tämänhetkisen työn haasteisiin (kysymys 13)						
Kysymys 13. Arvioi ammatillista erityisopettajankoulutustasi, miten se vastaa tämänhetkisen työsi haasteisiin? (1= Ei vastaa lainkaan – 5= Vastaa erittäin hyvin)						
	1	2	3	4	5	KA
a) opiskelijoiden kanssa työskentelyn kannalta	6	26	42	68	29	3,51
b) konsultoivan työn kannalta	6	31	53	61	20	3,34
c) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta	9	21	56	60	25	3,42

Kun kysymyksen 13 vastauksia analysoitiin tarkemmin eri taustamuuttujan suhteen, nähtiin, että vastaajien kokemukset vaihtelivat opetuskokemuksen, sukupuolen ja työpaikan mukaan. Erityisopettajista, joilla oli 2–5 vuoden opetuskokemus, suurempi osuus muihin ryhmiin verrattuna koki ammatillisen erityisopettajankoulutuksen vastanneen vain keskinkertaisesti heidän tulevan työnsä haasteisiin. Vastaavasti pienempi osuus tämän ryhmän vastaajista verrattuna muihin ryhmiin on sitä mieltä, että koulutus vastasi erinomaisesti tulevan työn haasteisiin. Yli 15 vuoden opetuskokemuksen omaavat erityis-

opettajat puolestaan vastasivat merkitsevästi enemmän vaihtoehtoa 5 verrattuna muihin ryhmiin eli heidän mielestään erityisopettajankoulutus vastaa erittäin hyvin heidän tämänhetkisen työnsä haasteisiin. (Ks. liite 5, taulukko xvi.)

Tulosten mukaan sukupuolella on merkitsevä yhteys siihen, miten vastaajat kokevat ammatillisen erityisopettajankoulutuksen vastaavan tällä hetkellä heidän työnsä haasteisiin. Naiset vastasivat useammin vaihtoehtoa 3 eli erityisopettajankoulutus vastasi vain jonkin verran heidän työnsä tämänhetkisiin haasteisiin. Miehet puolestaan vastasivat useammin vaihtoehtoa 5 eli kokevat erityisopettajankoulutuksen vastaavan nykyistä työnkuvaa paremmin verrattuna naiseen kunkin väitteen eli opiskelijoiden kanssa työskentelyn, konsultoivan työn sekä oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta.

Yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa koetaan erityisopettajankoulutuksen vastaavan nykyisen työn haasteisiin konsultoivan työn kannalta paremmin verrattuna ammatilliseen erityisoppilaitokseen. Opiskelijoiden kanssa työskentelyn ja konsultoivan työn osalta keskiarvoissa ole eroja.

## POHDINTA

Ammatillisen koulutuksen uudistukset ovat tuoneet uusia osaamisvaatimuksia kaikille opettajille Tämän tutkimuksen vastaajien päätökseen hakeutua erityisopettajankoulutukseen vaikutti suurimmalla osalla tarve lisätä osaamistaan erityisopettajankoulutuksen avulla. Hirvonen (2006) on tuonut väitöskirjassaan esille ammatillisten erityisopettajien työn kolmoisroolin, jossa he edustavat sekä ammatillista koulutusala, pedagogiikan asiantuntijuutta, että erityisopetuksen osaamista. Ammatillisen erityisopettajien työlle kohdistuu suuria odotuksia ammatillisessa koulutuksessa tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen edistämiseksi, työllistymisen tukitoimissa ja opetushenkilöstön tukemisessa.

Ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen hakeutuvilla täytyy olla ammatillisen koulutuksen ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus. Lisäksi ammatillisten opintojen opettajalla tulee olla myös vähintään kolmen vuoden ja joissakin tapauksissa jopa viiden vuoden työkokemus opetustehtävää vastaavalta alalta sekä viiden kuukauden päätoiminen opetus- tai ohjaukokemus ammatillisesta oppilaitoksesta tai ammattikorkeakoulusta. Ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen hakeutuvilla on jo usein näkemystä erityisestä tuesta ja osalla myös kokemusta erityisopettajuudesta. Hakeutuminen onkin usein päämäärätietoista eikä sattumalta tapahtuvaa. (Pirttimaa & Kaikkonen 2010.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa toimii laaja-alaisia erityisopettajia, jotka usein toimivat yhteisten tutkinnon osien opettajina ja ovat suorittaneet erityis-

opettajankoulutuksensa yliopistoissa. Ammatilliset erityisopettajat sijoittuvat pääsääntöisesti ammatilliseen koulutukseen, joko yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin tai vaativan erityisen tuen järjestämisluvan omaaviin oppilaitoksiin. Lisäksi ammatillisia erityisopettajia toimii valmentavissa ja työpaja -tyyppisissä koulutuksissa, mutta myös ammattikorkeakoulun erityisen tukeen liittyvissä tehtävissä. (Mäkinen & Eskola 2020, 173–174.) Ammatillisen erityisopetuksen ja nykyisen erityisen tuen liittyvien käsitteiden kohdalla on ilmennyt epäselvyyttä ja monimuotoisuutta. Ohjaukseen ja tukeen tarjolla olevan henkilöstön nimikkeet saattavat vaihdella ja heidän työn kuvansa voivat olla hyvin erilaisia eri oppilaitoksissa. (Miettinen 2008, 150.)

Asetus opetustoimenhenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (1150/2017) astui voimaan 1.1.2018. Asetuksen 16§:ssä säännellään vaativaa erityistä tukea antavan opettajankelpoisuudesta ammatillisessa koulutuksessa. Vaativan erityisen tuen oppilaitoksissa ammatillinen erityisopettaja nimike on käytössä ja kelpoisuuteen liittyy erityisopettajankoulutus. Lisäksi työnkuva on selkeämpi ja erityisopettajan koulutus vaaditaan opettajilta. Sen sijaan yleisten ammatillisten oppilaitosten osalta nimikkeet ovat pääasiassa ammatinopettajia tai lehtoreita. Erityisopetukseen liittyvä nimike on käytössä useimmiten erityisopetuksen vastuopettaja-nimikkeenä, ammatinopettajuuden tai lehtoraatin lisänä. Yleisten ammatillisten oppilaitosten osalta työnkuva on määritelty ainoastaan erityisopetuksen vastuopettajan (ERVA) osalta. Vastaajien tehtävänimikkeiden ilmoittamisessa on vaihtelevuutta myös tässä tutkimuksessa, joten niiden pohjalta ei voida tehdä pitkälle meneviä tulkintoja esimerkiksi nimikkeeseen liittyvistä työtehtävistä.

Erityisopettajien työnkuvat ja työn sisällöt ovat laajentuneet ja monipuolistuneet jatkuvasti 1990-luvun loppupuolelta lähtien. Viime vuosikymmenillä ammatillisen koulutuksen kentällä on siirrytty pienistä ja erillisistä oppilaitoksista suuriin koulutuskuntayhtymiin. Tällöin myös oppilaitosten hallintorakenne ja myös erityisopettajien työ on muuttunut. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä erityisopettajat työskentelivät erillisissä vammaisille opiskelijoille tarkoitetuissa oppilaitoksissa. Vasta 1970- ja 1980-luvuilla tuli yleisiin ammattioppilaitoksiin työvaltaisia pienryhmiä. Erityisopetuksen vahvistaminen ja systematisointi muun muassa lainsäädännön avulla oli keskeistä 1990-luvulla. Inklusiivinen koulutus on tavoitteena 2000-luvulla. Tällöin erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat opiskelevat samoissa ryhmissä muiden kanssa erityisen tuen ja koulutuksen avulla. (Burns, Hirvonen, Lehtonen & Nivalainen 2015, 21–24.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on ollut lisätä ammatillisessa koulutuksessa työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja (Valtioneuvosto 2016, 35). Opetuksen siirtyessä entistä enemmän



työelämässä kuin oppilaitoksessa tapahtuvaksi, vaati se opettajilta uudenlaista ajattelua opetuksesta ja ohjauksesta, mutta muutos vaatii myös opiskelijoilta omaa vastuuta ja aktiivista toimijuutta ammatillisen osaamisen kehittämisessä. (vrt. Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2015.) Ammatillisen koulutuksen opiskelijaryhmät ovat yhä heterogeenisempia ja heidän tuen tarpeensa ovat myös monimuotoistuneet. Myös tässä tutkimuksessa tulee esille oppilaitoksen ulkoisen ja sisäisen yhteistyön sekä opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisääntyminen ammatillisten erityisopettajien työssä.

Ammatillisen erityisopetuksen muutokset liittyvät kunkin aikakauden taloudellisiin-yhteiskunnallisiin muutoksiin. Hirvosen & Pirttimaan 2019 tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisten ”konkari” erityisopettajien koko työuraa. Tutkimuksessa tuli esille, että näiden erityisopettajien työmotivaation säilymisessä ja työn kehittämisessä tärkeä tekijä oli heidän kokemansa tunne työn hallinnasta. Tämä tunne syntyi pioneerihengestä, halusta toimia heikommassa asemassa olevien hyväksi, mutta myös autonomiasta. Nämä opettajat työskentelivät uransa alussa rakenteellisesti selkeissä oppilaitoksissa, jossa vaikuttamistyö oli suoraviivaista. Myöhemmin yhteiskunnassa ja koulutukseen liittyvissä muutoksissa erityisopettajat tunsivat menettäneensä työn hallinnan, jossa suorat opiskelijakontaktit olivat muuttunut paperille laadittaviksi erilaisiksi suunnitelmiksi. (vrt. Hirvonen & Pirttimaa 2019.)

Uuden lainsäädännön myötä ammatillisessa koulutuksessa ei ole ollut 1.1.2018 lähtien määräystä koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta, vaan koulutuksen järjestäjän tehtävänä on itse määrittellä, millaisia suunnitelmia se tarvitsee laadukkaana opetuksen ja ohjauksen toteuttamiseksi. Jos erityisen tuen toteuttamisen oletetaan oppilaitoksissa olevan kaikkien osaamista, niin vaarana on, että siihen ei tarvita erityistä resurssia ja tällöin erityisopettajan rooli on lähinnä diagnostista ja suunnitelmien kirjaamista, vaikka tuen päätökset perustuvat kokonaisarvioon sekä yksilöllisten suunnitelmien laadintaan ja seurantaan moniammatillisessa yhteistyössä. (Ammatilliset opettajakorkeakoulut 2020.)

Karusaaren (2020) mukaan opettajien ja oppilaitosjohdon käsitykset vaihtelevat jonkin verran ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistuksiin (ammatillisen koulutuksen reformiin) valmistautumisessa. Opettajien mukaan reformiin valmistautuminen olisi pitänyt aloittaa jo aikaisemmin, kun taas johdon edustajilla oli käsitys siitä, että valmistautuminen oli aloitettu ajoissa ja siihen oli sisällytetty sekä strategisia, että toiminnallisia kehittämistoimia. (Karusaari 2020, 92.) Tämän tutkimuksen avoimissa vastauksissa löytyy kuvauksia ammatillista opetusta koskevan lain muutoksesta, joka on koettu ”yleisenä sekasortona ammatillisen reformin keskellä”. Tähän sekasortoon liittyy

kuvauksia esimerkiksi työnkuvien ja ajankäytön muutoksista. Kuvauksissa kerrotaan myös sitä, että lainsäädännön muutoksia edelleen vasta työstetään oppilaitoksissa ja tehtävää riittää uudistusten osalta vielä tulevaisuudessakin.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat uudistuneen ammatillisen koulutuksen tavoitteita, joissa on tärkeää huomioida opiskelijan vahvuuksia ja tuen tarpeita osaamisen hankkimisessa. Henkilökohtaistaminen on osa kaikkien opettajien ammattitaitoa. Erityisopettajan asiantuntijuutta on rakentaa yksilöllisesti ja monipuolisesti tukea opiskelijoille, joilla on oppimisvaikeuksien, vammaisuuden, sairauden tai muun syyn vuoksi pitkäaikaisen tai säännöllisen erityisen tuen tarvetta. Tärkeää on opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tunteminen, pedagogisten ratkaisujen sekä opinto- ja työllistymispolkujen löytyminen. Keskeistä erityisopettajan työssä on myös verkostoituminen työelämään ja moniammatillinen yhteistyö. (Mäkinen & Eskola 2020.)

## 5 ERITYISOPETTAJIEN TÄMÄNHETKINEN TYÖ

Leena Kaikkonen

*Tässä luvussa raportoidaan, miten erityisopettajat kuvasivat työtään ja sen haasteita tutkimuksen toteutuksen aikaan syksyllä 2019. Vastaajilta kysyttiin aluksi, missä tehtävässä he pääasiallisesti toimivat (kysymys 17), minkä jälkeen heitä pyydettiin arvioimaan yksityiskohtaisemmin erilaisten tehtävien painotumista omassa työssä (kysymys 18). He pohtivat myös omaa tulevaisuuttaan erityisen tuen tehtävien piirissä (kysymys 21).*

### NYKYINEN TYÖNKUVA

Vastaajia pyydettiin aluksi valitsemaan annetusta listauksesta vain yksi vaihtoehto joka kuvaisi, mitä heidän työnsä pääasiallisesti on tutkimushetkellä. Vastaajista joka neljäs kuvasi työnsä olevan pääasiassa vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä (49 vastaajaa). Lähes yhtä moni kertoi pääasiallisimman tehtävänsä liittyvän erityisen tuen vastuutehtäviin esimerkiksi erityisen tuen vastuuopettajana eli ERVAna (43 vastaajaa). Toisaalta, huomattava osuus vastaajista kertoi toimivansa kokonaan yleisopetuksen opetustehtävissä tai samanaikaisopetuksessa (yhteensä 17 %). Miltei saman verran vastaajia kuvasi tehtävänsä liittyvän 'johonkin muuhun' (13,5 %). Muista tehtävistä mainittiin esimerkiksi ammatillisen koulutuksen valmentavan opetuksen vastuuopettaja tai yhteisten tutkinnon osien opettaja ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Laaja-alaisena erityisopettajana vastaajista toimi 7 % ja pienryhmäopetuksessa 6 %. Erilaisissa asiantuntija-, suunnittelu- ja projektitehtävissä tai hallinnollisissa tehtävissä toimi yhteensä 10 % vastaajista.

TAULUKKO 11. Erityisopettajien pääasiallisin tehtävä		
Tehtävä	n	Prosentti
vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä	49	24,5 %
erityisopetuksen vastuutehtävissä (esim. ERVA)	43	21,5 %
opetus kokonaan yleisopetuksessa	25	12,5 %
samanaikaisopetus yleisopetuksessa	9	4,5 %
laaja-alaisena erityisopettajana	14	7 %
pienryhmäopetuksessa	12	6 %
asiantuntijatehtävissä	11	5,5 %
suunnittelutehtävissä	1	0,5 %
projektitehtävissä	6	3 %
hallinnollisissa tehtävissä	3	1,5 %
jossain muissa tehtävissä, millaisissa?	27	13,5 %
	200	100 %

Vastaajia pyydettiin tämän jälkeen edelleen arvioimaan, kuinka paljon omaan nykyiseen työnkuvaan sisältyy erilaisia tehtäviä (kysymys 18). Annetussa listauksessa oli 25 eri tehtävää seuraavasti:

- |  |  |
|--|--|
| a) opetus  | n) kehittämistyöryhmiin osallistuminen |
| b) opetus erityisen tuen ryhmissä                          | o) projektityö                         |
| c) muu pienryhmäopetus                                     | p) hallinnollinen työ                  |
| d) samanaikaisopetus                                       | q) yhteydenpito tukiverkostoihin       |
| e) yksilöllinen opetus ja ohjaus                           | r) monikulttuurinen työ                |
| f) opetusmateriaalien valmistus                            | s) oppimisen ohjaus työelämässä        |
| g) erityisen tuen tarpeiden kartoitus                      | t) jälkiseuranta                       |
| h) yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu                | u) toiminnan ja arjen ohjaus ja tuki   |
| i) tietojen arkistointi ja dokumentointi                   | v) opinto-ohjaus                       |
| j) HOKS-työ  | w) uraohjaus                           |
| k) kollegoiden konsultointi                                | x) psykososiaalinen tuki ja ohjaus     |
| l) työelämän edustajien konsultointi                       | y) yhteistyö huoltajien kanssa         |
| m) opiskeluhuollon työryhmien työskentelyyn osallistuminen | z) muu, mikä?                          |

Vastaajat arvioivat viisiportaisella asteikolla näiden tehtävien sisällymistä heidän työhönsä (1 = ei lainkaan – 5=erittäin paljon). Vastaajilla oli mahdollisuus lisätä avoimella vastauksella työnkuvaan mahdollisesti sisältyviä muita työtehtäviä. Taulukossa 12 on esitetty erityisopettajien vastaukset keskiarvojen mukaan laskevassa järjestyksessä.

TAULUKKO 12. Erilaisten tehtävien määrällinen painotus nykyisessä työnkuvaassa vastaajien itsensä arvioimana								
	Tehtävä	1 ei lainkaan	2 vähän	3 jonkin verran	4 paljon	5 erittäin paljon	yht.	KA
1	yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu	10	12	21	53	104	200	4,15
2	erityisen tuen tarpeiden kartoitus	13	20	18	51	98	200	4,01
3	HOKS-työ	13	20	23	44	100	200	3,99
4	yksilöllinen opetus ja ohjaus	12	23	32	56	77	200	3,82
5	tietojen arkistointi ja dokumentointi	14	24	27	59	76	200	3,80
6	opetus	21	27	30	45	77	200	3,65
7	kollegoiden konsultointi	8	37	46	63	46	200	3,51
8	yhteydenpito tukiverkostoihin	23	28	36	68	45	200	3,42
9	opetusmateriaalien valmistus	22	37	35	49	57	200	3,41
10	yhteistyö huoltajien kanssa	30	27	40	48	55	200	3,36
11	toiminnan ja arjen ohjaus ja tuki	26	31	41	54	48	200	3,34
12	opiskeluhuollon työryhmien työskentelyyn osallistuminen	29	34	41	53	43	200	3,24

TAULUKKO 12. jatkuu

	Tehtävä	1 ei lainkaan	2 vähän	3 jonkin verran	4 paljon	5 erittäin paljon	yht.	KA
13	opetus erityisen tuen ryhmissä	57	27	20	24	72	200	3,14
14	oppimisen ohjaus työelämässä	49	29	28	42	52	200	3,10
15	kehittämistyöryhmiin osallistuminen	26	46	50	40	38	200	3,09
16	uraohjaus	28	45	50	47	30	200	3,03
17	monikulttuurinen työ	29	51	41	44	35	200	3,03
18	psykososiaalinen tuki ja ohjaus	31	47	49	40	33	200	2,99
19	työelämän edustajien konsultointi	40	40	53	45	22	200	2,85
20	opinto-ohjaus	42	55	40	34	29	200	2,77
21	muu pienryhmäopetus	60	48	31	22	39	200	2,66
22	samanaikaisopetus	65	40	39	33	23	200	2,55
23	hallinnollinen työ	55	55	46	30	14	200	2,46
24	jälkiseuranta	62	57	36	30	15	200	2,40
25	projektityö	79	45	3	18	18	200	2,26

Keskiarvojen mukaan tarkasteltuna, eniten painottuneita tehtäviä olivat yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu, erityisen tuen tarpeiden kartoitus ja HOKS-työ ja yksilöllinen opetus ja ohjaus: seuraavana listalla oli tietojen arkistointi ja dokumentointi, minkä osuus on ymmärrettävä liittyen yksilöllisen tuen ja opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan.

Näitä eniten painottuneita tehtäviä katsottiin vastaajien työpaikan mukaan, mikä toi näkyviin eroja. Kuuden keskiarvojen mukaan painottuneimman

tehtävän lisäksi tähän tarkasteluun otettiin vielä mukaan 'opetus erityisen tuen ryhmissä', koska sen kohdalla näyttäytyivät isoina molemmat ääripäät eli 'erittäin paljon' ja 'ei lainkaan'.

Kaikista vastaajista 123 työskenteli ammatillisessa oppilaitoksessa. Heistä puolet sanoi, että heidän työhönsä kuuluu erittäin paljon erityisen tuen tarpeiden kartoitusta. Lähes puolet arvioi työhön sisältyvän erittäin paljon myös HOKS-työtä ja yksilöllisten opintopolkujen suunnittelua. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa viime mainitun osuus oli vielä suurempi. Kaikista vastaajista ammatillisessa erityisoppilaitoksessa työskenteli 69, joista 70 prosenttia arvioi työhönsä kuuluvan erittäin paljon yksilöllisten opintopolkujen suunnittelua. Edelleen, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevistä vastaajista jopa 75 prosenttia arvioi, että heidän työhönsä kuuluu erittäin paljon opetusta erityisen tuen ryhmissä, mitä ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevistä vastaajista vain 15 % sanoi olevan erittäin paljon. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevistä yli puolet arvioi myös HOKS-työtä, yksilöllisten opintopolkujen suunnittelua ja opetusta olevan työssä erittäin paljon.

**TAULUKKO 13. Nykyiseen työkuvaan kuuluu erittäin paljon seuraavia tehtäviä (kysymys 18) sekä näin vastanneiden työpaikat**

Työnkuvaan kuuluu seuraavia tehtäviä <u>erittäin paljon</u>	yht.						
	Yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu	Erityisen tuen tarpeiden kartoitus	HOKS-työ	Yksilöllinen opetus ja ohjaus	Tietojen arkistointi ja dokumentointi	Opetus	Opetusta erityisen tuen ryhmissä
<b>Vastaajan työpaikka</b>	104	98	100	77	76	77	72
Ammatillinen oppilaitos (N=123) <b>n</b>	54	63	56	34	52	37	18
<b>%</b>	44%	51%	46%	28%	42%	30%	15%
Ammatillinen erityisoppilaitos (N=69) <b>n</b>	48	32	43	40	21	37	52
<b>%</b>	70%	46%	62%	59%	30%	54%	75%
Muu (n= 8)	2	3	1	3	3	3	2

Vaihtoehdon 'erittäin paljon' valinneita katsottiin vielä sen mukaan, mitä he olivat vastanneet kysymyksessä 17 koskien työnsä pääasiallisinta sisältöä. Seuraavassa taulukossa 14 on ristiintaulukoitu ne seitsemän tehtävää, joissa 'erittäin paljon' vastausten määrä oli suurin (sarakkeet) ja minkä vastaaja ilmoitti pääasiallisimmaksi sisällökseen työssään (rivit). Siis, kuvataan sitä, miten 'erittäin paljon' kokemukset vaihtelevat 'työn pääasiallisimman sisällön' mukaan. Taulukossa on lihavoitu kullakin vaakarivillä niiden solujen arvot, joissa enemmän kuin puolet tämän vaihtoehdon työnsä pääsisällöksi valinneista ilmoitti työnkuvaansa kuuluvan erittäin paljon sarakkeissa kuvattuja tehtäviä. Esimerkiksi, erityisopetuksen vastuuopettajina (erva) työskentelevillä on kokemuksia siitä, että kaikkia seitsemää tehtävää sisältyy työhön erittäin paljon, mutta arvioissa painottui HOKS-työ, jota jopa 2/3 erivoista arvioi sisältyvän työhönsä erittäin paljon. Sen ohella puolet erivoista arvioi työhönsä kuuluvan erittäin paljon myös erityisen tuen tarpeiden kartoitusta ja tietojen arkistointia ja dokumentointia. Muiden tehtävien kohdalla kokemukset paljouden määrästä eivät olleet näin yhteneviä.

Taulukosta 14 voidaan nähdä, että kokemukset 'erittäin paljon' työhön sisältyvistä tehtävistä painottuvat vaativan erityisen tuen tehtävissä työskenteleville vastaajille. Heistä enemmän kuin puolet arvioi työhön sisältyvän erittäin paljon tehtäviä kuudella alueella seitsemästä, mutta kaikkein eniten niitä koettiin olevan yksilöllisten opintopolkujen suunnittelussa, HOKS-työssä ja opetuksessa erityisen tuen ryhmissä. Myös kokonaan yleisopetuksessa työskentelevillä vastaajilla korostui yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu ja HOKS-työ mutta heidän työssään vielä hieman useammalla painottui opetus yleensä. Yleisopetuksessa työskentelevien tavoin yli puolet vaativaa erityistä tukea tekevästä vastaajista arvioi työhönsä sisältyvän erittäin paljon opetusta.



**TAULUKKO 14. 'Erittäin paljon' vastausten määrä keskiarvon mukaan eniten painottuneissa nykyisen työnkuvan tehtävissä ja näin vastanneiden työn pääasiallisin sisältö**

<b>Keskiarvojen mukaan eniten painottuneet tehtävät nykyisessä työnkuvassa</b> (suluissa 'erittäin paljon' vaihtoehdon valinneiden määrä)	<b>Kysymys 17: Toimin pääasiassa</b> (suluissa ao. vaihtoehdon valinneiden määrä)	yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu (104)	erityisen tuen tarpeiden kartoitus (98)	HOKS -työ (100)	yksilöllinen opetus ja ohjaus (77)	tietojen arkistointi ja dokumentointi (76)	opetus (77)	opetusta erityisen tuen ryhmissä (72)
vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä (49)	<b>39</b>	<b>29</b>	<b>35</b>	<b>28</b>	18	<b>29</b>	<b>39</b>	
erityisopetuksen vastuutehtävissä (ERVA) (43)	18	<b>29</b>	<b>22</b>	13	<b>22</b>	8	3	
laaja-alaisena erityisopettajana (14)	2	<b>8</b>	2	5	5	4	3	
opetus kokonaan yleisopetuksessa (25)	<b>13</b>	7	<b>16</b>	7	7	<b>18</b>	5	
samanaikaisopetus yleisopetuksessa (9)	<b>5</b>	<b>5</b>	4	0	4	3	2	
pienryhmäopetuksessa (12)	4	4	5	4	3	5	<b>7</b>	
hallinnollisissa tehtävissä (3)	0	0	0	0	0	0	0	
asiantuntijatehtävissä (11)	<b>7</b>	5	3	<b>6</b>	4	2	2	
projektitehtävissä (6)	0	1	0	1	1	0	1	
suunnittelutehtävissä (1)	1	0	0	0	1	0	0	
jokin muu (27)	<b>15</b>	10	13	13	11	8	10	
(kaikki yhteensä 200) yht.	<b>104</b>	98	<b>100</b>	77	76	77	72	

On kiinnostavaa tietysti katsoa myös sitä, miten erityisopettajien työhön *ei* heidän kertomansa mukaan sisälly. Edellä taulukosta 12 voitiin nähdä esimerkiksi, että noin 30 prosenttia vastaajista sanoi, ettei heillä ole lainkaan opetusta erityisen tuen ryhmissä (N=57), muussa pienryhmäopetuksessa (n=60) tai samanaikaisopetuksessa (N=65).

Näitäkin vastauksia katsottiin sen mukaan, minkä vastaajat ilmoittivat pääasiallisimmaksi tehtäväkseen kysymyksessä 17 (Ks. taulukko 15 alla), siis miten 'ei lainkaan' kokemukset vaihtelevat työn pääasiallisimman sisällön mukaan. Niistä 57 vastaajasta, jotka sanoivat, ettei heidän työhönsä sisälly lainkaan opetusta erityisen tuen ryhmissä, miltei kaikki (53) työskentelivät ammatillisessa oppilaitoksessa. Enemmistö heistä ilmoitti päätehtäväkseen sellaisen, johon opetus erityisen tuen ryhmissä ei tuntuisi ehkä niin kuuluvankaan kuten erityisopetuksen vastuutehtävät ERVAna (21), opetus kokonaan yleisopetuksessa (7) tai laaja-alaisen erityisopettajan tehtävät (6).

Samoin noin 30 prosenttia vastaajista sanoi, ettei heidän työhönsä kuulu lainkaan muuta pienryhmäopetusta. Näin vastanneista 60 henkilöstä miltei yhtä suuri osa työskenteli ammatillisissa erityisoppilaitoksissa (N=22) kuin yleisisissäkin oppilaitoksissa (n=35). He kertoivat pääasiallisimmaksi tehtäväkseen vaativan erityisen tuen koulutustehtävät (14), erityisopetuksen vastuutehtävät ERVAna (12) tai opetuksen kokonaan yleisopetuksessa (12). Tilanne oli melko yhdenmukainen myös niiden osalta, jotka sanoivat, ettei heidän työhönsä kuulu lainkaan samanaikaisopetusta. Näin vastanneita oli 65, joista 37 työskenteli ammatillisissa oppilaitoksissa ja 23 ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Myös heillä pääpaino tehtävissä oli vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä (13), opetuksen kokonaan yleisopetuksessa (11) tai erityisopetuksen vastuutehtävät ERVAna (9).

**TAULUKKO 15. Pääasiallisin työtehtävä ja työpaikat niillä vastaajilla, joiden työhön ei kuulu lainkaan opetusta erityisen tuen ryhmissä, muissa pienryhmissä tai samanaikaisopetuksessa**

<p>Vastaajat, jotka sanoivat, että heidän nykyiseen työhönsä <b>ei kuulu lainkaan</b> seuraavia tehtäviä (kysymys 18) sekä näin vastanneiden työpaikat</p> <p><b>Toimin pääasiassa</b> Vaihtoehdon perässä on suluissa tämän vaihtoehdon kysymyksessä 17 valinneiden kokonaismäärä. Sarakkeiden luvut kertovat kuinka moni tästä kokonaismäärästä valitsi kysymyksessä 18 vaihtoehdon 'ei kuulu lainkaan'.</p>	<p><b>Opetusta erityisen tuen ryhmissä</b> (n=57)</p> <p><b>Vastanneiden (57) työpaikka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillinen oppilaitos 53</li> <li>• ammatillinen erityisoppilaitos 0</li> <li>• muu 4</li> </ul>	<p><b>Opetusta muissa pienryhmissä</b> (n=60)</p> <p><b>Vastanneiden (60) työpaikka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillinen oppilaitos 35</li> <li>• ammatillinen erityisoppilaitos 22</li> <li>• muu 3</li> </ul>	<p><b>Samanaikaisopetusta</b> (n=65)</p> <p><b>Vastanneiden (65) työpaikka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillinen oppilaitos 37</li> <li>• ammatillinen erityisoppilaitos 23</li> <li>• muu 5</li> </ul>
Vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä (49)	1	14	13
Erityisopetuksen vastuutehtävissä (ERVA) (43)	21	12	9
Laaja-alaisena erityisopettajana (14)	6	3	3
Opetus kokonaan yleisopetuksessa (25)	7	12	11
Samanaikaisopetus yleisopetuksessa (9)	2	2	0
Pienryhmäopetuksessa (12)	2	2	4
Hallinnollisissa tehtävissä (3)	3	3	3
Asiantuntijatehtävissä (11)	5	2	7
Projektitehtävissä (6)	1	2	3
Suunnittelutehtävissä (1)	1	0	0
Jokin muu (27)	8	8	12

Vastausten linjaa voitaneen katsoa myös siten, että esimerkiksi niistä, jotka sanoivat, ettei heidän työtehtäviinsä kuulu lainkaan samanaikaisopetusta, sitä ei ollut ilmoittanut pääasiallisimmaksi työtehtäväkseenkään kukaan.

Tässä kuvailussa on tämän hetken toimintakenttää tunteville tuttuja asioita, joita vastaukset todentavat eli erilaisissa tehtävissä erityisopettajien työssä on toisistaan poikkeavia painotuksia. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopettajan tehtävät näyttävät ensisilmäyksellä painottuvan erityisen tuen tarpeiden kartoitukseen, yksilöllisten opintopolkujen suunnitteluun ja HOKS-työhön. Tarkempi tarkastelu nostaa kuitenkin esiin, että näistä tehtävistä erityisen tuen tarpeiden kartoitus painottuu eniten erityisopetuksen vastuutehtävissä toimivien työssä HOKS-työn ja hallinnollisen työn, kuten työn dokumentointi, rinnalla opetuksen jäädessä vähemmälle. Yleisopetuksen erityisopettajilla puolestaan painottuu opetus ja siinä yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu ja HOKS työ.

Edellä kuvatussa tarkastelussa oli kuitenkin mukana vain ne tehtävät, joita erityisopettajat kertoivat sisältyvä tehtäviinsä erittäin paljon. Tämän vain keskiarvoihin perustuvaan kuvailevan alkutarkastelun jälkeen erityisopettajien vastauksia haluttiin analysoida tarkemmin kaikkien tehtävien osalta ja vastaajien taustamuuttujien mukaan.

## ERITYISOPETTAJIEN TYÖN ISOT KOKONAISUUDET

Kysymyksen 18 erilaisista työn sisältöä kuvaavista 25:stä väittämästä muodostettiin kaksi summamuuttujaa, jotka nimettiin *yksilöllisen oppimisen tukeminen* sekä *suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö*. Summamuuttujat muodostettiin aiemman ammatillisten erityisopettajien työnkuvaa koskevan tutkimuksen (2010) pohjalta. Nyt käsillä olevan tutkimuksen kyselylomakkeessa oli joitakin uusia väitteitä, jotka sijoitettiin summamuuttujiin ja muutamia väittämiä muokattiin siten, että ne noudattivat käsitteellisesti paremmin tämänhetkistä tilannetta. Summamuuttujien kokonaisuus ja uusien väitteiden sopivuutta summamuuttujiin ja tarkasteltiin korrelaatiomatriisien ja reliabiliteettikerroin Cronbachin alfan avulla ja ne todettiin sopivan hyvin summamuuttujiin (katso tarkemmin liite 4 taulukot xii–xiv). Molemmat summamuuttujat noudattivat hyvin normaalijakaumaa, joten analysoinneissa voitiin käyttää varianssianalyysia. Pääasiassa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia mutta kaksisuuntaisella varianssianalyysilla tarkasteltiin joitain taustamuuttujapareja.

Yksilöllisen oppimisen tukeminen muodostettiin 15 väittämästä ja suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö summamuuttuja kahdeksasta väittämästä seuraavasti:

TAULUKKO 16. Muodostetut summamuuttujat

Yksilöllisen oppimisen tukeminen	Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö
h) yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu g) erityisen tuen tarpeiden kartoitus i) tietojen arkistointi ja dokumentointi d) samanaikaisopetus d) opetusmateriaalien valmistus b) opetus erityisen tuen ryhmissä q) yhteydenpito tukiverkostoihin e) yksilöllinen opetus ja ohjaus u) toiminnan ja arjen ohjaus ja tuki a) opetus s) työelämässä oppimisen ohjaus t) jälkiseuranta v) opinto-ohjaus w) uraohjaus (uusi) x) psykososiaalinen tuki ja ohjaus (uusi) j) HOKS-työ c) pienryhmäopetus	k) kollegoiden konsultointi l) työelämän edustajien konsultointi m) opiskeluhuollon työryhmien työskentelyyn osallistuminen n) kehittämistyöryhmiin osallistuminen o) projektityö p) hallinnollinen työ r) monikulttuurinen työ y) yhteistyö huoltajien kanssa (uusi)

*Yksilöllisen oppimisen tukemisen tehtäviin* sisältyy summamuuttujan nimen mukaisesti paljon opiskelijoiden yksilöllisen tuen ja ohjaukseen suunnittelua, arviointia, valmistelua, toteutusta ja dokumentointia ja suora kontakti opiskelijan kanssa. Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyön tehtäville puolestaan on tyypillistä verkostomainen yhteistyö muiden toimijoiden kanssa.

Vaikka erityisopettajien työtehtävissä painottuvat erityisesti yksilöllisyyteen liittyvät tehtävät, niin analyysit nostivat esiin vastaajien välisissä kokemuksissa erilaisten työtehtävien määristä myös eroja. Jo edellä aineistoa kuvaillessa tarkasteltaessa näyttäytyi, että vastaajien kokemukset eriytyisivät heidän työpaikkansa mukaan. Kaikista väittämistä muodostettujen summamuuttujien tilastollisissa analyyseissa osoittautui, että *työpaikalla* oli merkitsevä vaikutus koettujen tehtävien määrään. *Yksilöllisen oppimisen tukemiseen* liittyvien tehtävien määrän ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevät erityisopettajat kokivat olevan merkitsevästi suuremmaksi (ka 3.63) kuin yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevät erityisopettajat ( $p < 0.001$ ). Myös *työpaikan koko* vaikutti kokemukseen yksilöllisen oppimisen tukemisen tehtävien määrästä. Alle 1999 opiskelijan oppilaitoksissa ne koettiin merkitsevästi suurempana (ka 3.52) kuin yli 2000 opiskelijan oppilaitoksissa ( $p < 0.001$ ).

Työpaikan merkitys näkyi toisin päin *suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötehtävien* määrän kokemuksissa. Niiden osuuden puolestaan yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevät erityisopettajat kokivat työssään merkitsevästi suurempana (ka 3,07) kuin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa työskentelevät erityisopettajat (ka 2,79;  $p = 0.014$ ).

Melko odotetusti myös ilmoitetulla *tehtävänimikkeellä* näytti olevan merkitsevä vaikutus siihen, kuinka paljon erilaisia tehtäviä koettiin työhön sisältyvän. *Yksilöllisen oppimisen tehtäviä* opettajat (ka 3,68), ammatilliset erityisopettajat (ka 3,63) ja tuntiopettajat (ka 3,5) arvioivat olevan työssään enemmän ja lehtorit (ka 3,11) ja ERVAt (ka 3,04) vähän vähemmän. Samoin *suunnittelu-, kehittämis ja yhteistyötehtävien* kohdalla tehtävänimike vaikutti merkitsevästi siihen, kuinka paljon näitä tehtäviä koettiin sisältyvän työhön. Esimerkkinä mainittakoon, että erityisopetuksen vastuuopettajat arvioivat työhönsä sisältyvän merkitsevästi enemmän suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötehtäviä kuin lehtori-nimikkeillä olevat kollegat ( $P=0.009$ ). Tehtävänimikkeiden ilmoittamiseen sisältynee kuitenkin sen verran epävarmuutta, ettei niiden pohjalta menty pidemmälle tehtyihin tulkintoihin.

Pitkän, yli 25 vuoden opetuskokemuksen omaavat erityisopettajat kokivat suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötehtävien määrän merkitsevästi pienemmäksi kuin 15–25-vuotta työskennellyt ryhmä ( $P=0.0572$ ) mutta tämä tilastollisesti on vähän rajatapaus. Muilla taustamuuttujilla ei ollut merkitystä erityisopettajien kokemuksiin erilaisten tehtävien määrästä työssään.

Annetun työtehtävälistauksen lisäksi 89 vastaajaa kommentoi työnsä sisältöä vielä lisäksi *avoimilla vastauksilla*. Näistä seitsemässä kommentit olivat *'ei mitään'* tai *'ei muuta'* ja 23 vastauksessa oli vain viiva, kysymysmerkki tai joku muu merkki, joten tehtävälistaus oli ilmeisesti koettu aika hyvin omia työtehtäviä kuvaavaksi. Sisällöllisemmät avoimet vastaukset pääosin vain vahvistivat jo listauksessa olleita tehtäviä mutta antoivat joiltain osin myös lisäselitystä esimerkiksi yhteistyökumppaneista. Annetut avoimet vastaukset liittyivät

- yhteistyöhön ja verkostotyöhön (13 mainintaa)  
Yhteistyökumppaneista mainittiin nuorisotoimi, toiset oppilaitokset, sosiaali- ja terveydenhuollon toimijat, maahanmuuttovirasto, TE-keskus, sekä yhteistyö työpaikkojen kanssa työssä tapahtuvan oppimiseen liittyen. Edelleen mainittiin moniammatillinen yhteistyö eri toimijoiden kanssa ja oppilaitoksen sisäinen tiimityö.

- opiskelijoiden ohjaukseen ja heidän kanssa työskentelyyn (12 mainintaa)  
*'Kaikki mahdollinen opiskelijan asioiden etenemiseksi tarvittava'; 'jatkuvan haun prosessi'; 'opiskelijoiden psyykinen kannattelu'; 'HOKS-keskustelut'; 'työelämäohjaus'; 'työllistymisen edistäminen'*
- kehittämiseen ja suunnitteluun (11 mainintaa)  
Tässä mainittiin mm. opetuksen kehittäminen, arviointien suunnittelu, erityisen tuen prosessien kehittäminen, erityisen tuen kehittämis- ja laatutyö sekä asiantuntijatyö
- muiden konsultointiin ja kouluttamiseen (7 mainintaa)  
Tässä mainittiin mm. *'Ammatillisen lain ymmärtäminen ja vaativan erityisen tuen konsultointi ja toteuttaminen oppilaitoksessa'; 'asiantuntijapalveluissa kouluttaminen'; 'toiset oppilaitokset' sekä 'erityisopetuksen jalkauttaminen opettajille'.*
- tietojen dokumentointiin ja kirjaamiseen sekä tietoteknisten seurantatyökalujen ja oppimisalustojen haltuun ottoon (8 mainintaa)
- johonkin muuhun (8 mainintaa)  
mm. *'tulityö- ja turvallisuuskorttikoulutus'; 'työskentely aikuisopiskelijoiden kanssa'; 'koulutusten markkinointi'; 'kehon ja mielenhallinta'.*

## OMA TULEVAISUUS ERITYISEN TUEN TEHTÄVISSÄ

Vastaajia pyydettiin ajattelemaan myös, millaisena he näkevät oman tulevaisuutensa erityiseen tukeen liittyvissä työtehtävissä (kysymys 21). Valittavana oli yksi vaihtoehto neljästä: uskooko jatkavansa samoissa tehtävissä varmasti tai todennäköisesti vai suuntautuu todennäköisemmin tai varmasti joihinkin muihin kuin erityiseen tukeen liittyviin tehtäviin. Kahdessa viimeisessä vaihtoehdossa pyydettiin jatkamaan avoimeen tekstikenttään perustelua annettuun vastaukseen. Vastausten yhteenveto näkyy taulukossa 17.

TAULUKKO 17. Oma tulevaisuus erityiseen tukeen liittyvissä työtehtävissä		
Oma tulevaisuus erityisen tuen tehtävissä	n	%
jatkan samoissa tehtävissä	97	48,5%
todennäköisesti toimin erityiseen tukeen liittyvissä tehtävissä jatkossakin	84	42%
todennäköisesti suuntaudun joihinkin muihin kuin erityiseen tukeen liittyviin tehtäviin, koska...	7	3,5%
siirryn muihin tehtäviin, koska...	12	6%
	200	100%

Vastaajista, jotka uskoivat siirtyvänsä muihin tehtäviin, kaksi kertoi siirtyvänsä eläkkeelle lähiaikoina, yksi selitti siirtymisen syyksi nykyisen työn kuormittavuuden, ja yksi töiden puuttumisen ja yksi vastaaja sanoi haluavansa siirtyä takaisin yritysmaailman.

Suurin osa vastaajista (90,5 %) uskoi kuitenkin pysyvänsä erityisen tuen tehtävissä. Vastaajista 48,5 prosenttia (97) kertoi varmasti jatkavansa samoissa tehtävissä ja todennäköisesti erityisen tuen tehtävissä ajatteli toimivansa jatkossakin 42 prosenttia vastaajista (84). Todennäköisesti muihin kuin erityisen tuen tehtäviin kertoi suuntautuvansa 3,5 prosenttia (7) ja varmasti muihin tehtäviin kertoi siirtyvänsä 6 prosenttia (12).

**Yhteenvetona** voidaan todeta, että vastanneista ammatillisessa koulutuksessa työskentelevistä erityisopettajista noin 30 prosenttia toimii erityisopetuksen vastuutehtävissä (ERVA) tai laaja-alaisena erityisopettajana ja toinen 30 prosenttia vaativan erityisen tuen tehtävissä tai pienryhmäopetuksessa. Hieman vajaa 20% toimii pääasiassa yleisopetuksen tehtävissä ja suurin piirtein samankokoisella joukolla työ koostuu erilaisista asiantuntija- tai hallinto-tehtävistä tai muista tehtävistä.

Erityisopettajien työnkuva vaihtelee työpaikan, työpaikan koon, opetuskoemuksen ja tehtävänimikkeen mukaan. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevät kokivat, että heidän työnsä painottuu enemmän yksilöllisyyteen liittyviin tehtäviin ja niiden osuus on suurempi pienemmissä oppilaitoksissa toimivilla. Yksilöllisen oppimisen tehtäviä työssään opettajat, ammatilliset erityisopettajat ja tuntiopettajat arvioivat olevan enemmän ja lehtorit ja ERVat vähän vähemmän.

Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötehtävien määrä koettiin suurempana ammatillisissa oppilaitoksissa. Odotetusti nämä tehtävät painottuvat



enemmän erityisopetuksen vastuuopettajien työssä kuin lehtori-nimikkeillä olevilla kollegoilla. Toisaalta pitkän, yli 25 vuoden opetuskokemuksen omaavat erityisopettajat kokivat suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötehtävien määrän merkitsevästi pienempänä kuin heitä lyhyemmän opetuskokemuksen omaavat.

Erityisopettajista noin 90 % aikoo varmasti tai todennäköisesti jatkaa erityisen tuen tehtävissä.

## 6 NYKYISESSÄ TYÖSSÄ KOETUT HAASTEET ERITYISOPETTAJIEN KUVAAMINA

Päivi Kovanen

Tässä luvussa kuvataan erityisopettajien näkemyksiä oman työnsä haasteista, ja joitakin tulevaisuudenkuvia niin kuin he itse niitä kuvasivat avoimissa kysymyksissä 19 ja 24. Lisäksi kuvataan heidän näkemyksiään uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön vaikutuksista heidän työhönsä (kysymys 20) ja erityisen tuen kehittymisestä ammatillisessa koulutuksessa (kysymys 22).

Erytisopettaja pyydettiin avoimessa kysymyksessä 19 kuvaamaan, minkälaiset asiat he kokevat haastavimmaksi työnsä kannalta tällä hetkellä. Työn haasteita kuvasi tässä kysymyksessä 161 vastaajaa. Sisällöllisesti vastaukset liittyivät

- opiskelijoihin ja heidän haasteisiinsa
- opetukseen liittymättömien töiden lisääntymiseen
- kokemuksiin ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeisestä tilanteesta omassa työyhteisössä, sekä
- resursointiin.

Nykyisen työn haasteisiin ja jopa uhkakuviin vastaajat ottivat kantaa myös kyselylomakkeen lopussa avoimessa kysymyksessä (kysymys 24: Mitä muuta haluaisit sanoa?) Vastauksia tähän antoi 126 vastaajaa. Tässä käsillä olevassa luvussa nostetaan esiin myös tähän kysymykseen annettuja avoimia vastauksia niiltä osin, kun ne liittyvät työn haasteisiin.

### *”...LIIAN HAASTAVAT OPISKELIJAT”*

Opiskelijoiden koetaan muuttuneen yhä haasteellisemmiksi.

*”Opiskelijalla saattavat vaikeudet ja haasteet kerääntyä päällekkäin (heikko motivaatio, lähipiirin tuki puuttuu, rahavaikeudet, sosiaaliset ongelmat jne.) Vaikeaa laatia ’selviytymisjärjestystä’ ja saada nuori uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa.”*

Opettajien kuvaamia keskeisiä haasteita ovat opiskelijoiden mielenterveyteen, käyttäytymiseen, kielen osaamiseen ja päihteiden käyttöön liittyvät psykologiset ja sosiaaliset vaikeudet. Esimerkiksi ”maahanmuuttajien kovin heikko

*suomen kielen taito. Se ei edes ole virallinen erityisen tuen kriteeri, mutta maahanmuuttajaopiskelijoiden tukemiseen menee runsaasti resursseja”. Pelkästään kieli ei aiheuta vaikeuksia, vaan opettajat tunnistavat samassa yhteydessä muitakin tuen tarpeita, esimerkiksi arjessa selviytymisessä.*

*”Lisääntyneet monikulttuuriset opiskelijat, joilla suomen kielen taito alussa ja muut haasteet tässä mukana. Opiskelijoiden sitoutumattomuus opintoihin ja tarjotusta tuesta kieltäytyminen.”*

Arjesta selviytymisen ja elämänhallinnan vaikeuksia ei kuitenkaan ole vain maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla. Monissa vastauksissa kuvataan yleisesti opiskelijoiden vaikeuksia tulla kouluun, ja toisaalta haasteiden moninaisuutta samoilla opiskelijoilla, esimerkiksi *”kouluun tulemisen vaikeus, vireystilojen muuntuminen kesken opetuksen, opiskelijoiden erilaiset ja haastavat terveydentilat, osallistumisen vähyyys ja sosiaaliset haasteet”*. Vaikeuksien nähdään kasautuvan, eli samaan vyyhteen voi liittyä niin terveyden, mielenterveyden, motivaation, sitoutumisen ja osallistumisen ongelmia. Opettajat näkevät tällaisen monimutkaistuvan tilanteen lisääntyvänä tuen tarpeena, ja osin ehkä myös omana haasteenaan tai jopa keinottomuutena. Työssäoppimisjaksojen toteutumisessa nähdään sekä opiskelijasta että opettajista johtuvia haasteita. Opiskelijoiden ongelmaa kuvataan esimerkiksi pelkona mennä työpaikalle ja jatkaa muutamaa päivää pidempään.

Opiskelijoiden tuen tarpeina, edellä kuvattuja harvemmin esiin tuotuja luonnehdintoja ovat: väkivaltaisuus, yhä haastavimmat oppimisvaikeudet, koulukiusaaminen, *”vankilasta käyvät tutkintoon suorittavat, huumeita käyttävät, rikostaustaa omaavat jne”* ja *”Ns. väliinputoajaopiskelijat (ADHD, Tourette jne)”*. Muina haasteina mainitaan opiskelijaryhmien koko, liikaa tuettavia suhteessa resurssiin ja jatkuvan haun mukanaan tuoma ennakoimattomuus opiskelijoiden tarpeissa.

*”Sairaiden ja koulukunnottomien opiskelijoiden opetus ja ohjaus on äärimmäisen kovaa työtä. En osaa enkä jaksa enkä halua sitä tehdä. Opettajan ei pitäisi olla koko tukiverkosto opiskelijalle.”*

Opiskelijoita kuvailevassa aineistossa voidaankin ääripäihin asettaa kaksi vastaajaa, joiden näkemykset eroavat huomattavasti: toinen sanoo, ettei opettaisi, *”jos tästä ei maksettaisi niin hyvin. Montaa kertaa en halua turpiin ottaa töissä. Valitettavasti oikeat, kunnolliset arvot ovat kadonneet työnantajilta. Useimmilta oppijoilta puuttuu kasvatus; he eivät kunnioita mitään, eivätkä ketään”*, kun taas

toinen vastaaja sanoo ajautuneensa alalle satunnaisesti ja pitää opiskelijoita ihanina ”*kaikkine omine ominaisuuksineen*”. Tyypillisemmin opiskelijoita kuvataan oppimisen näkökulmasta: ”*tarvitsee rauhaa*”, ”*enemmän aikaa, tukea ja ohjausta*”, ”*ohjata, tukea ja opettaa nuorta kädestä pitäen*”.

Opiskelijan oppimisen haasteina nähdään esim. opiskelu suurissa yleisissä oppilaitoksissa, ohjauksen väheneminen säästöjen seurauksena, vaikka ohjauksen tarpeen katsotaan lisääntyneen. Lisäksi opiskelijoiden turhautuminen huolettaa, mikäli heidän tavoitteensa ovat epärealistisia ja osoittautuvat opiskelun aikana saavuttamattomiksi. Opiskelijoiden kanssa tarvitaan ymmärrystä ja motivaatiota, ja niitä koetaan saadun yksilöllisistä ohjaustilanteista ja keskusteluista. Tukiverkostot koetaan tärkeiksi opiskelijan iästä riippumatta (alle ja yli 18v.).

## ***”PELKÄÄN ETTEI TÄTÄ JAKSETA KOVIN KAUAN TEHDÄ TÄLLÄ TYÖMÄÄRÄLLÄ”***

Vastaajat puhuvat erityisopettajan **työstä** ja nostavat esiin **työn sisällön, muutokset, voimavarat ja uhat**.

Vastauksista löytyy kolme (3) teemaa, joissa näkyy selkeästi työtä eri suuntaan vetävien voimien kamppailu, jota voi kuvata koetuksi työn sisäiseksi ristiriidaksi. Nämä teemat ovat

- 1 antoisa – raskas,
- 2 yksinäinen – verkostoituva ja
- 3 työn vaativuus – resurssit.

Antoisa – raskas -vastinpari tulee esiin lukuisissa vastauksissa. Se mainitaan joko sellaisenaan tai tarkemmin määriteltynä: liitettynä kuvaukseen, mistä kokemus kumpuaa. Tällaisia työtä kuvaavia ilmauksia ovat esimerkiksi vaativaa, haasteellista, palkitsevaa, ja mielenkiintoista.

*”Ammatillisen erityisopettajan työ on haastavaa, mutta erittäin tärkeää. Erityistä tukea tarvitsevat toisinaan myös lahjakkaat opiskelijat. Ammatillisen erityisopettajan on hyvä olla kaikkien opiskelijoiden saatavilla”.*

*”Antoisaa, mutta henkisesti tuntuu yhä rankemmalta.”*

*”Raskas, mutta antoisa työ. Pahoin pelkään, että vuosityöaikaan siirtyminen siirtää opettajan työn alennusmyyntiin. Opettaja ei saa enää hänelle kuuluva arvostusta palkan muodossa. Kun ei arvosteta, alalle ei ole hakijoita. Näin siinä tulee käymään!”*

Yksinäinen – verkostoituva -teemassa kuvataan muutosta, jonka ääripäissä näyttäytyy ”yksin pakertaminen” ja ”verkostoituminen”. Kuvauksissa on toisaalta tuntu/kaipuu jostain menneestä (esim. ” *Aikun sais tehdä erityisopettajan työtä kuten aiemminkin...*”) ja toisaalta odotus yhteistyöstä ja sen mahdollisuuksista (esim. ” *Mikäli sama kehityssuunta jatkuu, opettajan työnkuva tulee entistä enemmän monipuolistumaan ja vastuu kasvamaan.*”; ” *Työn tueksi tarvitaan hyvä yhteistyöverkosto...*”). Teemassa voi tunnistaa myös kaksi erilaista painotusta erityisopettajan työstä. Ensimmäisessä korostuu toisaalta erityisopettajan työ suoraan opiskelijan kanssa (” *...ohjata, tukea ja opettaa nuorta...*”), ja toisaalta erityisopettajan ”rooli on muuttunut ”erkasta” oppimisen tukijaksi ja ohjaajaksi...”.

Toinen painotus heijastelee erityisopettajan työtä, jossa erillinen erityisopetus on siirtymässä samanaikaisopetuksen suuntaan ja lisääntyvän yhteistyön malliin. Samanaikaisopetus ja muutos tarkoittavat tilannetta, jossa erityisopetus nivoutuu yhteen ammatillisen opetuksen kanssa (” *Kaksoisopettajuus on häivyttänyt eron ”tavallisten” ja ”erkka-opiskelijoiden” väliltä. Minun läsnäoloni oppimistilanteissa on yhtä luonnollista kuin ammatinopettajankin...*”). Muutos myös ”edellyttää ammatillisilta opettajilta jo nyt erityisopetuksen taitoja”. Yhteistyötahojen lisääntymisen koetaan lisäävän samalla esimerkiksi paperityötä (” *paperiiden, lomakkeiden täyttäminen yms. lisääntynyt hurjasti...*”). Yhteistyötä ja verkostoja arvostetaan, mutta niissä nähdään varjopuoliakin, kun ” *opetukseen ei enää riitä aikaa kun kaikkea muuta tehtävää on tullut opettajille*”.

*”Erityisopettajan työ on tosi moninaista. Erityisopettajan tulisi ymmärtää, että hänelle ei kuulu vain tietyt työtehtävät, vaan hänelle kuuluu kaikki se työ, jonka avulla voi edistää opiskelijan selviytymismahdollisuuksia. Itse en ole koskaan rajannut, teenkö kuraattorin, psykologin vai opettajan tehtäviä, vaan olen kokonaisvaltaisesti hoitanut niitä asioita, jotka ovat edistäneet opiskelijan asiaa. Tietysti muut hoitavat omat työnsä, mutta en rajaa jotain yksittäistä työtä pois siksi, että se ei kuulu minulle.”*

Kolmas teema työn vaativuudesta ja resursseista häilyy uhkana useimpien edelläkin kuvattujen muutosten yllä. Työn monipuolistumiseen ja vastuullisuuden lisääntymiseen suhtaudutaan epäillen työn kuormittavuuden lisääntymisen

ja työssä jaksamisen/voimavarojen rajallisuuden takia. Keskeisiä huolenaiheita ovat: työn kuormittavuus, palkan riittävyys suhteessa työn vaativuuden lisääntymiseen sekä erityisopetuksen resurssit ja työn arvostus.

*”Opetus vähentynyt, lisääntyvä hektisyys ammatinopettajan työssä, yhä enemmän kirjaamista ja opiskelijoiden tukemista. Oma jaksaminen mietityttää aina vaan enemmän- siitä on oikeasti huolehdittava. Ei se palkka aina ratkaise, vaan terveys!”*

Työn kuormittavuuteen vaikuttavat byrokratia (*”...työtä kuormittavan byrokratian määrä pitää saada vähennettyä, jotta resursseja jäisi tärkeimpään, eli opiskelijoiden tukemiseen...”*), yhteistyön mukanaan tuoma työnkuvan muutos (*”Opetus on jäänyt välttämättömäksi pahaksi kaiken muun työn lisääntyessä paljon...”*) ja työajan venyminen (*”...työ kuormittaa työpäivän pituuksia ja viikonlopuille venymisiä”*). Kuormittavuuteen vaikuttaa myös kokemus, että varsinaisen opettamisen rinnalle työhön on tullut paljon muuta sisältöä: *”työmme on todella pirstaleista”*.

Suurimpana jaksamisen uhkana nähdään työajan uudelleen määrittely: *”VUOSITYÖAIKA tappaa opettajat! Kukaan ei jaksa tätä työtä.”*; *”Työ on rankkaa ja tulee entistä rankemmaksi kokonaistyöajan myötä.”* Työn vaativuuden ja palkkauksen epäsuhta tulee esiin useissa vastauksissa, ja lisäpalkkaa pidetään yhtenä keinona vaikuttaa kuormittavuuden kokemukseen. Yksi vastaajista kuitenkin korostaa terveenä säilymistä enemmän kuin palkkaa. Palkan lisäystä perustellaan sekä työn vaativuudella (*”...Palkka on ihan liian pieni työn vaatimuksiin nähden!”*) että raskaudella tavalliseen opetustyöhön verrattuna (*”Yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa palkkaus ei eroa ”normiopettajan” palkasta, vaikka työ monin tavoin raskaampaa”*).

Erityisopetuksen resurssien koetaan vähentyneen, vaikka tuen ja ohjauksen tarpeet kasvavat (esim. *”Ohjaus vähentynyt (säästöt), vaikka opiskelijat tarvitsisivat sitä entistä enemmän...”* ja *”resursseja vähennetään ja tuettavien määrä lisääntyy”*). Monet mainitsevat erityisopettajan työn arvostuksen olevan riittämätön/laskeneen, mikä vastauksissa kytkeytyy sekä palkkaa (*”Opettaja ei saa enää hänelle kuuluvaa arvostusta palkan muodossa...”*) että resursseja koskeviin ajatuksiin (*”tällä hetkellä tuntuu ettei erityisopettajan työtä arvosteta ollenkaan”*).

*”Alan arvostus laskenut vtan (vuosityöajan) ja muiden reformien sekä resurssileikkausten myötä. Ihmiset väsyvät, työnohjauksen tarve on valtava. Opettajien autonomia viedään ja motiivi monella laskussa.”*

Vastaajat nostavat esiin joitakin tekijöitä, joilla työn kuormittavuutta voidaan vähentää, ja tekijöitä, jotka lisäävät jaksamista. Osa tekijöistä on konkreettisesti työn tekemiseen liittyviä tukitoimia, esimerkiksi ”*opettajalla tulee olla hyvä työpari työssä, esim. työhönvalmentaja*” sekä ”*mahdollisuus työnohjaukseen*”, ja osa enemmän arvostukseen ja asenteisiin liittyviä, esimerkiksi ”*työn kunnioittaminen*” ja ”*...työn arvostus esimiehen toimesta...*”.

Työn haasteeksi nostettiin myös ”**opetukseen liittymättömien töiden lisääntyminen**”. Opiskelijaryhmien koko, heterogeenisyys ja erityiseen tukeen ja yksilölliseen ohjaukseen jäävän ajan määrä suhteessa tarpeisiin mainitaan haasteena useimmin opettajaan ja opetukseen sisältyvinä tekijöinä. Keskiössä näissä vastauksissa on tuen/resurssin riittävyys vastaamaan kasvaviin tuen tarpeisiin. Varsinaisen opettamisen koetaan joutuneen sivuraiteelle, ja työtä määrittävät kirjaaminen, järjestäminen, yhteistyötehtävät sekä yleisesti hallinnolliseksi määrittyvät työtehtävät.

*”Opiskelijoiden kasvaneet monisyiset haasteet ja oman työmäärän kasvu. Liian iso ryhmäkoko ja liian vähän aikaa yksilölliseen ohjaamiseen.”*

Opetustyön sisällöllisiä muutoksia kuvataan osin opettamisen ja osin oppimisen tuen näkökulmista. Kuvaukset pitävät sisällään opetuksen muutostekijöitä, jotka moni vastaajista kuvaa negatiivisesti mutta osa myös neutraalisti. ”*Työn kirjavuus on sekä negatiivinen että positiivinen haaste.*” Useat vastaajat kuvaavat muutosta moninaistumisena ja lisääntyvinä haasteina. Esimerkiksi: ”*Minulla on haastava opetusryhmä 16 erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa. Yksin on vaikea eriyttää opetusta.*” Haasteita ovat työmäärän kasvu, kirjaamisen lisääntyminen, huoltajat, ”*lausuntojen kirjoittaminen*” ja ”*maahanmuuttajaopiskelijoiden kohtaaminen*”. Maahanmuuttajien kohtaamisen haasteena kuvataan usein kielimuuri ja vaikeus perustella erityisen tuen tarvetta/tarjoamista. Kirjaamisen lisääntyminen liitetään sekä opiskelijoiden lisääntyneisiin vaikeuksiin että niiden myötä eriytyneisiin yksilöllisiin oppimispolkuihin. Lisääntynyt yksilöllisten oppimateriaalien valmistus mainitaan myös työn sisältönä.

Merkittävästi muuttuneena työn sisältönä näyttäytyy ”*nuorten arjen hallinnan opetus, joka on lisääntynyt opettajille vuosi vuodelta*”. Opettajille tämä on työtä, jonka taustalla nähdään opiskelijoiden mielenterveysongelmien lisääntyminen ja jonka tekemiseen moni kokee olevansa valmistautumaton.

*”Opiskelijoiden ongelmien hoitaminen: haluaisin usein ohjata heidät muulle huoltojoukolle, kun ajattelen, ettei mulle kuulu. Minä vastaan pedagogista, muut ammattilaiset muista opiskelijan asioista.”*

*Opettajien keskinäinen yhteistyö* tuo esiin omat haasteensa opetustyölle ja sen sisällölle. Kun opettajien keskinäiset suhteet mainitaan, opettajat korostavat toisaalta ammatillisen opettajan ja erityisopettajan erilaista lähestymistapaa ja toisaalta tarvetta päästä yhteiseen näkemykseen. Myös huoli yhteisestä resurssista on vahvasti läsnä.

*”Kollegat vähättelevät erityisopiskelijoita. Erityisopetuksen tukitunteja jaetaan kaikille opettajille, hyvin paljon myös ei-erityisopettajille.”*

*”Yhteisen näkemyksen muodostaminen käytettävistä opetusmenetelmistä toisten opettajien kanssa”* mainitaan tienä yhteisiin tavoitteisiin ja keinoihin antaa tarvittavaa tukea. Tällöin on tärkeää *”kaikkien opiskelijoiden saaminen mukaan osallistumaan jokapäiväiseen opiskeluun”*. Opetustyön sisällöistä tähän voi liittää nuoren tarvitseman motivaation tukemisen, joka opettajien vastauksissa näkyi uutena työn sisältönä.

*”Pedagogiikan kehittäminen yhdessä opettajien kanssa; siihen ei ole riittävästi aikaa. Opetusryhmissä on niin paljon yksilöllisiä tavoitteita, kuinka tukea opettajia, jotka yrittävät selvitä arjessa.”*

Yhteisen näkemyksen muodostamista vaikeuttaa aikapula ja yksilöllisten tavoitteiden runsaus. Muina esteinä yhteiselle pedagogiselle näkemykselle voidaan toisaalta nähdä työyhteisön kuormittuneisuus.

*”Omat työkaverit, eli ammattiopettajat, joita minun tulisi konsultoida ja tukea erityisen tuen antamisessa, he ovat täystyöllistettyjä ja stressaantuneita, eivätkä ehdi eivätkä halua siinä tilassa opetella erityisen tuen toimintatapoja ja toteutusta...”*

Toisaalta voi kysymys olla myös asenteesta tai kiinnostuksen puutteesta työn kehittämiseen eli *”...oman työyhteisön vähäinen kiinnostus oppilaitoksen toiminnan ja oman itsensä kehittämiseen”*.

*Verkostomaisen työn* toteuttamisessa opettajat mainitsivat esimerkiksi tarpeen tarkastella työelämäohjaajan ja opettajan välistä tehtäväjakoja. Lisäksi nostettiin esiin epäilyksiä opettajien resurssista ja kollegoiden pätevyydestä: *”ammattiopettajaresurssien puutteen, ammattiopettajien osaamattomuus kaikenlaisessa ohjaustyössä, työelämässä oppimisen ohjaajana, työelämän edustajien kohtaamisessa ja verkostojen johtamisessa”*. Opettajien kokemukseen omasta työstään, tehtävistään ja verkostoista sisältyy voimakkaitakin ristiriit-



toja. Ristiriitoja ja riittämättömyyden tunnetta näyttävät lisäävän hallinnolliset tekijät, esimerkiksi työyhteisön ja/tai esimiehen tuki (sen puute), epäselvät ohjeistukset (dokumentointi) ja toimimattomiksi koetut työvälineet (arviointi, suunnittelu, Wilma).

*”Kuilu opsin tavoitteiden ja opiskelijoiden kapasiteetin sekä opetukseen annettujen resurssien välillä on jo valmiiksi ylittämätön ja laajenee koko ajan. Asioista päätetään etäällä opetuksen arjesta. Koulussa ei opita, kehitytä ja kasveta vaan suoritetaan ja ’osoitetaan osaamista’. Minkäänlaista ulkoista kontrollia ei ole, ja se, mitä kouluissa oikeasti tehdään, on aika kaukana virallisesta totuudesta ja hallinnollisista haavekuvista.”*

### **”AMMATILLISEN REFORMIN KESKELLÄ”**

Ammatillista opetusta koskeva lakimuutos koettiin työyhteisössä vallitsevana ”yleisenä sekasortona ammatillisen reformin keskellä”. Ammatillista opetusta koskevan lakimuutoksen myllerrystä työyhteisössä kuvataan mm. työnkuvan muutoksina, nopeina muutoksina, aikaan/ajankäyttöön, työkuvaan liittyvinä muutoksina jne. Opettajien mukaan uuden lain säädökset ovat vasta työs-tettävänä, ja tehtävää riittää vielä. Lisäksi esitetään joitakin epäilyjä oman työyhteisön muutosvalmiudesta. Esimerkiksi ”työyhteisöjen/ammattiopettajien haluttomuus ja puutteelliset taidot muutokseen, itsensä kehittämiseen, toi-minnan kehittämiseen ja yhteistyöhön” ja ”...nopeilla aikatauluilla tapahtuvat isotkin muutokset toiminnassa jolloin omaksumiseen ja kehittämiseen ei jää riittävästi aikaa...”. Muutosprosessit osaltaan voivat vaikuttaa siihen, että työ koetaan sekalaisena ja pirstaleisena, kun on oltava ”monessa paikassa yhtä aikaa. Opetus, palaverit, projektit, Hoksit”. Moni mainitsee myös esimiestyön ja sen puutteet työyhteisössä. ”Huono esimiestyö / epäpätevä johto”; ”Esimiehen tuen puute (ei ymmärrä opetustyön arkea). Yksi vastaaja tiivistää asian näin: ”Koulutus- ja työaika suunnittelu ei vastaa opiskelijoiden ja yhteistyötahojen tarpeita (opettajien, asiantuntijayhteistyön jne.)”.

*”Kaikilla opiskelijoilla on aivan eri tarpeet ja jokainen menee omaa pol-kuaan. Enää ei ole olemassa kateederiopetusta. Riittämättömyyden tunne palvella kaikkia hyvin: sekä opiskelijoita että oppilaitoksen/ylhteiskunnan vaatimia raportteja.”*

*”Ehkä liikaa hallinnollisia töitä ja liian vähän opiskelijoiden kanssa työs-kentelyä.”*

Uuden lain koetaan velvoittavan aiempaa selvemmin asioiden kirjaamiseen. Dokumentaatiojärjestelmä ja -ohjeet kuitenkin ontuvat. Myös tiedonsaannin ja verkostotyöskentelyn edellytykset koetaan aiempaa heikommiksi. Osaltaan tähän ovat johtaneet tietoturvasäännökset, joiden vaikutus työyhteisössä ja verkostossa voi tuntua salailulta ja salamyhkäisyydeltä. Tietoa opiskelijan taustoista kaivataan, koska sen ajatellaan auttavan esimerkiksi erityisen tuen toteutuksessa ja tulevaisuuden työpaikan löytymisessä. Opettajien näkemys, ketä vaadittu dokumentaatio pääsääntöisesti palvelee, näyttää jakautuvan kahtaalle: toisaalta ymmärretään sen merkitys yksilöllisen opetuksen ja ohjauksen kannalta, ja toisaalta sitä pidetään muita (yhteisöä/yhteiskuntaa) varten tehtävänä erillistyönä.

*”Koulutus- ja työaika suunnittelu ei vastaa opiskelijoiden ja yhteistyötahojen tarpeita (opettajien, asiantuntijayhteistyön jne.)”*

Yhteistyötahojen kanssa verkostoitumisesta yksi vastaaja toteaa sen josin päättyneen (*”Ajan puute. Suuri osa verkostotyöstä ja opiskelijahuollosta loppunut”*). Toinen mainitsee, että verkoston toimintaa vaikeuttaa kotipaikkakunnan yhteistyöhenkilöiden jatkuva vaihtuminen, jolloin *”toiminta ei ole pitkäjänteistä”*. Opettajat kantavat huolta myös opiskelijan osaamisen hyödyntämisestä ja sopivien työssäoppimis- ja työpaikkojen löytämisestä. Yksilöllisten opiskelupolkujen jatkoksi kaivataan yksilöllisiä työllistymisratkaisuja, joihin lähiyhteisön (*”...Erityisesti kaupungin päivätoimintapaikat ovat ihan tukossa...”*) ja laajemminkin yhteiskunnan ote/mahdollisuudet ovat tällä hetkellä puutteelliset.

*”Yhteiskunnan mahdollisuus huomioida yksilöllisiä polkuja opintojen jälkeen”*

*”Opetusvelvollisuustyöajassa ei huomioida ollenkaan sitä työn määrää, jonka muodostavat hoksit yms. vaativan erityisen tuen opetuksen järjestämisen edellyttämät työt. Töitä joutuu tekemään ns. omalla ajalla moninkertaisen määrän opetusvelvollisuustunteihin nähden, jotta saa kouluarjen pyörimään edes jotenkin.”*

## RESURSSIT, KUN ”RESURSOINTI EI KOHTAA TEHTÄVÄÄ TYÖTÄ AJALLISESTI JA MÄÄRÄLLISESTI”

Työnsä tämän hetken haasteena resurssiin liittyviä tekijöitä kuvasi yhteensä seitsemänkymmentäviisi (75) vastaajaa. Heistä kolmekymmentäkuusi (36) mainitsi ajanpuutteen joko sellaisenaan (*ajanpuute, aikapula*) tai jollain määreellä täydennettynä, esimerkiksi ”*Ajan puute vaatimuksiin nähden*”, ”...*ei ehdi hoitaa kaikkia asioita joita pitäisi*”, ”*Kiire, kohtaamiselle ei aina riitä aikaa*”. Samaa asiaa kuvattiin myös kasvaneena työn määränä ja resurssin riittämättömyytenä tarpeisiin nähden. Tällöin työnkuva vaihtuu opetuksesta ja ohjauksesta ”*tulipalojen sammuttamiseen*” ja ”*lippujen ja lappujen täyttämiseen*”.

Resurssien vähäisyys, riittämättömyys mainittiin useissa vastauksissa sellaisenaan huolen aiheena. Vähentyvän, riittämättömän resurssin katsotaan olevan pois opetuksesta ja ohjauksesta, sekä heikentävän tukea tarvitsevien opiskelijoiden selviytymistä opinnoista ja työelämässä. Resurssin väheneminen koetaan kuormittavana, koska samanaikaisesti opiskelijoiden katsotaan muuttuneen haastavammiksi ja erilaisten tuen tarpeiden lisääntyneen (esim. maahanmuuttajat). Vastaajat mainitsevat myös, että resurssia kurjistavat niin suuret ryhmät kuin esimiesten riittämättömäksi arvioitu suunnittelutaito. Omaan työhön kaivataan tukea sekä opettajayhteisön yhteistyöstä että esimieheltä.

Suoraan resurssiin paneutuvat vastaukset kuvaavat useimmin kahden tekijän ristiriitaa: resurssit vähenevät, vaikka erityisen tuen tarve kasvaa. Ammatillisiin oppilaitoksiin kaivataan lisää niin ammatillisia erityisopettajia kuin laaja-alalaisia erityisopettajia. Vastaajat kokevat, että suoraan erityisopetukseen kohdentuvat säästöt mutta myös yleisen ammatillisen opetuksen säästöt heikentävät erityisopetuksen toimivuutta.

*”Yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa erityisopetus ei toimi niin kuin sen toivoisi toimivan. Amatillisen koulutuksen säästöt kurjistivat vielä erityisopetusta entisestään”*

*”Ohjaus vähentynyt (säästöt), vaikka opiskelijat tarvitsisivat sitä entistä enemmän...”*

Opettajat toivovat kadonneiden resurssien löytyvän. Resursseihin vaikuttavina tekijöinä mainitaan ryhmäkokojen pienentäminen ja suunnitteluajan varaaminen osaksi opetustyötä. Nykyisen jatkuvan haun -mallin todetaan lisäävän kuormitusta opetusryhmässä.

*”SUURIN ONGELMA ON EPÄPÄTEVÄ JOHTO JA ESIMIEHET! Liikaa byrokratiaa, selkkauksia ja suunnittelemattomuutta! LIIKAA ESIMIEHIÄ (palkataan koko ajan lisää), opetusryhmät kasvavat liikaa ja jatkuva haku kuormittaa ryhmiä”*

Opiskelijan näkökulmasta resursoinnin painopisteinä nähdään riittävä määrä ja pirstaleisuuden vähentäminen: *”...aloittaneiden 18 opiskelijan ryhmästä on 11 hojksia jo valmiiksi. Eikö olisi tarvetta lisätä resurssien määrää.”* ja *”jokainen hoitaa vain ”oman tonttinsa” – opiskelija seilaa siinä välissä.”* Opettajat kaipaavat työhönsä lisää opiskelijalähtöisyyttä, tehokkuutta ja samanaikaisopetusta. Myös *”erityisen tuen resursointia tulisi keskittää opettajille, jolloin joustavuus antaa tuke lisääntyä”*.

## JÄRJESTÄMINEN: *”...SÄÄSTÖILLÄ KIKKAILUA”*

Järjestäminen tarkoittaa tässä opettajien kuvaamia kokemuksia, miten koulutuksenjärjestäjän ja päätöksentekijöiden ratkaisut heijastuvat opettajan työhön. Ratkaisut koetaan työn kuormittavuutta lisäävinä, kun on esimerkiksi *”tukirakenteita purettu ja työt siirtyneet opettajille”*.

*Reformi on TAAKKA ! Liian suuri ja vaativa työkuorma! Opettajat väsyvät, vaihtavat muihin töihin.*

Osan työssä tapahtuneista muutoksista koetaan olevan kielteisiä, kun ne toteutuvat enemmän säästötoimenpiteinä kuin työn kehittämisenä ja uudistamisena. *”Erikoista on, että inklusion vaatimiseen ei sisällynyt erityisen tuen osaamisen vaatiminen henkilökunnalta. Inklusio on ollut säästöillä kikkailua.”* *”Meillä haaskataan paljon potentiaalia säästöihin ja digitalisaatioon vetoamalla.”* Muutoksen ja kehittämistoimien varsinaisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen ei näytä onnistuvan. Myös eri hallinnon alla työskentelevien yhteistyön sujuvuuteen halutaan kiinnittää huomiota.

*”Työ on tällä hetkellä oman kokemukseni mukaan yksin pakertamista. Osaltaan tähän vaikuttaa se, että opiskelijapalvelut ovat osin julkiselta puolelta järjestettyjä. Eli ollaan eri hallinnon alla töissä. Myös jatkuvat yt-neuvottelut ja organisaatiomuutokset haittaavat yhteistyön jatkuvuutta, kun työntekijät vaihtuvat.”*

Työn arvostusta halutaan lisätä, koska sen nähdään olevan yhteydessä opetuksen resursointiin. Arvostus koetaan vähäisemmäksi kuin esimerkiksi peruskoulussa.

## **”ASENNE RATKAISEE LOPPUJEN LOPUKSI TÄSSÄKIN DUUNISSA!”**

Toisaalta nähdään, että asenne (oikea asenne) kytkee yhteen niin näkemyksen opiskelijasta kuin hänen tarvitsemastaan ohjauksesta. Asennetta ilmentävät ilmaisut kuten ”enemmän”, ”*opiskelijan tarvitsemalla tavalla*”, ”*kaikille samantasoista ja -arvoista*”, ”*osaamisen kehittämiseen varattavaa aikaa*”, ”*opiskelijoiden kohtaaminen*” jne. Erityisyyttä ei haluta voimakkaasti korostaa, mutta samalla asenteeseen kuuluu ymmärrys, että erityinen on jotakin enemmän-tukea, ohjausta, arvostusta, ymmärrystä ja motivaatiota. Erityisen vähenemisen nähdään muuntuvan oppimisen tukemiseksi ja ohjaamiseksi. Asenteeseen liittyy myös odotusarvo, että koko oppilaitosyhteisö tunnistaa oman roolinsa opiskelijan tukemisessa.

*”Positiivinen pedagogiikka, tapa puhua ja kohdata, arvostaa kohtaaminen kuuluu kaikille opettajille, erityisopettaja eivät ole roskakori johon heitetään jätteet”*

*”olisi upeaa, jos ammatilliset opettajat pystyisivät ajattelemaan, että opiskelija on oppilaitoksessa sen vuoksi, että he työllistyvät. tuntuu, että opettajat ovat kovasti oppilaitoskeskeisiä, eli ei tiedosteta miksi opiskelija oikeasti on oppimassa ja opiskelemassa”*

”Oikean asenteen” rakennusmateriaalit näyttävät löytyvän toisaalta opetustyön yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta ja toisaalta opettajan omasta sisäisestä voimasta rakentaa omaa työtään opiskelijoiden tarpeiden ja oppilaitosyhteisöjen vaatimusten paineessa. Myönteinen käsitys opiskelijoista, ohjauksen mahdollisuuksista ja työn merkityksestä näyttäytyvät ”*intohimon*” ja ”*sydämen palon*” elementteinä.

*”Työ on todella tärkeää ja yhteiskunnallisestikin ajateltuna. Suomi tarvitsee kaikenlaisia työntekijöitä. Erityisen tuen merkitys ammatillaiseksi kasvamisessa ja kehitymisessä on suuri kun tukea voidaan järjestää opiskelijan tarvitsemalla tavalla.”*

*”Ammatillisen erityisen tuen opettajalta vaaditaan intohimoista asennetta toimia opiskelijan parhaaksi, uskallusta ja idearikkautta kokeilla uusia asioita.”*

Onnistumisen ja jaksamisen edellytyksinä erityisopettajan työssä mainitaan työn yhteiskunnallinen merkitys, samanaikaisopetus, yhteistyöverkostojen ja esimiehen tuki sekä työnohjaus ja työn palkitsevuus (vaativuuden/raskauden rinnalla). Huolenaiheiksi mainitaan opettamisen kolme osa-alueita: yhteinen ymmärrys opiskelijan tavoitteesta (työllistyminen), opiskelijan edellytyksistä saavuttaa tavoite, ja keinoista/mahdollisuuksista/tarvittavasta tuesta ja ohjauksesta opastaa/saattaa opiskelija saavuttamaan tavoitteensa.

Vastaukset sisälsivät myös ehdotuksia, kuinka opetuksen nykytilaa voidaan parantaa. Tällaisia ehdotuksia ovat esimerkiksi laadunvalvonnan kehittäminen ja koulutus inklusiivisen opetuksen ideasta ja järjestelyistä.

## KOULUTUKSEN TARJOAMINEN JA KOHDENTAMINEN

Keskeiseksi aiheeksi haasteita ja uhkia koskevissa vastauksissa nousee erityisopetuksen sisältöjen laajempi tunnettuus, mikä voidaan toteuttaa lisäämällä ko. sisältöjä jo opettajakoulutukseen (esim. *”...ainakin osittain sisällöt pitäisivät sisällyttää ihan perus opettajaopintoihin...”*) ja viemällä koulutusta/koulutuspäiviä oppilaitoksiin kustannustehokkaasti (*”...suoraan henkilöstöille oppilaitoksissa. Kurssit ja koulutuspäivät paremmin saavutettaviksi esim. maksullisuuden kynnystä alentamalla...”*). Näiden toimien ajateltiin johtavan/ohjaavan käytäntöjä pois eriyttävistä käytänteistä (*”... eikä kouluissa olisi enää erityisopetuksen ”koppeja”.*”).

Huolen aiheina esitettiin koulutuspolitiikan linjaukset -erityisesti taloudelliset, jotka eivät ota huomioon erityistä tukea tarvitsevia ja estävät yhdenvertaisuuden toteutumista. Erityisopettajien työn arvostuksen koettiin heikentyneen, ja tämän ilmentymänä pidettiin palkkausta ja sen perusteisiin tehtyjä muutoksia (*”Harva haluaa enää omaehtoisesti kouluttautua ammatilliseksi erityisopettajaksi, koska joutuvat työskentelemään tavallisen open palkalla [palkkaluokka poistettu]”*).

Opettajat ehdottavat myös byrokratian purkamista ja erityisopettajakoulutuksen kehittämistä, jotta edellytykset tehdä opetustyötä paranevat.

*”Ammatillisen erityisopettajan työtä kuormittavan byrokratian määrä pitää saada vähennettyä, jotta resursseja jäisi tärkeimpään, eli opiskelijoiden tukemiseen.”*

## ERITYINEN TUKI JA ERITYISOPETTAJAN ASiantuntijuus Tulevaisuudessa ”TÄMÄ ON IHAN TABULA RASA.”

**Opiskelijat.** Erityisen tuen kehittymistä koskeissa vastauksissa (kysymys 22 / 175 vastausta) jonkin lisääntymistä, kasvamista tai laajenemista kuvaavat sisällöt jakautuivat kolmeen teemaan: opiskelijoiden, yleisesti tuen tarpeen ja toiveiden kuvauksiin. Ensinnä, erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrän ajateltiin kasvavan. Lisäksi opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden ja henkilökohtaisen ohjaamisen tarpeen koettiin lisääntyvän. Opiskelijat muuttuvat haasteellisemmiksi, tuen tarpeet moninaistuvat ja perustaidotkin voivat olla heikot, esimerkiksi kellon/ajankäsitteiden tunteminen.

Maahanmuuttajaopiskelijat tuovat mukanaan omat haasteensa. Yksilöllisten polkujen myötä erityisen tuen ja henkilökohtaisen ohjaamisen tarve lisääntyy, vastaavasti ryhmäopetus vähenee. Lisääntyvän yksilöllisyyden ja tuentarpeiden määrällisen kasvun koetaan lisäävän tulevaisuudessakin opettajan työmäärää.

**Erityinen tuki.** Suurin osa vastaajista ajattelee erityisen tuen tarpeen lisääntyvän. Vain yksi vastaa tuen vähenevän, mutta hän tarkoittaa, että kirjaaminen ja muu työ vie ajan tuen toteuttamiselta. Edellä kuvatut opiskelijaan liittyvät tekijät selittävät paljolti myös tätä yleisemmin erityisen tuen lisääntymisenä esitettyä vastausosiota. Vastauksissa kuvataan kuitenkin myös asiantuntijuuden lisääntymistä, tiedon ja tiedontarpeen lisääntymistä ja työelämäyhteistyön laajenemista. Työssä ohjaamisen arvellaan siirtyvät entistä enemmän työpaikoille, ja sen resurssi aiheuttaa huolta. Erityisen tuen nähdään myös laajenevan koko ammatillisen opettajakunnan tehtäväksi. Tuen antajia, asiantuntijuutta, konsultaatiota ja koulutusta kaivataan lisää.

Erityisen tuen kehittymiseen liittyen esitettiin joitakin toiveita. Keskeistä niissä on tarjottavan tuen oikea-aikaisuus ja riittävyys. Kaaoksen keskelle kaivattiin ylimmän hallinnon ymmärrystä ja panostusta. Peruskoulua vastaavan tuen jatkumista ammatillisissa oppilaitoksissa resursseineen peräänkuulutettiin.

**”Mahdoton yhtälö”** Erityisen tuen kehittymistä kuvaavan ”vähenee”-aineiston vastauksissa korostuu resurssien vähentyminen suhteessa opiskelijamääriin ja tuen tarpeen määrään. Tilanteen arvellaan yhä huononevan: rahoitus supistuu, ei ole resursseja, ryhmäkoot kasvavat ja henkilöstöresurssi vähenee. Tähän vaikuttaa vastaajien mukaan osaltaan se, että ammatillinen opetus toteutuu entistä enemmän etäopiskeluna ja työpaikoilla. Ajatus on, että ilman lisäresurssia (rahaa) erityinen tuki ei voi kehittyä. Se saattaa säilyä, mutta moni pelkää sen heikkenevän ja samalla tukea tarvitsevien opintojen

keskeytyvän, opiskelijoiden syrjäytyvän ja tutkintotavoitteiden jäävän saavuttamatta.

Muutama vastaaja toisaalta nostaa esiin opiskelutaitoja tukevien opinto-sisältöjen voivan vähentää erityisen tuen tarvetta. Ja yksi vastaaja mainitsee, että työpaikoilla tapahtuva ohjaus voisi vähentää opettajan antaman tuen tarvetta. Kirjaamiseen käytetyn ajan koetaan myös olevan pois varsinaisesta opiskelijan tukemisesta. Isoissa oppilaitoksissa tuki ei välttämättä saavuta opiskelijaa ajantasaisesti.

**”Pelottava tulevaisuus”**. Osa vastaajista katsoo muutokseen ja erityisen tuen tulevaisuuteen odottavasti. Antaa ajan näyttää, mihin suuntaan tulevat linjaukset ammatillisista koulutusta vievät. Nämä neutraalit vastaajat ovat kuitenkin vähemmistönä aineistossa. Useimmilla huoli tulevaisuudesta ja erityisen tuen heikentymisestä (*”Ei kehity”*) on päällimmäinen ajatus, ja osa esittää toiveita, millaisen kehityssuunnan haluaisivat nähdä. Muutosten pelätään hukuttavan hyviä käytäntöjä, resurssivajeen estävän kehityksen tai jopa kokonaan lopettavan erityisen tuen ammatillisissa oppilaitoksissa.

Osa vastaajista näkee muutoksessa myönteisiäkin piirteitä. He mainitsevat mm. koko henkilöstön tuen antajana, monipuolisemmat keinot tukemisessa ja, että siirtyä perusopetuksesta toiselle asteelle saadaan sujuvammaksi. Toiveina/edellytyksinä myönteiselle kehitykselle esitetään henkilöstön/opettajien perehdyttämistä ja koulutusta, tukihenkilöstön lisäämistä (esimerkiksi nuorisotyö) ja erityisen liittämistä osaksi ”normaalia” (esim. samanaikaisopetus, kaikilla valmiuksia vastata tuen tarpeisiin).

Konsultoivan työn ajatellaan lisääntyvän tulevaisuudessa. Osittain tämä liittyy opettajayhteisön sisäiseen erityisen tuen ja sen osaamisen jakamiseen, mutta erityisesti työelämäyhteistyöhön. Työpaikkojen valmiutta ottaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on vahvistettava. Ohjauksen nähdään siirtyvän yhä enemmän työpaikoille, mikä edellyttää sinne suunnattua tukea ja konsultaatiota. Ohjaukseen ja tutkinnon suorittamiseen tarvittavan ajan uskotaan pitenevän samalla kun työpaikkaohjauksen määrä kasvaa. Tämän toivotaan näkyvän tulevaisuuden ratkaisuissa, joiden tulisi vaikuttaa niin koulutuksen rakenteisiin kuin rahoitukseenkin. Opettajat kokevat voimattomuutta prosessissa, jossa *”polarisaatio normiamisten ja erityisamisten välillä jatkuu”*. He näkevät silti mahdollisuuksia ja ilmaisevat halua parantaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden asemaa ammatillisessa koulutuksessa.

*”Opiskelijan omien polkujen tukeminen. Perustelut: jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen kehittämissuunnitelma.”*



**Yksilöllisyys ja oppimispolut.** Opiskelijan oman suunnitelman mukainen eteneminen tuo opettajalle uudenlaista valmentavaa roolia opetuksessa. Tehtävä on haasteellinen, kun opiskelijoiden vaikeuksien koetaan moninaistuneen ja tarvitaan esim. psykososiaalisen tuen, uraohjauksen ja työelämätaitojen sitoutumista entistä vahvemmin opetukseen.

Vastaajat katsovat, että *”aines on heikentynyt, kun kaikki opiskelijat otetaan opiskelemaan. Tuen tarve on lisääntynyt, joten oppimisen etenemiseen tarvitaan paljon tukea.”* Tällöin korostuu mahdollisuus opintojen joustavaan ja monipuoliseen suorittamiseen. Tavoitteena ja taloudellisen tehokkuuden mittarina pidetään opintojen läpäisemistä ja työelämään sijoittumista.

*”Kaikkien mahdollisten opiskelijoiden ohjaus elämässä eteenpäin. Myös niiden, joille erityisammattioppilaitos olisi paras, mutta huoltajat eivät päästä vielä kotoa muualle opiskelemaan.”*

Erityisen tuen tarpeen selvittelyn, tuen suunnittelun ja toteutuksen koetaan jäävän puutteellisiksi riittämättömien resurssien takia. Tukea ei ole tarjolla samalla tavalla kuin esim. perusopetuksessa. Tuen puute ja kiireen tuntu opiskelussa aiheuttavat huolta opiskelijoista, jotka eivät pysy mukana opintojen nykytahdissa, kun

*”... oppimiseen tarvitaan useimman erityisen tuen opiskelijan kohdalla tupla-aika ja tätä ei ole otettu riittävästi huomioon”.*

*”Erityisopettaja tulee toimimaan psykologina, kuraattorina, opinto-ohjaajana, työvalmentajana, opiskeluvälmentajana, terveydenhoitajana, lääkärinä, äitinä ja isänä jne. Tarvitaan niin monia taitoja! Ja sitten kaadutaan saappaat jalassa suuren taakan alla...”*

**Työelämäkytkös.** Työelämäyhteistyön koetaan lisääntyvän, jopa siinä määrin että ammatillinen opetus toteutuu enemmän työpaikalla ohjaavien ihmisten kuin opettajan työnä. Opettajalle jää tällöin ongelmien ratkojan rooli. *”Luulen, että mennään siihen suuntaan, että ope ratkoo enemmän ongelmia ja opettaa vähemmän, kun ei jouda oikeaan työhönsä. Ohjaajat opettavat ja opettajat ratkoo.”* Tätä muutosta vastaajat kuvaavat myös yhteistyön ja konsultaation lisääntymisenä sekä panostuksena yhteistyötaitojen kehittämiseen.

Lisääntyvän työelämään osallistumisen myötä lisääntyvät ohjaajien opettaminen, moniammatillisuus, verkostojen johtaminen ja kirjaamisen tarpeet. Opiskelijan yksilölliseen ohjaamiseen liittyen kuvataan yhteisen arvioinnin, suunnittelun ja kirjaamisen käytäntöjä, esim. HOKS. Näiden toteutumista kuvataan opiskelijoiden yksilöllisinä polkuina, jolloin

*”opiskelijalla on selkeä käsitys tavoitteistaan, joita arvioidaan säännöllisesti. Ei ole enää ns. erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, vaan yksilöllisiä tuen tarpeita on kaikilla.”*

## 7 AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN- KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN JA ERITYISOPETTAJIEN TÄYDENNYS- KOULUTUSTARPEET

Simo Uusinoka, Päivi Kovanen & Päivi Pynnönen

*Tässä luvussa kuvataan* vastaajien toiveita ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämiseksi. (kysymys 14). Erityisopettajien toiveita koulutuksen jälkeiselle osaamisen kehittämiseksi tarkastellaan selvittämällä vastaajien osallistumista täydennyskoulutukseen ja heidän täydennyskoulutustarpeitaan (kysymys 15 ja kysymys 16).

### AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Yksi tutkimuksen keskeisistä tavoitteista oli selvittää miten, erityisopettajankoulutus on vastannut ammatillisen koulutuksen erityisen tuen kehittämistarpeeseen ja eritoten, miten erityisopettajankoulutusta tulisi kehittää.

Tätä kysyttiin vastaajilta avoimella kysymyksellä (kysymys 14) ja heitä pyydettiin perustelemaan vastauksensa. Kehittämistarpeet jakautuivat varsin laajalle alueelle. Luokittelemalla vastaukset sisällön, kehittämistarpeen, mukaan saatiin muodostettua yksitoista sisältöaluetta:

- 1 Käytännöt, työkalut ja menetelmät
- 2 Opiskelijanäkökulma, moninaisuus
- 3 Prosessit, projektit ja asiantuntijuus
- 4 Koulutuspolitiikka
- 5 Työelämä
- 6 Oppimisvaikeudet
- 7 Tiimityö, verkostot
- 8 Teoria ja tieteellisyys

- 9 Opetusmuodot
- 10 Tietotekniikka digitaalisuus
- 11 Jaksaminen

Edellä mainittujen lisäksi muodostettiin vielä luokat *Tyhjä/ei tiedä* ja *Yksittäiset maininnat*. Kehittämisehdotuksia ei esittänyt 39 vastaajaa (25%).

## KÄYTÄNNÖT, TYÖKALUT JA MENETELMÄT

Sisältöalue käytännöt, työkalut ja menetelmät luokiteltiin 40 vastausta (25,6%). Kehittämistarve ammatillisen erityisopettajan koulutukselle tuli esille mm. vastauksissa, joissa mietittiin koulutukseen liittyvän oppiaineksen olevan sovelumatonta ammatillisen koulutuksen näkökulmasta:

*”Enemmän käytännönläheisyyttä. Muutama vuosi sitten koulutuksen käyneenä tuntui hullulta käyttää esim. koko päivä ”taputtelemalla” tavuja lukemisen opettelussa lukiongelmiin liittyen, kun teemassa ei käsitelty lainkaan sitä, miten asiaa tulisi auttaa ammatillisissa opinnoissa.”*

Lisää toivottiin käytännönläheisyyttä ja esimerkkejä ammatillisen koulutuksen arjesta:

*”Oikeisiin keisseihin tutustuminen ja esimerkit niistä toisivat työhön käytännönläheisyyttä. Ajatus siitä, että tähän törmäsin opiskellessa, näin tästä selviää.”*

*”Enemmän konkreettisia opetustapoja ja -menetelmiä esille.”*

Tarvetta nimenomaan ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen menetelmien ja keinojen oppimiseen tukee myös kysymykseen 10 erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen syiksi saadut vastukset. Vastaajista suurimmalla osalla oli tarve lisätä omaa pedagogista osaamistaan tai lisätä ammatillista osaamista.

## OPISKELIJANÄKÖKULMA, MONINAISUUS

Enemmän opiskelijanäkökulmaa ja moninaisuutta ammatillisen erityisopettajan koulutukseen toivoi 25 vastaajaa (16 %). Vastauksissa tuli esille monikulttuurisuuden lisääntyminen ammatillisessa koulutuksessa viime vuosina. Ryhmien heterogeenisyys näyttäytyy vastauksissa samoin kuin lisääntyvät mielenterveysongelmat. Yleensäkin tässä tuotiin esille opiskelijoiden yksilöllisten oppimis- ja tuen tarpeiden kasvu sekä ryhmien hallinnan tarpeet.

*”Mikä on erityisen tuen opettajan fokus omassa työssä = opiskelijan opintojen eteneminen.”*

*”opettajakoulutuksessa tulisi olla erityisopetuksen opintoja enemmän, koska opiskelijoiden yksilölliset oppimishaasteet ovat selvästi lisääntyneet. Monikulttuurisuus erityisesti.”*

*”Heterogeenisten ryhmien hallinta, mielenterveyden haasteet, ihan perus koulunpidon haasteet.”*

*”Jatkuva muutos asettaa haasteita kaikille asteille. Erilaisen opiskelijan kohtaaminen ja läsnäolo ovat tärkeimpiä taitoja, jotka eivät digitalisaatioista huolimatta ikinä vanhene. Ihmisen lukutaitoa tulisi opettaa myös.”*

## PROSESSIT, PROJEKTIT JA ASiantuntijuus

Ammatillisen erityisopettajan työ ja toimenkuva on ollut muutoksessa viime vuosina. Tähän ovat vaikuttaneet ennen kaikkea erityisen tuen opiskelijoiden määrällinen kasvu varsinkin yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, mikä on haastanut ammatillisen koulutuksen kentän hakemaan uusia ratkaisuja sekä toimintatapoja erityisen tuen toteuttamiseen. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön muutos on myös aiheuttanut monenlaisia kehittämistarpeita myös erityisopetuksen toteuttamiselle. Tätä ilmiötä toivat esille 18 vastaajaa (11,5 %), jotka näkivät prosessien ja projektien hallintaan sekä asiantuntijuteen liittyvän täydennyskoulutuksen tärkeänä.

*”Omassa opiskelussani ei vielä ollut niin kovin paljon esillä työn moninaisuus eikä projekti/ hanketyöhön osallistuminen. Prosessien hallinta on tärkeää ja miten erityisopetus linkittyy niihin. Kokonaisuuksien hallinta korostuu tässä ajassa.”*

*”Konsultoivaa työtettä tulisi painottaa enemmän.”*

*”Olisi pohdittava sisällöt ammatillisen opettajan peruskoulutuksen osalta, mitä erilaisten oppijoiden ohjauksesta ja opetuksesta käsitellään ko. koulutuksessa.”*

## KOULUTUSPOLITIikka

Erityisopettajankoulutukseen toivottiin lisää teemoja myös koulutuspoliittisiin päätöksiin perustuen. Lisäkoulutusta nimenomaan erityispedagogiikan tieteenalalta sekä erikoistumiskoulutuksia toivoi 11 vastaajaa (7,5 %).

*”Lisäkoulutusta paitsi yhteisten tutkinnon osien opettajille niin myös ammatillisten aineiden opettajille erityispedagogiikassa.”*

*”Erikoistumiskoulutusta eri koulutus ohjelmiin. Telma/valma perustutkinto.”*

## TYÖELÄMÄ

Työelämän asema ammatillisessa koulutuksessa on korostunut viime vuosina ja lainsäädännön uudistuksen myötä uudistuu edelleen. Tähän liittyviä koulutustoiveita oli 9 (5,8 %) vastaajista.

*”Monipuolista käytännön harjoittelua useissa ympäristöissä. Laaja näkemys ja kokemus eri työpaikoista”;*

*”Tärkeää olisi huomioida myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ura-/ työllistymisohjaus. Oppilaitoksissa usein tuetaan tukea tarvitsevien opiskelua ja tutkinnon suorittamista. Mutta entä sitten? Tärkeää olis myös tukea koulutuksen päättäneitä työelämäpolkujen avaamisessa tai muuten sijoittumisessa yhteiskuntaan. Miten vältetään opiskelijoiden syrjäytymiskierteeltä?”*

## OPPIMISVAIKEUDET

Oppimisvaikeuksiin liittyvistä teemoista, täydennyskoulutusta toivoi 9 vastaajaa (5,8 %).

*”JOKAISELLE opiskelijalle enemmän tietoutta oppimisvaikeuksista!!!!”*

*”Nepsy-koulutusta lisää.”*

*”Ehkä lisätä koulutukseen enemmän mielenterveys- ja päihdetyötä ja pidentää koulutusaikaa. Toisaalta käytäntö opettaa ja aina tulee eteen uutta opittavaa.”*

Tiimi- ja verkostotyön tekemiseen liittyvää koulutusta toivoi 5 vastaajaa (3,2 %).

*”Lisää pedagogista osaamista. Samoin verkostotyön osaamista ja palvelujärjestelmä tuntemusta!”*

Teoreettista koulutusta liittyen esimerkiksi erityispedagogiikan tieteenaan, neuropsykologiaan ja mielenterveystematiikkaan toivoi 5 vastaajaa (3,2 %). Osa näistä teemoista tuli esille jo koulutuspolitiikkaan liittyvissä erityisopettajankoulutuksen kehittämistoiveissa.

*”Se pitäisi järjestää opiskeluun kykenevien ja halukkaiden ehdoilla. Sisällöt saisivat olla tieteellisesti korkeatasoisemmat. Esim. alan lainsäädäntöön, neuropsykiatriaan, kognitiotieteisiin, kuntoutukseen, mielenterveystyöhön, palvelurakenteisiin sekä alalla käytössä oleviin testeihin ja tutkimuksiin olisi ollut kiinnostava tutustua. Nyt vain opetin muita, itse en saanut mitään.”*

Erityisopettajan koulutuksen kehittämistoiveina tulivat esille myös **lähiopetuksen lisääminen, tietotekniikka sekä jaksamisen kysymykset.**

*”Ei ainakaan verkko-opetusta. Toisten tapaaminen tärkeintä antia.”*

*”Tietotekniikan tuntemusta tarvitaan paljon”*

*”Työssäjaksamisen teemoja ja työn hallinnan teemoja lisää.”*

Yksittäisen maininnan erityisopettajankoulutuksen kehittämiseksi koottiin tähän muutama esimerkki. Näitä tuli 8 vastaajalta (5.1 %).

*”Opettajien mukaan ottaminen isompien päätösten tekoon”*

*”Erityisopetuksessa on kehitetty pedagogista osaamista, opiskelijoiden ongelmien kohtaamista, opetusmenetelmiä ja opetusmateriaalia, työelämäyhteistyötä jne. Olen väsynyt tähän jatkuvaan kehitystyöhön ja projekti-*

*sateeseen. Joten haluaisin tietää, milloin kaikki kehittäminen saadaan jalkautettua itse erityisopetuksen työn tekemiseen, jolloin voitaisiin rauhassa toteuttaa ja ottaa kaikki kehitysideat käytäntöön, eikä vain keksittäisi uusia kehitysideoita? Milloin tämä kehittäminen hetkeksi taukoaisi ja voitaisiin tehdä rauhassa opetustyötä opiskelijoidemme hyödyksi?”*

## ERITYISOPETTAJIEN OSALLISTUMINEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistuksen toteutuminen edellyttää uudenlaisia taitoja sekä ammatillisilta opettajilta että ammatillisilta erityisopettajilta. Opettajankoulutuksen kehittämisen kautta opettajien ammattiaidon ja osaamisen kehittämisen vaateisiin voidaan toki vastata, mutta erityisesti ammatillisen koulutuksen opettajien täydennyskoulutuksen kautta voidaan tulevaisuudessa varmistaa se, että nyt ammatissa toimivat opettajat voivat hankkia tarvitsemansa osaamisen.

Ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajien täydennyskoulutukseen osallistumista selvitettiin kysymyksellä 15: *Millaiseen erityiseen tukeen liittyyään koulutukseen olet pääasiassa osallistunut viimeisen viiden vuoden aikana?* Eniten vastaajat olivat osallistuneet yksittäisiin koulutuspäiviin (75 vastaajaa / 37,7 %). Seuraavaksi eniten oli osallistuttu yksittäisiin, alle 5 opintopisteen lyhytkoulutuksiin (46 vastaajaa / 23,1 %). Lähes kaikki kyselyyn osallistuneet erityisopettajat ilmoittavat kuitenkin osallistuneensa täydennyskoulutukseen viimeisen viiden vuoden aikana. Kohdan en ole osallistunut koulutuksiin valitsi vain viisi vastaaja (2,5 %).

**TAULUKKO 18.** Keskeisin muoto erityisopettajien käymissä erityisen tuen koulutuksissa viimeisen viiden vuoden aikana

	n	%
yksittäiset koulutuspäivät	75	37.69
yksittäisiä, alle 5 opintopisteen lyhytkoulutuksia	46	23.12
korkeakoulu- ja/tai yliopisto-opinnot (arvosanaopinnot, korkeakoulututkinto)	36	18.09
muu pitkäkestoinen koulutus (yli 5 op koulutus)	24	12.06
en ole osallistunut koulutuksiin	5	2.51
jotakin muuta, mitä?	13	6.53



Kun täydennyskoulutukseen osallistumista tarkastellaan sen mukaan, kuinka pitkä työkokemus vastaajilla oli nykyisestä tehtävästä, voidaan havaita, että 2–5 vuotta työkokemusta omaavat ammatillisen koulutuksen erityisopettajilla täydennyskoulutukseen osallistuminen painottuu selkeästi enemmän korkeakouluissa tapahtuviin tutkintokoulutuksiin kuin ryhmän 15–25 vuoden työkokemuksen omaavilla erityisopettajilla. Jälkimmäisessä ryhmässä taas osallistutaan enemmän yksittäisiin koulutuspäiviin kuin ryhmässä 2–5 työkokemuksen omaavat.

TAULUKKO 19. Täydennyskoulutukseen osallistuminen työkokemuksen mukaan				
Työkokemus	Korkeakoulu/ yliopisto- opinnot (tutkinto)	muu koulutus yli 5 op	Alle 5 op	koulutus- päivät
alle 2 vuotta	8	5	8	4
	32.0 %	20.0 %	32.0 %	<b>16.0 %</b>
2.5 vuotta	6	4	8	13
	19.4 %	12.9 %	25.8 %	41.9 %
5–15 vuotta	17	12	18	28
	22.7 %	16.0 %	24.0 %	37.3 %
15–25 vuotta	5	3	12	30
	<b>10.0 %</b>	6.0 %	24.0 %	<b>60.0 %</b>

## AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA TOIMIVIEN ERITYISOPETTAJIEN TOIVEET TÄYDENNYSKOULUTUKSELLE

Ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajien tarpeita täydennyskoulutukselle selvitettiin avoimella kysymyksellä 16: Miltä aihealueelta haluaisit saada täydennyskoulutusta. Tähän kysymykseen saatiin 158 vastausta. (ks. Liite 7, taulukko xxiii). Vastausten perusteella täydennyskoulutuksen toiveista muodostui seuraavat 14 luokiteltua sisältöaluetta:

- 1 Erityisopetus ja erityisen tuen menetelmät
- 2 Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukeminen
- 3 Oppimisvaikeuksien taustoihin liittyvät asiat
- 4 Mielenterveyden tukeminen
- 5 Elämänhallinta
- 6 Ammatilliseen koulutukseen liittyvät ajankohtaiset asiat
- 7 Psykkisen hyvinvoinnin tukeminen
- 8 Yhteistyö ja konsultaatio
- 9 Lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan oppimiseen liittyvät vaikeudet
- 10 Työelämässä tapahtuva oppiminen
- 11 Työssäjaksaminen
- 12 Aikuisten oppimisvaikeudet
- 13 Hankalat kohtaamiset työssä

### ERITYISOPETUS JA ERITYISEN TUEN MENETELMÄT

Vajaa puolet vastaajista toivoi täydennyskoulutusta (66 vastaajaa / 41,8 %) ja toivotuin täydennyskoulutus liittyi sisällöllisesti erityisopetuksen menetelmiin. Erityisen tuen menetelmiin luettiin mukaan arviointi, oppimisvaikeus- ja valmiustestit sekä niiden tulkinta. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistus näyttää lisänneen tarvetta samanaikaisopetukseen, positiiviseen pe-

dagogiikkaan, henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman tekemiseen ja sen mukaisen opetuksen toteuttaminen. Opiskelijan motivointiin, erilaisiin oppimisvaikeuksiin ja niissä tukemiseen liittyvää täydennyskoulutusta oli vastaajien toiveissa. Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen käytäntöihin näyttäisi olevan koulutustarpeita, mikä voi johtua eritoten yleisissä oppilaitoksissa viime vuosina tapahtuneesta erityisen tuen opiskelijoiden määrän lisääntymisestä.

## MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPISKELIJOIDEN TUKEMINEN

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemiseen toivoi täydennyskoulutusta 32 (20,3 %) vastaajista. Teemoina nousivat esille erilaisen kulttuurin ymmärtäminen ja kielitietoinen opetus. Samoin oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niiden huomioonottaminen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemisessa olivat mukana avoimen kysymyksen vastauksissa.

## OPPIMISVAIKEUKSIEN TAUSTOIHIN LIITTYVÄT ASIAT

Eilaisiin oppimisvaikeuksiin, niiden taustoihin ja ominaispiirteisiin 28 (17,7 %) vastaajaa kaipasi lisää osaamista ja tietoa. Erityisesti tietoa kaivattiin neuropsykologisista tutkimuksista ja niiden hyödyntämisestä erityisen tuen järjestämisessä. Tässä nousivat esille spesifeinä asioina lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitojen lisäksi muun muassa päättely- ja muistisuoriutuminen, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden säätelyn toiminnot sekä kielelliset ja näönvaraiset toiminnot.

## MIELENTERVEYDEN TUKEMINEN

Mielenterveyden tukeminen, päihdeongelmat ja niihin puuttuminen nousivat täydennyskoulutustoiveena esille 25 vastaajaa (15,8 %). Täydennyskoulutustoiveina nousivat vastauksissa esille henkisen hyvinvoinnin tukemiseen liittyvät asiat, vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot.

## ELÄMÄNHALLINTA

Arjen- ja elämäntaitoihin yleensä täydennyskoulutusta toivoi 25 (15,8 %) vastaajista. Tähän kategoriaan liittyvät arjen hallintaan, opiskelumotivaatioon ja toiminnan ohjaamisen liittyvät teemat.

## AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN LIITTYVÄT AJANKOHTAISET ASIAT

Ammatillisen koulutuksen uudistunut lainsäädäntö herätti koulutustarvetta vastaajissa. Lain säädöksiin, tulkintaan ja sisältöön toivoi täydennyskoulutusta 23/14,6 % vastaajista. Tähän teemaan liittyvät myös toiveet verkossa tapahtuvan koulutuksen sosiaalisen median toimintoihin liittyvästä osaamisesta sekä yleensä oppimisympäristöosaaminen.

## YHTEISTYÖ JA KONSULTAATIO

Monialainen- ja moniammatillinen yhteistyö korostuu uudessa ammatillisessa koulutuksessa. Opetusta ja ohjausta tehdään entistä enemmän erilaisissa oppimisympäristöissä ja monialaisissa ryhmissä, joissa opettajan sekä erityisopettajan rooli painottuu konsultoivan pedagogisen asiantuntijan suuntaan. Erityisopettajan työnkuva näyttää kehittyvän enemmän oppimisvaikeuksiin liittyvien pedagogisten ratkaisujen asiantuntijuuteen, mikä edellyttää konsultoivaa työtettä. Tähän liittyvää täydennyskoulutusta toivoi 17 (10,6 %) vastaajista.

**Lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisvaikeuksiin** sekä niiden testaamiseen ja testien tulkintaan lisäkoulutusta toivoi myös osa 12 (7,6 %) vastaajista. Saman verran toivottiin täydennyskoulutusta **työelämässä tapahtuvaan oppimiseen** liittyvissä asioissa. **Aikuisten oppimisvaikeudet ja työssä jaksaminen** saivat joitakin mainintoja täydennyskoulutustoiveina samoin kuin erilaiset **hankalat kohtaamiset työssä**, kuten esimerkiksi haastavat vuorovaikutustilanteet.

## POHDINTA

Huomionarvoista on, että kysyttäessä erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuudesta (ks. tark. luku 4) 2–5 vuoden opetuskokemuksen omaavat erityisopettajat olivat kaikista kriittisimpiä erityisopettajankoulutuksen vastaavuudesta siihen osaamistarpeeseen, mitä tämän päivän ammatillinen koulutus edellyttää. Näyttää siltä, ammatillisen koulutuksen muutos uudistuneen lainsäädännön myötä on lisännyt tarvetta uudentyyppiseen osaamiseen, mukaan lukien erityisen tuen käytännöt opiskelijoiden erilaisten tarpeiden lisääntyessä. Heterogeeniset ryhmät ja lisääntyvät tarpeet mielen hyvinvoinnin tukemiseksi nousevat tässä myös esille.

Opiskelijalle tärkeitä asioita ammatillisen osaamisen saavuttamiseksi ovat ammatillisen opettajan opetus, ohjaus ja tuki sekä työelämässä tapahtuva

ohjaus. Honkasen ja muiden (2019) mukaan ammatillisen osaamisen saavuttamiseen tarvitaan vahvempia tukitoimia, erityistä tukea. Usein erityinen tuki tarkoittaa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opettajan henkilökohtaista ohjausta, tehtävien aloittamista yhdessä, oppimateriaalin muokkausta opiskelijalle sopivaksi, erilaisia oppimisympäristöjä, ajan antamista. Tuen tarve voidaan huomioida myös ammatillisen opettajan antamana yksilöllisenä tukena arjen oppimistilanteissa. Tämän päivän erityinen tuki on ammatillisessa koulutuksessa usein moniammatillista yhteistyötä, jossa ammatillisen opettajan rooli on keskeinen. (Honkanen, Nuutila & Kangasaho 2019, 108.)

Ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajien toiveet sekä erityisopettajankoulutuksen kehittämiseksi että täydennyskoulutukselle näyttävät olevan samansuuntaisia. Erityisen tuen ja opetuksen käytänteet sekä niihin liittyvään osaamiseen toivotaan eniten lisää koulutusta. Samoin opiskelijaryhmien lisääntyvä heterogeenisuus ja siihen liittyvät opetuksen ja tuen vaateet tulisi vastaajien mielestä ottaa paremmin huomioon sekä erityisopettajan koulutuksessa että täydennyskoulutuksessa.

Erityisopettajankoulutuksen kehittämisen kannalta nousee esille koulutuksen käytännönläheisyys. Kysymykseksi hahmottuu se, tarjoaako koulutus riittävästi keinoja ja käytännön menetelmiä tunnistaa erityisen tuen tarpeita ja tehdä niistä riittävät ja oikeat johtopäätökset opiskelijan tukemiseksi. Toki erityisopettajankoulutukselta on aina odotettu kattavaa työkalupakkia, millä erityisiä tuen tarpeita omaavat opiskelijat ”hoidetaan”. Erityisopettajan työ on kuitenkin ennen muuta olemassa olevan tiedon ja taidon soveltamista yksilöllisesti opiskelijan tarpeiden mukaan ja siinä mielessä korostuvat opetusmenetelmien joustava käyttäminen sekä oppimisen havainnointiin perustuva johdonmukainen opetuksen suunnittelu ja toteutus.

## 8 ERITYISOPETTAJIEN NÄKEMYKSET AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTARPEISTA ERITYISEEN TUKEEN VASTAAMISESSA

Irmeli Lignell & Anu Raudasoja

*Tässä luvussa tarkastellaan* ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisen tuen opettajien näkemyksiä siitä, millaisia asioita pitäisi sisältyä ammatilliseen opettajankoulutukseen kaikille opettajille liittyen erityiseen tukeen, uraohjaukseen, monialaiseen yhteistyöhön, jotta ammatilliset opettajat osaisivat vastata näihin vaateisiin. Oppijan oikeus – opettajan taito –hankkeessa erityisopettajien esittämistä näkemyksistä haluttiin saada ajatuksia myös ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämiseksi ja jatkaa aiemmin OPEKE – ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen hankkeessa tehtyä työtä.

Tässä luvussa esitetty tarkastelu perustuu erityisopettajien vastauksiin kysymyksessä 23, johon vastauksia saatiin 165 vastaajalta. Saadut vastaukset ryhmiteltiin teemallisiin sisältöluokkiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistoa tarkasteltiin eritellen, yhtäläisyyksiä sekä eroja etsien ja ryhmittelemällä saman sisältöiset vastaukset yhteen. Näin muodostuneille teemoille kiteytettiin niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. (Sarajärvi & Tuomi 2013.) Näistä nimettiin edelleen sisältöä kuvaavat kategoriat. Aineistosta näin syntyneet kategoriat on kuvattu alla taulukossa 1.

**TAULUKKO 20. Erityisopettajien avointen vastausten (kysymys 23) pelkistäminen kategorioksi**

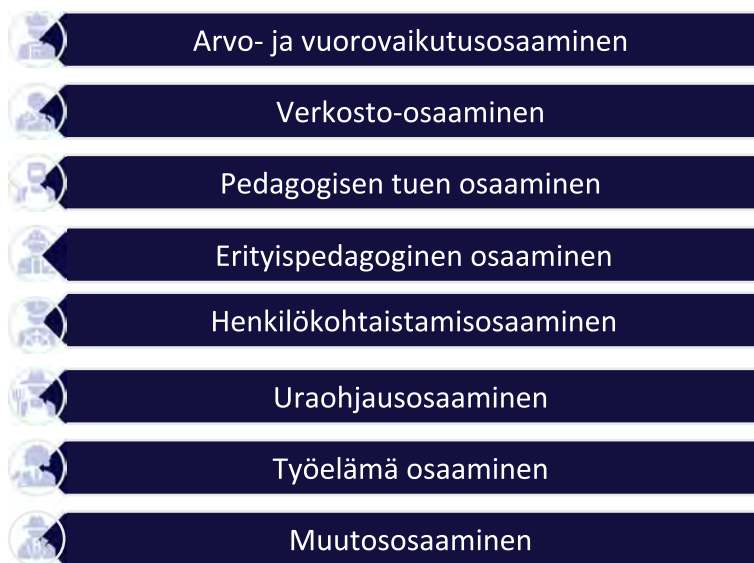
Alkuperäinen vastaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria	Kategoriaan liittyvien kommenttien lukumäärä (N)
"Asenteellinen muutos myönteisemmäksi erityisyyttä ja moninaisuutta kohtaan". "Kuuntelu- ja keskustelutaitoja sekä empatiataitoja".	Asenteisiin vaikuttaminen. Vuorovaikutus.	Arvo- ja vuoro-vaikutus-osaaminen.	N=45
"Opettajat tarvitsevat myös ymmärrystä ja osaamista verkostomaisesta ja tiimityöstä ja mitä on monialainen yhteistyö".	Tietoa tiimityöstä ja monialaisesta- ja ammatillisesta yhteistyöstä.	Verkosto-osaaminen.	N=32
"Perustieto oppimis- vaikeuksista ja oppimisen vaikeuksista".	Oppimisvaikeudet, vahvuudet ja tukeminen.	Erityispedagoginen osaaminen.	N=31
"Opettajilla täytyy olla valmiuksia vastata erilaisiin opetusmenetelmiin, osaamis- tavoitteisiin, oppimis- ympäristöihin ja yhteistyöhön opettajien, ohjaajien ja verkostojen kanssa".	Tietoa erilaisista oppimis- ympäristöistä, yhteistyöstä ja opetus- ja ohjaus- menetelmistä.	Pedagogisen tuen osaaminen.	N=29

TAULUKKO 20. jatkuu			
Alkuperäinen vastaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria	Kategoriaan liittyvien kommenttien lukumäärä (N)
"HOKS-työskentelyyn perehtyminen, yksilölliset opintopolut".	Tietoa henkilökohtaistamisprosessista.	Henkilökohtaistamisosaaminen.	N=13
"Uraohjausta, väyliä, mitä voi tarjota".	Tietoa uraohjauksesta jatkumona läpi opintojen.	Uraohjausosaaminen.	N=13
"Tiivis yhteistyö työelämän edustajien kanssa".	Työelämäyhteistyö.	Työelämäosaaminen.	N=8
"Muutoksessa eläminen on arkea, täytyy pystyä muuttamaan ja muuttamaan toimintaa joustavasti".	Muutokset työssä.	Muutososaaminen.	N=3

Erityisopettajien vastauksista muodostui siis analyysin perusteella kahdeksan osaamiskategoriaa, jotka kuvaavat erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia asioita pitäisi sisältyä ammatilliseen opettajankoulutukseen kaikille opettajille liittyen erityiseen tukeen, uraohjaukseen ja monialaiseen yhteistyöhön. Kuten taulukosta 1 voidaan nähdä, erityisopettajien avoimissa vastauksissa määrällisesti tarkasteltuna painottui enemmän neljä ensimmäistä kuin neljä viimeistä osaamisalauetta.

Nämä kahdeksan ammatillisen opettajan erityisen tuen osaamisvaatimukset on esitetty kuviossa 3.





Kuvio 3. Ammatillisen koulutuksen erityisopettajien näkemysten pohjalta muodostetut ammatillisten opettajien erityisen tuen osaamisalueet

Seuraavassa kuvaaamme näitä kategorioita tarkemmin havainnollistaen niitä aineistosta nousevilla esimerkeillä.

## ARVO- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN

Ensimmäisen osaamiskategorian muodosti arvo- ja vuorovaikutusosaaminen. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat toivat vahvasti esille opettajien oman arvomaailman tuntemisen ja tunnistamisen sekä asenteiden ja ammattieettisen ajattelun ymmärtämisen. *”Nimenomaan asenteisiin pitäisi pystyä vaikuttamaan, jotta opettajat näkisivät, että erityinen tuki ei ole vain erityisopettajan tehtävä, vaan jokaisen opettajan tulee osaltaan vaikuttaa asiaan”.*

Vastauksissa nähtiin selkeästi ammattieettisyys opettajuuden ydinosaimisena. Suurin osa vastauksista käsitteli opettajien tärkeää asennetta erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan. *”Tärkeimpiä asioita erityisessä tuessa on se, miten opiskelijoihin suhtaudutaan, ja hyväksytään opiskelijoiden erilaisuus”.* Tämä asenne perustuu sisäistettyyn käsitykseen opettajan työn moraaliseen vaatimukseen mitä opettajankoulutuksessa pitäisi käsitellä. *”Asennekoulutusta, että kaikki ovat arvokkaita ja tärkeitä, puheeksi ottaminen vaikeissa ja hankalissa asioissa, uskallus puuttua asioihin ja kohdata opis-*

*kelijoita*”. Ammatillisen opettajan eettisyyteen liittyy ihmisyyden kunnioitus kaikessa vuorovaikutuksessa, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ehkäisy. Erittäin tärkeäksi nähtiin arvokeskustelut ja pohdinta mitä ammatillisen opettajan työssä eettisyys merkitsee ja mitä on ammattieettinen toiminta.

Vuorovaikutus-, viestintä ja kommunikaatiotaidot tuotiin esille vahvoina osaamisalueina ammatillisen opettajan työssä. Ne määriteltiin yhdeksi tärkeimmiksi opetukseen ja oppimiseen liittyviksi tekijöiksi. 165 vastaajasta 45 nosti esiin tämän arvo- ja vuorovaikutusosaamisen. Kohtaamisen taito todettiin todella tärkeäksi. *”Taitoja, joilla kohdataan erilaisia oppijoita ja mitkä kehittävät opettajaa myös ihmisenä erilaisuuden kohtaamiseen”*.

Vuorovaikutustaidosta puhuttaessa vastauksissa käytettiin termejä kohtausosaaminen ja moninaisuuden ymmärtäminen. Myös sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys määrittelee oppimisen vuorovaikutuksellisenä, sosiaalisena ja yhteisöllisenä tapahtumana, jossa opettajilla pitää olla *”Ymmärrys dialogisuudesta, Erityisen /kaikenlaisten oppijoiden kohtaaminen”*. Tähän vastaajat näkivät liittyvän vahvasti myös tunneällyn ja sen tiedostamisen tarpeen ja he korostivat *”Tunneällyn ja ”tilannesilmän” käyttämistä erilaisissa opetustilanteissa”*. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulisi käsitellä enemmän ammatillisen opettajan koulutuksessa

Ammatillisen opettajan työssä tarvitaan myös hyviä ennaltaehkäiseviä ongelmanratkaisu-keinoja erilaisissa haastavissa sosiaalisissa tilanteissa. Tärkeäksi nostettiin opettajan neuvottelutaidot ja tähän liittyvä vuorovaikutusosaaminen esim. *”Haastavien tilanteiden (opiskelija, huoltajat, kollegat) kohtaamisessa”*. Opettajalla tulee olla tietoutta ja ymmärrystä tukea tarvitsevan opiskelijan toiminnan taustalla olevista tekijöistä, esim. oppimisvaikeuksista. *”Kaikki ammatilliset opettajat tarvitsevat ymmärrystä ja tietoutta mistä oppimisvaikeudet johtuvat, miten ne ilmenevät ja miten opiskelijoita voi opettaa, ohjata ja tukea”*.

Ammatillisessa koulutuksessa kohdataan yhä useammin erilaisia arvo- maailmoja ja tilanteita, joissa ei aina löydy yhteisiä käsitteitä ja ymmärrystä. Samoin opettajat tarvitsevat entistä enemmän monikulttuurisuustaitoja, kulttuurisesti kunnioitettavia vuorovaikutustaitoja ja arvostavaa opiskelijan kohtausosaamista. Vastausten perusteella tämä monikulttuurinen osaaminen muodostuu parhaiten tiedollisen osaamisen lisäksi kohtaamisen taidoista esimerkiksi opetusharjoittelussa ja oman ajatusmaailman ja kulttuuritaustan tuntemisesta. *”Pakollinen harjoittelu monikulttuurisessa työyhteisössä. Ennen harjoittelua, eväitä monikulttuurisuuteen”*.

## VERKOSTO-OSAAMINEN

Vastauksissa toiseksi eniten (32 vastaajaa) nousi esiin verkosto-osaaminen, joka käsitetään vastausten perusteella monialaiseksi- ja ammatilliseksi yhteistyöksi sekä tiimityöksi erilaisissa verkostoissa. Vastausten mukaan monialainen ja -ammatillinen työ kuuluu jokaisen opettajan tehtävään. *”Opettajat tarvitsevat myös ymmärrystä ja osaamista verkostomaisesta ja tiimityöstä monialaisesta yhteistyöstä”*. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden laadukkaassa ohjaamisessa ja opettamisessa on huomiota kiinnitettävä yhteistyöhön yksilöllisten opintopolkujen eri vaiheissa, huomioiden erityisesti opiskelun nivelvaiheet. Tähän verkostomaiseen toimintatapaan ja *”Erialaisten verkostojen luomiseen”* opettajat tarvitsevat ymmärrystä ja osaamista.

Osaltaan siihen kuuluu opettajan oman roolin hahmottaminen verkostoyhteistyössä sekä *”Moniammatillisen yhteistyön merkityksen korostaminen myös opettajan jaksamisen tukemisessa”*.

Tutkimukseen osallistuneet ammatilliset erityisopettajat pitivät erityisen tuen osaamisen kannalta tärkeänä kulmakivenä tiimityötä. Opiskelijoiden ohjaamisen ja erityisen tuen tiimityössä tärkeää ovat tiimityön periaatteet; yhteiset päämäärät, tavoitteet sekä yhteiset toimintatavat sekä *”Verkostatot ja niiden välinen työnjako”*.

Vastauksissa korostettiin myös opettajien kykyä ja halua tehdä moniammatillista yhteistyötä, huomata sen tärkeys ja hyödyllisyys, jota toivottiin lisää myös ammatillisten opettajien koulutukseen. *”Verkostatot ja oman työn kehittäminen ovat avainasemassa työssä, joten näitä asioita kannattaisi vielä lisätä opetusohjelmaan”*.

## PEDAGOGISEN TUEN OSAAMINEN

Tutkimukseen osallistuneista erityisopettajien mukaan ammatilliseen opettajakoulutukseen tulee sisältyä *”Ohjausta monipuolisten opetus- ja ohjausmenetelmien käyttöön ja ”Tietoa miten erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita autetaan etenemään opinnoissa”*. Opettajakoulutuksessa tulee näin ollen olla ohjausta ja hyödyntämistä monipuolisten opetus- ja ohjausmenetelmien käyttöön, huomioiden teknologia ja digitalisaatio. Vastauksissa tuotiin esille myös se, että opettajilla tulee olla *”Tietoa saatavista tukimuodoista opiskeluun ja mahdolliseen työllistymiseen sekä ”Tietämys opiskelijoille kuuluvista palveluista ja tuesta, jotta kaikki osaavat tukea opiskelijaa monipuolisesti”*.

Työtapoja on paljon, joita taitavan ammatillisen opettajan on hallittava ja osattava valita tarkoituksenmukaisia työtapoja ja menetelmiä erilaisissa op-

pimis- ja opetustilanteissa. Opettajalla tulee olla taitoja ja *”Luovia ratkaisuja opintojen sujuvoittamiseen ja erilaisten polkujen luomiseen”*. Opettajilla tulee olla myös valmiuksia vastata erilaisilla vaihtoehtoisilla opetus- ja ohjausmenetelmillä osaamistavoitteisiin, oppimisympäristöihin ja yhteistyöhön opettajien, ohjaajien ja verkostojen kanssa. *”Vaihtoehtoisten oppimismenetelmien käyttäminen erilaisten opiskelijoiden ohjauksessa, siis opetusmenetelmistä lisää opetusta opettajakoulutukseen”*.

Opiskelijan motivointi ja motivointiin liittyvät harjoitteet ja opetusmenetelmät koettiin tärkeiksi ammatillisen opettajan työssä ja huomioitaviksi opettajakoulutuksessa. *”Opiskelijan motivointi – opiskelijat tulevat usein kaverin perässä tai kun eivät vielä tiedä mille alalle haluavat. Voivat olla aivan hukassa”*.

Pedagogisen tuen osaamista korostavissa vastauksissa kiinnitettiin huomiota myös varhaisen puuttumisen malleihin ja ennaltaehkäiseviin tukimuotoihin omalla ammattialalla *”Siitä miten omalla alalla voisi huomioida/tukea erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ihan tavallisessa opiskelijaryhmässä ja ajoissa puuttumisen merkityksen korostamista”*.

## ERITYISPEDAGOGINEN OSAAMINEN

Erityispedagogiikan teoriaa ja keinoja moninaisten opiskelijoiden kohtaamiseen tarvitaan ammatillisessa koulutuksessa yhä enemmän. Erityisopettajien mukaan (31 vastaajaa) erityisen tuen tarpeen perusteita tulisi käsitellä ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja jo siellä viitoittaa opettajalle polkua erityisen tuen opintoihin jatkossa. *”Olisi olennaista, että opettajalla on ymmärrys niistä asioista, mitkä jokaisen yksilön kohdalla aiheuttavat erityisen tuen tarvetta”*. Tarvitaan *”Lisää koulutusta yksilöllisen tuen tarjoamiseen ja opiskelijoiden heterogeenisyyden ymmärtämiseen”*.

Moninaisten opiskelijoiden kohtaaminen on ammatillisen opettajan arkipäivää, joten erityispedagogiikka soveltuu kaikkeen yksilölliseen opettamiseen. Vastauksissa tuotiin esille ammatillisen opettajan erityisen tuen ja erityispedagogiikan perusasioiden ymmärtämisen tärkeys ja näiden huomioiminen opettajakoulutuksessa. *”Erityisen tuen perusasioita”* sekä *”Perustieto oppimisvaikeuksista ja oppimisen vaikeuksista”*.

Erityispedagoginen osaaminen sisältää tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimaan auttamiseen soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, erilaisia toimintamalleja, johon sovelletaan kasvatustieteitä, psykologiaa, lääketieteen osa-alueita ja yhteiskuntatieteiden saavutuksia. Tätä kuvattiin vastauksissa *”Erityisyyksien kirjosta tuhti tietopaketti”*. Ammatillisen opettajan tulee myös

ymmärtää, mitä erityinen tuki ja opiskeluhoito tarkoittavat hänen omalla alallaan.

Ammatillisen opettajan työssä yksi tärkeä perusosaaminen on koulutusta koskevan lainsäädännön tuntemus. *”Näiden kaikkien osalta pitää osata ainakin lainsäädäntö ja käytänteitä”*. Ammatillista koulutusta koskeva lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat ammatillisen opettajan työtä ja koulutuksen kehittämistä inklusiiviseen, kaikille yhteisen oppilaitoksen suuntaan. Erityisen tuen järjestämisen ja kehittämisen osalta on tunnettava yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja tasa-arvon edistämistä määrittelevä lainsäädäntö sekä erityisen tukeen ja vaativaan erityiseen tukeen liittyvä lainsäädäntö, asetukset, ohjeet ja määräykset. Vastauksissa tuotiin tärkeänä esille myös *”Tutkinnon perusteiden tunteminen”*.

## HENKILÖKOHTAISTAMISOSAAMINEN

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan yksilölliset vaatimukset ja tuen tarpeet lisääntyvät. Henkilökohtaistaminen on uuden ammatillista koulutusta koskevan lainsäädännön mukana tullut entistä tärkeämmäksi. Ammatillisen opettajan tulee tietää henkilökohtaistamisen prosessi. *”HOKS-työskentelyyn perehtyminen, yksilölliset opintopolut”*. Prosessiin kuuluu hakeutumisasihe, opiskelijaksi ottamisen vaihe, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, osaamisen hankkimisen ja osoittamisen suunnittelu, osaamisen hankkiminen, osaamisen osoittaminen ja arviointi sekä osaamisen todentaminen. Ammatilliset erityisopettajat näkivät tärkeäksi sen osaamisen, kuinka tuetaan opiskelijaa kehittämään omaa osaamistaan ja hankkimaan puuttuvaa osaamista. *”Yksilöllisten opintopolkujen suunnitteluun ja rakentamiseen”*. Osana henkilökohtaista kehittämissuunnitelmaa ammatillisen opettajan on osattava yhteistyössä verkostonsa kanssa tunnistaa opiskelijan tuen tarpeita ja suunnitella erityisiä tukitoimia tai opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja.

Viidentenä ammatillisen opettajakoulutuksen erityisen tuen osaamisalueena erityisopettajat (13 vastaajaa) näkivät henkilökohtaistaminen sekä siihen liittyvät erityisen tuen tarpeiden tunnistaminen ja tavallisimpiin tuen tarpeisiin vastaaminen. Vastauksista ilmeni tarve saada tietoutta erilaisista oppimisvaikeuksista, yksilöllisen tuen tarjoamisesta sekä opiskelijoiden heterogeenisyyden ymmärtämisestä. *”Ainakin osaamista erityisen tuen tarpeiden tunnistamiseen”*.

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää opiskelijan tukemiseksi. *”Yleisesti se, että heillä olisi paremmin osaamista tunnistaa joukosta erityisen tuen tarpeen opiskelijat”*. Tunnistamiseen tarvitaan erilaisia keinoja ja menetelmiä, joista havainnointi ja keskustelu ovat tärkeimmät. *”Pi-*

*täisi tunnistaa erityisen tuen tarpeet, jotta voi pyytää apua ja rakentaa tarvittavia tukitoimia". Myös tuen piiriin ohjaaminen nähtiin tärkeäksi osaamiseksi, joka liittyy verkosto-osaamiseen. Se edellyttää hyvää yhteistyötä oppilaitoksen monialaisen ja -ammattillisen verkostojen välillä.*

## URAOHJAUSOSAAMINEN

Uraohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan, arvojaan, osaamistaan ja kiinnostustaan. Uraohjauksessa opiskelijaa ohjataan havainnoimaan kehittämistarpeitaan ja muita tekijöitä, jotka auttavat hahmottamaan omaa osaamistaan ja tukevat työelämään siirtymistä sekä tekemään näihin liittyviä päätöksiä. Ammatillisen koulutuksen erityisopettajat (13 vastaajaa) toivat vastauksissaan esille uraohjauksen ja opintojen ohjauksen merkityksen ammatillisen opettajan työtehtävissä. Opettajan koulutuksessa tulee olla *"Ehdottomasti uraohjausta ja opo-ohjausta"* ja *"Uraohjaus kuuluu erityisesti vastuuohjaajien tehtävään nykyäänkin"*.

Ammatillisen opettajan tulee kiinnittää huomiota opiskelijan omaan yksilölliseen osaamiseen ja tarjota säännöllisesti suunniteltua uraohjausta, jonka tavoitteena on auttaa opiskelijaa tunnistamaan, ilmaisemaan ja markkinoimaan juuri omia vahvuuksiaan ja erityisosaamistaan työelämässä. *"Opiskelijoiden uraohjaus, opinto-ohjaajien rinnalla"*.

## TYÖELÄMÄOSAAMINEN

Tärkeänä asiana ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on selkeästi ollut koulutuksen kehittäminen *"Tiiviissä yhteistyössä työelämän edustajien kanssa"*. Erityisopettajien vastauksissa työelämäosaamisen ei kuitenkaan noussut kovin vahvasti esille (8 vastaajaa) ammatillisten opettajien erityiseen tukeen ja ohjaukseen liittyvänä osaamisalueena

Aidoissa työelämän tilanteissa tapahtuvalla osaamisen hankkimisella halutaan mahdollistaa opiskelijoiden sijoittuminen työelämään ja yhteiskuntaan. Työpaikoilla tapahtuvaan oppimisen hankkimiseen ja työllistymisen tukemiseen tarvitaan *"Visioita tulevaisuuden työelämän vaatimuksista"* sekä paljon hyvää arvokeskustelua työyhteisön monimuotoisuudesta, tiivistä ja säännöllistä kohtaamista työnantajien kanssa ja tiedon jakamista erilaisista oppimisvaikeuksista. *"Myös työpaikkaohjaajien opastus"* kuuluu opettajan työnkuvaan ja osaamiseen. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tulee ottaa esille mitä on *"Erityisen tuen opiskelijan huomiointi käytännön työssä ammatillisessa oppilaitoksessa"*.

## MUUTOSOSAAMINEN

Nopeasti muuttuvat tilanteet yhteiskunnassa ja koulutuksessa vaativat valmiutta sietää erilaisia muutostilanteita. Muutoksessa eläminen ja muutosten kohtaaminen edellyttävät uudenlaista suhtautumista moneen asiaan sekä yksilöltä että oppilaitoksilta. Vastauksissa (3 vastaajaa) tuotiin esille asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä metakognitiivisia taitoja, kuten muutoksen hallinta, ongelmanratkaisutaidot, uuden oppimiskyky sekä omasta hyvinvoinnistaan ja jaksamisesta huolehtiminen. *”Muutoksessa eläminen on arkea, täytyy pystyä muuttumaan ja muuttamaan toimintaa joustavasti”*.

Metakognitiiviset taidot ovat myös yhteiskunnassa ja koulutusosalalla tarvittavia ajattelun työvälineitä. Ne ovat opettajan työn kannalta tärkeitä taitoja, jotka helpottavat reagoimaan muuttuviin tilanteisiin ja työelämän uusiutuviin vaatimuksiin. *”Oman jaksamisen tukeminen ja omasta itsestään huolenpittäminen”* ovat tärkeää opettajan metakognitiivista osaamista.

Vastauksissa korostettiin, että opettajan tulee osata asettaa omalle työlleen ja ammatilliselle osaamisen kehittymiselle tavoitteita sekä arvioida ja havaita niiden saavuttamista. Opettajan koulutuksessa on tärkeää tukea opettaja-opiskelijan oman toiminnan ja ajattelun arvioimista ja päätöksen tekoa sekä vastuunottoa omasta ammatillisesta kehittämisestä. *”Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen”* tulee näkyä myös opettajien koulutuksessa.

*Yhteenvetona voidaan sanoa, että ammatillisen koulutuksen erityisopettajat nostavat tärkeimmäksi ammatillisen opettajan erityiseen tukeen liittyväksi osaamiseksi arvo- ja vuorovaikutusosaamisen ammatillisessa koulutuksessa ja monialaisessa yhteistyössä. Arvo-osaaminen ymmärretään liittyvän asenteisiin, siihen miten kohdataan toisia ihmisiä, yhdenvertaisuuteen, osallisuuden edistämiseen ja syrjimättömyyteen. Vastauksissa nähtiin selkeästi ammattieettisyys ja asenne opettajuuden ydinosaisina inklusiivista ammatillista koulutusta toteutettaessa.*

Ammatillisen opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluvat ammatillisen koulutuksen lainsäädännön ja tutkinnon perusteiden tunteminen siten, että hän osaa laatia yhdessä opiskelijan erityisen tuen tarpeet huomioivan HOKSin. Siihen liittyy opiskelijan vahvuuksien ja tuen tarpeiden tunnistaminen, joiden pohjalta suunnitellaan pedagoginen tuki ja ohjaus. Tämä työ vaatii ammatilliselta opettajalta erityispedagogista osaamista, mutta myös lainsäädännön tuntemusta, jotta hän tietää positiivisen erityiskohtelun antamat mahdollisuudet.

Inklusiivisen ajattelun mukaan koulutuksellista tasa-arvoa edistetään luomalla kaikille sopivia oppimis- ja toimintaympäristöjä sekä käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä. Oppimisen tukemisessa hyödynnetään verkos-

tomaista toimintatapaa, monialaista yhteistyötä ja kokonaiskuntoutuksellista otetta. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat nostivat esiin myös ammatillisen opettajan verkosto-osaamisen tärkeyden. Opiskelijan osaamisen henkilökohtainen ohjaus ja tuki ammatillisessa koulutuksessa korostuvat opiskelun monimuotoutumisen ja yksilöllisten opintopolkujen kasvaessa. Ohjauksen keskiössä tulee aina olla opiskelija ja hänen taitojensa vahvistaminen ja tukeminen. Tämä vaatii opettajalta ohjaavaa ja valmentavaa otetta sekä monialaista – ja ammatillista yhteistyötä niin oppilaitoksen sisällä kuin erilaisten sidosryhmien kanssa. Yhteistyön ja kumppanuuden tärkeys korostuu, kun opiskelijalla on erityisen tuen ja ohjauksen tarvetta. (Heinilä ym. 2018.)

Ammatillisessa koulutuksessa opettajan työhön kuuluu opiskelijan ura-ohjaaminen, työssäoppimisen kehittäminen ja erilaisten työelämälähtöisten toteutustapojen käyttäminen. Erityisopettajat toivat koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen merkitystä ammatillisen osaamisen syntymiselle myös tässä tutkimuksessa esille. Yhteistyö vaatii opettajilta ylläpitää aktiivisia kontakteja työelämän suuntaan sekä tiedottaa ja tukea erilaisten oppijoiden ohjaamisesta. Keskeistä on kehittää yhteistyössä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja opiskelijoiden yksilöllistä ohjausta. Opiskelijan opintojen eteneminen, sujuva valmistuminen sekä lopputuloksena työllistyminen ovat tulevaisuudessa yhä tärkeämpiä.

Ammatillisen opettajan oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen kytkeytyy monilta osin työelämäyhteistyöhön, mutta myös rahoituksen, rahoituksen ja politiikkalinjausten kautta osaksi valtiokeskeistä yhteiskuntakehitystä. Siten omaan osaamisen ja yhteisön kehittämisen vaatimukset tulevat osittain ulkopuolelta esim. inklusio, joista ammatillisen koulutuksen opettajien tulisi olla riittävän tietoisia. (Raudasoja & Kaitala 2019.) Inklusiivisen työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen toteuttaminen vaatii opettajalta vahvaa ammattien tuntemusta ja työelämäyhteistyötä. Opettajien tulee osata markkinoida inklusion edistämiseksi kaikkien opiskelijoiden osaamista työpaikoille.

## POHDINTA

Ammatillisen opettajan osaaminen haastetaan monesta suunnasta. Opettajankoulutusfoorumissa laadittiin tulevaisuuden opettajan osaamisvaatimukset, joita ovat laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen (OKM 2016, 17). Raudasoja ja Kaitala (2019) sovelsivat nämä osaamisvaatimukset ammatilliseen koulutukseen siten, että laaja-alainen perusosaaminen jaettiin ammatillisen opettajan kaksoisprofessiosta johtuen pedagogiseen osaami-



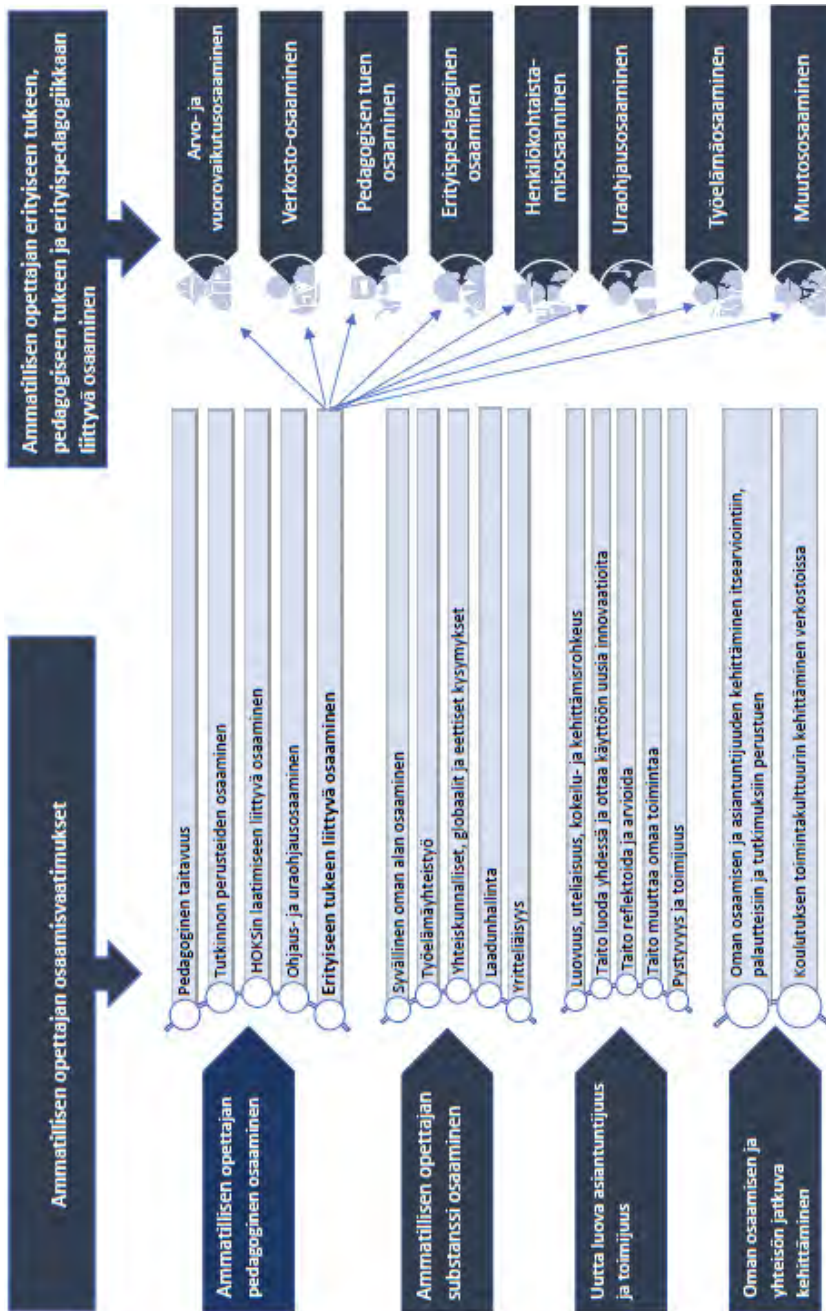
seen ja substanssiosaamiseen. Kaksoisprofessio kuvaa käsitteenä sitä, että ammatillinen opettajan tulee olla samaan aikaan sekä vahva substanssin että pedagogiikan ammattilainen, jotta hän kykenee välittämään ajantasaisen ammatillisen osaamisen pedagogisesti taitavasti uusille alle tulijoille. (Andersson & Köpsén 2015; Berger & D'Ascoli 2012, 319–331; Peel 2005).

Kun erityisopettajien tässä tutkimuksessa tuottamia näkemyksiä ammatillisten opettajien erityiseen tukeen liittyviä osaamisvaatimuksia verrataan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien (N=148) osaamisvaatimukseen (Raudasoja & Kaitala 2019) voidaan nähdä että, molemmissa korostuvat pedagoginen osaaminen, HOKSin laatiminen, työelämäyhteistyö, ohjaus- ja uraohjausosaaminen ja taito muuttaa omaa toimintaansa. Erityinen tuki, johon sisältyy pedagogiseen tukeen ja erityispedagogiikkaan liittyvä osaaminen, muodostaa selkeän tarvelähtöisen ja tavoitteellisen kokonaisuuden ammatillisen opettajan osaamisvaatimukseen.

Opettajankoulutusfoorumin laatimia opettajan osaamisvaatimuksia sekä Raudasojan ja Kaitalan niistä soveltamien ammatillisen koulutuksen osaamisvaatimuksia on verrattu tässä tutkimuksessa ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajien näkemyksiin. Tulosten pohjalta on luotu kuva ammatillisen opettajan erityisen tuen osaamisvaatimuksista (ks. kuvio 4 sivulla 118).

Erityisopettajan näkemykset ammatillisten opettajien erityiseen tukeen liittyvistä osaamisvaatimuksista ovat linjassa Opettajankoulutusfoorumin (OKM 2016) esittämän opettajan laaja-alaisen perusosaamisen näkökulmasta ammatillisen opettajan kaksoisprofession vaatimukset huomioiden. Ammatillisella opettajalla tulee olla syväallinen oman alan osaaminen ja pedagoginen taitavuus inklusiivisen koulutuksen toteuttamiseen. He osaavat tukea opiskelijoiden toimijuutta yksilöllisellä opintopolulla perustellen pedagogiset ratkaisunsa ja huomioiden monialaisten yhteistyöverkostojen asettamat vaatimukset opetukselle ja ohjaukselle. Ammatilliset opettajat osaavat toimia ammatillisesti, eettisesti, arvotietoisesti sekä muutoksia ennakoivasti.

Laaja-alaisen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen haastavat ammatillisen opettajankoulutuksen jatkuvaan kehittämiseen ja uudistamiseen myös inklusiivisuuden osalta. Kehittämisen ytimessä on pedagogiset sisällöt vastaamaan yhteiskunnan, työelämän ja oppilaitosten tarpeita ja muutoksia. Ammatillisen opettajakoulutuksen tehtävänä on tuottaa uutta luovaa asiantuntijuutta, joka vaatii ammatilliselta opettajalta vahvaa toimijuutta, jonka pohjalta he kykenevät toimimaan yritteliäästi ja tuloksellisesti työelämästä nousevien kehittämistarpeiden ja haasteiden kanssa. Heillä tulee olla kyky reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa sekä kyky kehittää sitä vaatimusten mukaisesti. Tämä



Kuvio 4. Ammatillisen opettajan erityiseen tukeen liittyvät osaamisvaatimukset peilattuna Raudasojan & Kaitalan (2019) ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksiin sekä Opettajankoulutusfoorumin (OKM 2016) määrittelemiin opettajan osaamisvaatimuksiin.

vaatii uskallusta, luovuutta sekä kokeilu- ja kehittämisrohkeutta toimia sekä yksin että yhdessä muiden kanssa, kun uusia innovaatioita otetaan käyttöön. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Nopeasti muuttuvat yhteiskunnan tilanteet ja työelämän muutokset asettavat uusia haasteita ammatilliselle koulutukselle ja ammatillisen opettajan osaamiselle. Opiskelun mahdollistaminen kaikille yksilöllisten edellytysten ja kykyjen mukaan ovat keinoja edistää koulutuksellista ja sosiaalista yhdenvertaisuutta sekä yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen 2017, 67.) Tämä edellyttää opettajilta entistä vahvemmin erityispedagogisten perustaitojen, inklusiivisuuden sekä ekososiaalisen sivistyksen osaamista ja ymmärtämistä. Ammatillisen koulutuksen vahva menetystekijä on opettajien osaaminen ja ammattitaito. Näihin vaatimuksiin vastatessaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen on oltava entistä herkempiä huomioimaan ammatillisen opettajan erityiseen tukeen, pedagogiseen tukeen ja erityispedagogiikkaan liittyvä osaaminen.

## 9 ERITYINEN TUKI AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPINTO-OHJAAJIEN TYÖSSÄ

Seija Koskela & Johanna Rantanen

*Tässä luvussa tarkastellaan erityisen tuen kysymyksiä ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työssä. Tekstin pohjana oleva aineisto on kerätty Oppijan oikeus – opettajan taito –hankkeessa opinto-ohjaajille suunnatussa tutkimuskyselyssä. Opinto-ohjaajien kysely oli samankaltainen kuin erityisopettajille toteutettu kysely, joka on pohjana tämän julkaisun muissa luvuissa.*

### JOHDANTO

Viimeksi kuluneiden vuosien aikana ammatillista koulutusta on uudistettu varsin voimakkaasti. Muutokset ovat vaikuttaneet oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien ja ammatillisten erityisopettajien työnkuviin ja työn sisältöihin. Ammatillisten opettajien ohjausvastuuta on lisätty, mikä on johtanut opinto-ohjaajan roolin uudelleenmäärittelyyn konsulttina, koordinaattorina ja kehittäjänä. Sama tilanne on ollut nähtävissä ammatillisen erityisopettajan työnkuvassa. Inklusion myötä erityisopetuksen kehittymisen suuntana on ollut siirtyminen yksilöpedagogisesta viitekehyksestä yhteisölliseen. Tällöin myös erityisopettajan työ on kehittymässä samanaikaisopetuksen ja konsultaation suuntaan (Hirvonen 2015a). Muutosten myötä myös erityisopettajaopiskelijoiden puheessa on kuulunut huoli opettajien erityisen tuen osaamisesta ja oppilaitosten erityisen tuen näkymättömyydestä (Selkivuori & Peuna-Korpioja 2020).

Pohdimme seuraavassa, miten erityisen tuen kysymykset näyttäytyvät ammatillisen opinto-ohjaajan arjessa: kokeeko hän tarvitsevansa enemmän erityispedagogiikan osaamista ja miten yhteistyö erityisopettajan kanssa sujuu? Sivuumme myös ammatillisen opettajan roolia ohjauksen ja erityisen tuen kysymyksissä.

### ERITYISEN TUEN KYSYMYKSET OPINTO-OHJAAJAN ARJESSA – KYSELYN PALJASTAMAA

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa (OO-hanke) kehittämisen kohteena on ollut opettajan-, aineenopettajan- sekä erityisopettajankoulutus erityisen tuen ja monialaisen ohjauksen näkökulmasta. Tässä artikkelissa

päähuomio on opinto-ohjaajien työn arjessa. Aineisto kerättiin toukokuussa 2019 sähköisenä kyselynä ja osana Opinto-ohjauksen ammattilaiset työssään (OHJAT) -tutkimusta, joka OO-hankkeen myötä tuli osaksi kaikkia opinto-ohjaajankoulutusta järjestäviä ammattikorkeakouluja. Kyselyyn vastasi 237 opinto-ohjaajaa, joista 54 työskenteli ammatillisesta koulutuksesta. (Rantanen 2019.) Kyselyä täydennettiin keväällä 2020 teemahaastatteluilta, joissa mukana oli 13 ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajaa. Rajaamme seuraavassa aineiston tarkastelun näihin ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajiin.

Kuvaamme ensiksi kyselytutkimusaineiston perusteella, miten erityisen tuen kysymykset näyttäytyvät ammatillisten opinto-ohjaajien arjessa: millaiseksi he kokevat oman osaamisensa erityisen tuen asioissa, miten paljon he tekevät yhteistyötä erityisopettajien kanssa ja millaisissa kysymyksissä eli toisin sanoen miten opinto-ohjaajat toimivat rajatyöntekijöinä suhteessa erityisopettajiin ja erityisen tuen kysymyksiin omassa oppilaitoksessaan.

Toukokuun 2019 kyselyssä opinto-ohjaajilta kysyttiin mm. seuraavat kysymykset: Millaisia täydennyskoulutustarpeita koet? Millaista yhteistyötä teet erityisopettajien kanssa? Mikä on suurin kehittämishaaste työssäsi? Näihin vastaajat saivat kirjoittaa vapaasti omia näkemyksiään.

Ehkä hivenen yllättäen erityisen tuen kysymykset eivät nousseet ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien vastauksissa täydennyskoulutustarpeeksi. Vain neljä vastaajaa mainitsi tämän tarpeen (esim. *”Erityisnuoren ohjaaminen, erityisesti psyykkiset ongelmat”*). Tämän lisäksi viisi vastaajaa toivoi täydennyskoulutusta maahanmuuttajataustaisten ohjattavien ohjaamiseen ja tukemiseen (esim. *”Monikulttuurinen ohjaus”*). Ehkä nämä molemmat toiveet voisi niputtaa tarpeeksi saada lisäkoulutusta opiskelijoiden moninaisuuden liittyviin kysymyksiin.

Erityisopettajien kanssa ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat tekevät tiivistä yhteistyötä. Yhteistyö konkretisoituu parityöhön, jolloin opinto-ohjaaja ja erityisopettaja yhdessä miettivät erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintopolkuja sekä oppimisen haasteita. Yhteistyö koetaan hedelmälliseksi ja tärkeäksi. Opo myös konsultoi erityisopettajaa ja muita opettajaa. Yhdessä he tekevät oppilaitoksen kehittämistyötä ja työskentelevät oppilaitoksen sisäisissä verkostoissa.

*”Katsotaan yhdessä kunkin opiskelijan tarvitsemat tukitoimet...”*

*”Seuraamme yhdessä opiskelijan opintojen etenemistä ja mietimme toimivia ratkaisuja pulmatilanteissa”*

Viisi vastaaja totesi tekevänsä yhteistyötä erityisopettajan kanssa vähän tai ei lainkaan. Näissä tapauksissa yhteistyöhön ei ollut aikaa, erityisopettaja oli yksikössä huonosti tavoitettavissa tai häntä ei ollut siellä lainkaan:

*”Käytännössä hyvin vähän. Erityisopettajia ei ole yksikössä.”*

*”Teen kyllä, mutta saisi olla enemmänkin.”*

Opinto-ohjaajien ilmaisemat suurimmat kehittämishaasteet omassa työyhteisössä liittyvät kiinteästi työnkuvien selkiyttämiseen ja ohjausresurssin oikeanlaiseen kohdentamiseen. Näin koki 43 % kaikista tähän kohtaan vastauksen kirjoittaneista (47 vastaajaa).

*”opinto-ohjauksen ydintehtävien määrittely ja vastuiden esilletuonti opinto-ohjaajille ja henkilöstölle...”*

*”...opinto-ohjaajien rooli – onko meillä paikka ja tarkoitus, kun opettajat hoksaavat ja tekevät osaamisen tunnistamisen...”*

*”ohjausprosessin ja vastuiden selkeyttäminen”*

Kyselyaineiston perusteella näyttää siltä, että opinto-ohjaajat eivät koe tarvitsevänsä lisää erityispedagogiikan osaamista. Sen sijaan voitaneen sanoa, että he tunnistavat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen: paitsi että työtä tehdään työparina yhden yksittäisen opiskelijan asioissa, he myös työskentelevät yhdessä monialaisissa ja moniammatillisissa verkostoissa sekä oppilaitoksen sisä- että sen ulkopuolella. Tämä on merkittävää sekä opinto-ohjaajan että erityisopettajan osaamisen näkökulmasta: aiemmin on havaittu, että monialainen ja moniammatillinen yhteistyö ja yhdessä tuotetut palvelut lisäävät jokaisen asiantuntijan osaamista ja parantavat palveluiden laatua (esim. Koskela 2013).

## HAASTATTELUAINEISTON SATOA

Ohjat-tutkimushankkeeseen liittyvät opinto-ohjaajien teemahaastattelut toteutettiin lukuvuoden 2019–2020 aikana juuri ennen kuin korona-pandemia muutti kaikkien oppilaitoksissa työskentelevien arkea. Haastatteluihin osallistui kaikkiaan 41 opinto-ohjaajaa, joista ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteli 13 henkilöä. Haastattelun teemoissa sivuttiin muun muassa nykyisiä työteh-

täviä ja työnkuvaa, niiden edellyttämää osaamista, työn suurimpia haasteita, opinto-ohjaajan eettisen ajattelun peruslähtökohtia sekä työidentiteettiä. Aineiston perusteella voidaan todeta, että opinto-ohjaajan työ ammatillisessa koulutuksessa on hyvin moninaista, työnkuvat ovat vaihtelevia ja työn tuomat haasteet lukuisia. Tässä artikkelissa keskitymme niihin tekijöihin ja näkökulmiin, jotka sivuavat erityisen tuen kysymyksiä. Haastatteluaineistoon perehtymisen jälkeen siitä poimittiin kaikki ne ilmaukset, joissa haastateltava viittasi erityisopetukseen, erityispedagogiikan osaamiseen ja yhteistyöhön erityisopettajan kanssa. Näistä ilmauksista on seuraavassa nostettu tarkasteluun joitakin alustavia havaintoja.

Kun puhuttiin opinto-ohjaajien työn haasteista ja haasteisiin liittyvästä osaamisesta, erityisen tuen kysymykset nousivat esiin kuuden haastattelun puheessa:

*”Ja mä oon toiminu myös erityisopetuksesta vastaavana ja semmonen itellä ajatus on, että se mitä tänä päivänä ohjaaja tarvii nii tarvii just sitä erityispedan kokemusta, koulutusta.”*

*”Ja erilaisten tehtävien, ja sitte oppimisvaikeuksien tuntemusta. Sitä kautta kun mietit opetusta, niin sitten tiedät, että luokassa on, oppimisen vaikeuksia nii miten sitte, muokkaat sitä opetusta tai niitä tehtäviä tai.”*

Kun tarkastelimme lähemmin näiden kuuden opinto-ohjaajan taustaa ja työnkuvaa, aineistosta ilmeni, että heidän työnsä muodostui osa-aikaisen opinto-ohjauksen lisäksi joko ammatillisen opettajan tai erityisopettajan tehtävistä. Lieneekin aiheellista pohtia, mistä positiosta käsin nämä henkilöt katsoivat tarvitsevansa erityispedagogista osaamista: työstään ammatillisena opettajana vai opinto-ohjaajana.

*”...Ohjauskeskusteluissahan mä ohjaan erityisopettajille sitten jos on joku, tai sitten suoraan näyttöihin että mene kysymään opettajalta varsinkin aremmissa asioissa niin kahdenkeskisiä keskusteluja niin, kyllä mä erityisopettajalle tai kuraattorille tai terveydenhoitajalle ohjaan. Että en ota itselle että joskus sanon että minä voin kuunnella tiettyyn asti mutta sitten se siirtyy kuraattorille tai sitten terveydenhoitopuolelle, psykologille tai terveydenhoitajapuolelle että, ja ollaan sovittu jo ajat sitten että mene käymään siellä ja keskustele näistä asioista, koska mähän en voi kaikkien painolastia kantaa...”*

Yhteistyö erityisopettajan kanssa on haastattelujen perusteella tiivistä. Yhteistyötä tehdään hyvin paljon yksittäisten opiskelijoiden opiskeluun liittyvien haasteiden kanssa, usein mukana on myös ammatillinen opettaja. Yhteistyöhön liittyvissä vastauksissa opinto-ohjaajat painottavat vuorovaikutustaitojen ja dialogin merkitystä; tilanteessa ollaan aina tasa-arvoisina kumppaneina. Opinto-ohjaajien yhteistyötahot ja -verkot ovat muutenkin laajoja ja monen omon työajasta erilaisissa monialaisissa verkostoissa toimimiseen menee aikaa 1–2 päivää viikossa.

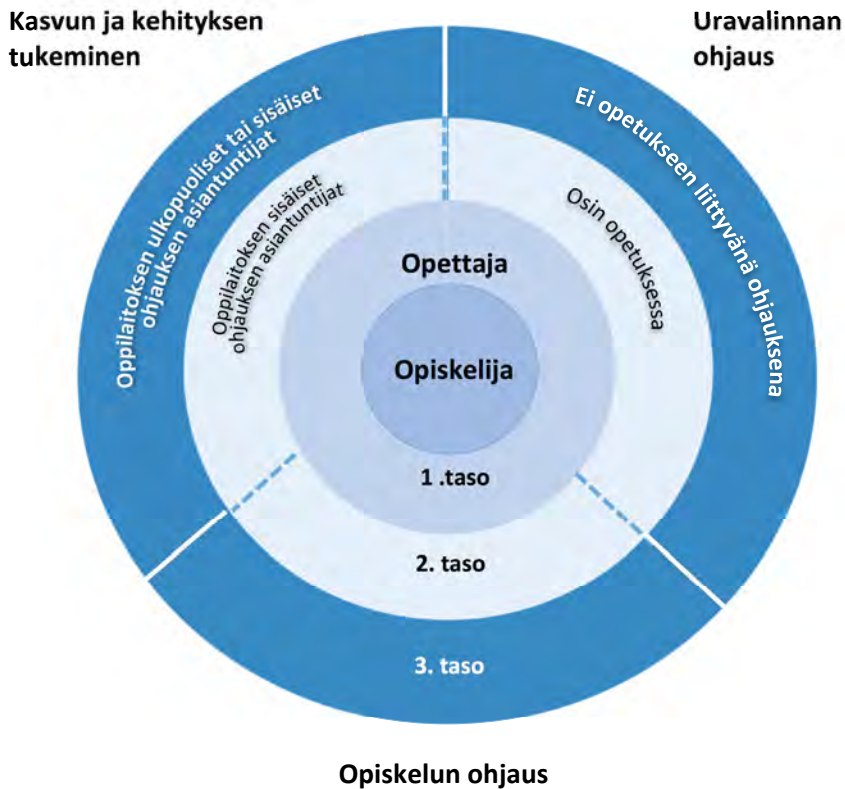
*”Ja sekin on must hyvä asia että me tavallaan organisaatiossa niin sitä osaamista, mehän tehdään sitten aika limittäin ja lomittain työtä, niin sit me voidaan luottaa toisiimme ja olla toisillemme avuksi myöskin näissä asioissa.”*

*”Moniammatillinen ohjaustyöryhmän toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö ja opiskelijan kokonaisvaltainen ohjaus tulee, että sitä entistä enemmän siinä on niitä toimijoita siksi siinä mukana, että se on kokonaisvaltaista, ettei oo sirpaleista se ohjaus.”*

## HOLISTINEN LÄHESTYMISTAPA

Suomalaisessa koulutuskentässä on jo pari vuosikymmentä ylläpidetty ajatusta, että kaikissa oppilaitoksissa kaikilla asteilla kaikki ohjaavat. Ajattelu perustuu Wattsin ja Van Esbroeckin vuonna 1998 esittämään holistiseen ohjausmalliin. Malli sisältää kolme ohjauskehää opiskelijan ympärillä: sisimmällä kehällä ohjauksesta vastaa opiskelijan tai oppilaan vastuunopettaja tai luokanvalvoja – millä nimellä kutsutaankaan henkilöä, joka tuntee opiskelijan parhaiten. Toisella kehällä työskentelevät oppilaitoksen sisäiset eri alojen asiantuntijat ja kolmannella kehällä oppilaitoksen ulkopuoliset asiantuntijat. Kehät on jaettu kolmeen sektoriin, jotka läpäisevät kaikki kehät. Sektorit kuvaavat opinto-ohjauksen eri sisältöalueita: opiskelun ja oppimisen ohjaus, psykososiaalinen tuki sekä uraohjaus.





Kuvio 5. Ohjauksen holistinen malli mukailien Watts ja Van Esbroeckin (1998) esitystä

Mallin mukaan kaikki oppilaitoksessa työskentelevät ovat vastuussa oppijoiden ohjaamisesta, jokainen omasta roolistaan käsin. Ammatillisen opettajan työnkuvaan on liittynyt jo kauan opettamisen lisäksi oppimisprosessin ohjaus, siinä vastuun jakaminen kollegoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa sekä osallistuminen verkostomaiseen toimintaan (Tynjälä 2008). Nyt työnkuvaan on lisätty myös uraohjaus sekä eräänlainen ohjauksumppanuus, jossa opettajien toivotaan toimivan opiskeluhuollon tukena varhaisena puuttujana tai tukipalveluihin ohjaajana (Vehviläinen 2019). Tämä tarkoittaa myös vastuun ottamista opiskelijoiden ohjausprosessista aivan uudella tavalla ja edellyttää opettajilta ohjausosaamista.

Holistinen ohjausmalli ei edellytä opinto-ohjaajilta erityispedagogiikan asiantuntijatasoista osaamista. Sen sijaan se edellyttää kaikilta oppilaitok-

sen työntekijöiltä monialaisen yhteistyön osaamista ja verkostoitumista myös oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin. Kukkonen, Jussila ja Rantanen (2020) kuvaavat artikkelissaan oppilaitosta käytäntöyhteisönä ja opinto-ohjaajan roolia siinä. Käytäntöyhteisöissä eri ryhmien välisten rajojen ylittämiseen tarvitaan rajatyöntekijöitä, jotka oman pätevyytensä perusteella voivat liikkua eri ryhmien välillä. He toteavat, että aiemmin opinto-ohjaajat ovat kenties olleet rajatyöntekijöitä, jotka ovat liikkuneet eri ryhmien välillä juuri ohjauksen kysymysten asiantuntijoina.

*”Eli sitte neuvon myöskin paljo opettajia sen uraohjauksen tekemisessä, hoksauksissa mukana olemisessa, sen opiskelijan ohjauksessa (-) paljo myöski sitä opettajan tukemista ja ohjausta.”*

Uuden ammatillisen koulutuksen ja opinto-ohjaajan muuttuneen roolin tai tehtävänkuvan myötä myös opettajille on tarjottu rajatyöntekijän roolia ohjauksen kysymyksissä.

## POHDINTA

Ammatillinen koulutus ja ammatillinen opettajuus ovat uuden äärellä ja vielä tarvitaan yhteistä työtä ja yhteistä pohdintaa koulutuksen tavoitteista ja toimijoiden rooleista ja vastuista. Ammatillisten opinto-ohjaajien kokemusten mukaan ammatillisen koulutuksen uudistuksessa korostuu ohjaus mutta oppilaitosten arjen koulutusjärjestelyissä on päädytty ratkaisuihin, jotka ovat eivät edistä heidän toimintamahdollisuuksiaan ohjauksen asiantuntijoina (Kukkonen ym. 2020). Jokaisen työntekijän on tunnistettava oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa rajat, mutta rajanylitykset ja rajatyöntekijänä toiminen ovat sallittuja. Ammatillisessa oppilaitoksessa jokaisella opettajalla on oltava ohjausosaamista ja jokaisen tulee omalta osaltaan olla tukemassa opiskelijoiden kokonaisvaltaista kehittymistä. (Koskela ym. 2020) Samaten hajautunut erityisopetus ja kaikkien vastuu erityistä tukea tarvitsevien ohjauksesta edellyttävät monialaista yhteistyötä ja konsultatiivista työotetta (Mäkinen & Eskola 2020).

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa on jo vuosien ajan kiinnitetty huomiota siihen, että sekä opinto-ohjaajankoulutukseen että ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen hakeutuu runsaasti henkilöitä, joilla on jo kelpoisuus toisesta näistä koulutuksista. Onko syynä hakeutumiseen työssä koettu osaamisvajae vai halu laajentaa omia työllistymismahdollisuuksia? Olipa syy tai motivaatio opintoihin hakeutumiseen mikä tahansa, se on yksilön näkö-

kulmasta perusteltua ja hyväksyttävää. Mutta yhteiskunnan näkökulmasta koulutuksen kasaantuminen ei ole yksinomaan myönteinen ilmiö. Koulutus- ja osaamistarpeeseen on kuitenkin vastattava.

Tämä tarve tulisi huomioida jo ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Uudet ja lisääntyneet osaamisvaatimukset haastavat ammatillisia opettajia ja moni kokee tarpeelliseksi hankkia muodollista koulutusta sekä ohjauksen että erityisopetuksen alalta. Kun ammatillisissa opettajakorkeakouluissa uudistetaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia olisi tarpeen pohtia, mikä on se riittävä osaamisen sisältö ja laajuus, minkä tulevat opettajat tarvitsevat erityispedagogiikan ja opinto-ohjauksen alueelta. Samoin ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelmien uudistustyössä olisi mielekästä tarkastella opetussuunnitelmia rinnakkain ja yhdessä – mikä on se molemmille professionille tarpeellinen yhteinen osaaminen ja mikä taas on kummankin alan edellyttämä erityinen osaaminen.

*”Ja ehkä edelleenki, jos mä sitä erityispedaa nyt aattelen ni mä kyllä nään sen tosi tärkeänä tämmösessä työssä. Et se kombinaatio, se että sul on molemmat tai sul on pedagoginen osaaminen, sul on didaktiivinen osaaminen mutta sitte vielä sä tarviit sitä erityispedaosaamista. Että se kominaisuus jos sen kaiken saisi itselle ja vielä pääsis sitä toteuttamaan ni.”*

*”Sen mä nään hyvin tärkeänä, että tulevaisuudessa entistä enemmän erityisopettajaopinnot plus opinto-ohjaaja, nämä pitäis jotenkin kytkeä yhteen.”*

Laki (531/2017) sekä asetus (673/2017) ammatillisesta koulutuksesta vahvistavat ohjauksen asemaa osana opiskelijan opintojen henkilökohtaistamista ja yksilöllisiä opintopolkuja ja edellyttävät opettajilta entistä enemmän ohjausosaamista. Samoin laissa edellytetään, että opiskelija saa tarvitsemansa erityisen tuen, jos hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi tarvitsee pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi.

*”... ehdottomasti pitäis näiden ammatillisten opettajien ohjausosaamista lisätä. Että reformin myötä opettajuuskin on muuttunut ohjaavampaan suuntaan ja se ei välttämättä luonnistu niin itsestään selvästi kaikilta. Niin se ois kaikkien opiskelijoidenkin etu.”*

Ohjausvastuun kasvaminen ja ohjaustehtävien lisääntyminen ei poista sitä tosiasiaa, että opinto-ohjausta tai erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on siihen koulutus (Asetus 986/1998, muutosasetus 865/2005, muutosasetus 1168/2010). Samalla tavoin kuin opinto-ohjaajat ovat asiantuntijoita ohjauksen kysymyksissä, ammatilliset erityisopettajat ovat asiantuntijoita erityisopetuksen kysymyksissä, mutta Hirvosen ym. (2017) mukaan työ on osittain määrittelemätöntä. Yhtenäistä ja selkeästi määriteltyä ammatillisen erityisopettajan työnkuvaa ei valtakunnallisesti ole. Samalla tavoin kuin haastamme ammatillisia opettajakorkeakouluja huomioimaan koulutuksessaan tulevien ammatillisten opettajien, opinto-ohjaajien ja ammatillisten erityisopettajien osaamistarpeet, haastamme ammatillisen koulutuksen järjestäjät kuuntelemaan näiden asiantuntijaryhmien mielipiteet työnjaon, tehtävänkuvien ja roolien selkiyttämiseksi sekä järjestämään aikaa ja resurssia yhteiseen työskentelyyn ja kehittämiseen kaikkien opiskelijoiden hyvinvoinnin lisäämiseksi.

*”Sillä tavalla että mä oon kohtuullisen ylpee tästä opinto-ohjaajan työstä ja niin omalta osalta kun koko opinto-ohjaajien kannalta. Ne on kuitenkin semmonen ihmisryhmä jotka vaikuttaa tässä maailmassa kokoaan enemmän.”*

# 10 MITEN AMMATILLISTEN ERITYISOPETTAJIEN TYÖ ON MUUTTUNUT - VUOSIEN 2008 JA 2019 TUTKIMUSTULOSTEN VERTAILUA

Leena Kaikkonen & Joonas Purkamo

*Tässä luvussa tarkastellaan* ammatillisten erityisopettajien työtä ja sen muutoksia vertailemalla vuosina 2008 ja 2019 ammatillisten erityisopettajien työtä koskevien tutkimusten tuloksia. Kirjoittajien työnjaossa Joonas Purkamo on vastannut vuosien 2008 ja 2019 aineistojen tilastollisesta analysoinnista ja tulkinnasta ja Leena Kaikkonen sisällöllisemmistä tulkinnoista ja tekstin kirjoittamisesta.

## JOHDANTO

Ensimmäinen ammatillisten erityisopettajien työtä koskeva tutkimus toteutettiin vuonna 2008, koska tutkimuksellinen kokonaiskuva ammatillisten erityisopettajien työstä puuttui. Tutkimus toteutettiin kokonaisotostutkimuksena, jossa oli mukana kaikki Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatillisista erityisopettajankoulutuksista vuosina 1985–2007 valmistuneet ammatilliset erityisopettajat. Toteutus tapahtui yhteistyönä, johon osallistui ammatillisen erityisopetuksen toimijoita ammatillisesta opettajankoulutuksesta Jyväskylän ja Hämeen ammattikorkeakouluista, opetushallituksesta, ammatillisista erityisoppilaitoksista ja ammatillisten erityisopettajien ammattijärjestö AEO ry:stä. Tutkimusta rahoitti opetusministeriö ja osittain osallistuvat organisaatiot. (Ks. tark. Kaikkonen 2010.)

Nyt vuonna 2019 ammatillisten erityisopettajien työtä koskeva tutkimus toteutettiin toisen kerran. Tässä toisessa tutkimuksessa haluttiin selvittää erityisopettajien työn muutoksia ammatillisen koulutuksen uudistuksessa sekä sitä miten ammatillinen opettajankoulutus on pystynyt vastaamaan erityisen tuen ja ohjauksen haasteisiin. Nykyhetken tarkastelun rinnalla toinen keskeinen intressi oli myös luoda kuvaa siitä, miten erityisopettajien työ muuttuu pidemmällä aikavälillä ja siten paikantaa ja tehdä näkyväksi erityisopettajien työtä ja sen kehittymistä ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tämän jälkimmäisen tutkimuksen toteutus mahdollistui osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ja Hämeen ammattikorkeakoulun koordinoimaa Oppijan oikeus-opettajan taito –hanketta. Molempien tutkimusten toteutusta on koordinoinut Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Molemmassa tutkimuksissa pääasiallinen aineistonkeruu tapahtui kyselylomaketta käyttäen, jotta voitaisiin tutkimuksellisesti vertailla vuosien 2008 ja 2019 tilanteita. Lähtökohtana vuoden 2019 aineistonkeruulle oli vuonna 2008 käytetty lomake, johon aiemmin saatuihin kokemuksiin perustuen tehtiin jotain muutoksia. Samoin 2010-luvulla tapahtuneita muutoksia ajatellen joitain kysymyksiä ajanmukaistettiin vastaamaan paremmin nykytilannetta esimerkiksi käytettyjen käsitteiden osalta. Vuoden 2008 tutkimuksen tulokset ovat kokonaisuudessaan saatavilla Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa (jamk.fi/julkaisut). Vuoden 2019 tulokset puolestaan löytyvät kokonaisuudessaan tästä käsillä olevasta raportista.

## VASTAAJAT VUONNA 2008 JA 2019

Vastaajia vuoden 2008 tutkimuksessa oli 532 ja vuoden 2019 tutkimuksessa 200. Kummassakin tapauksessa enemmistö vastaajista oli naisia ja iältään yli 44-vuotiaita. Liki kaikki vastaajat olivat suorittaneet ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ja enemmistöllä oli toistaiseksi työsuhde. Reilu puolet vastaajista työskenteli ammatillisissa oppilaitoksissa. Vuonna 2008 useimmat työskentelivät alle 2000 opiskelijan oppilaitoksissa, 2019 tilanteessa vastaajista likimain yhtä paljon työskenteli alle ja yli 2000 opiskelijan oppilaitoksissa.

Ammatillisen erityisopettajan työn perusteina ja edellytyksinä on erityisopetuksen osaamisen kytkeytyminen vahvaan koulutuksesta ja työelämästä hankittuun ammatilliseen ja ammattipedagogiseen osaamiseen ja kokemukseen. Ammatilliseksi erityisopettajaksi pääsy edellyttää oman ammattialan ylintä tutkintoa, mikä useimmissa tapauksissa tarkoittaa korkeakoulututkintoa, vähintään kolmen vuoden työkokemusta omalla ammattialalla, opettajan pedagogisia opintoja sekä opettajakokemusta. Tästä syystä ammatilliseksi erityisopettajaksi pätevöitytään keskimäärin vasta hieman yli neljänkymmenen vuoden ikäisinä. Siten on ymmärrettävää, että molempien tutkimusten vastaajista suurin osa on yli 44-vuotiaita. Vastaajilla on myös kertynyt pitkä opettajakokemus. Vuoden 2008 vastaajista 56 prosentilla opetuskokemusta oli yli 16 vuotta ja 22 prosentilla yli 25 vuotta. Vuoden 2019 vastaajien opetuskokemus oli vielä pidempi, eli jopa 69 prosentilla yli 16 vuotta, ja 28 prosentilla yli 25 vuotta.

Tutkimushetkellä erityisopettajat työskentelivät monenlaisilla nimikkeillä. Vuonna 2008 nimikkeet painottuivat enemmän yleisiin nimikkeisiin kuten lehtori tai opettaja (69%) ja vuonna 2019 erityisiin kuten ammatillinen erityisopettaja, erityisopettaja tai ERVA (57%). Vastaajien ilmoittamien tehtävänimik-

keiden kirjo oli sekä vuonna 2008 että 2019 runsas, eikä niiden perusteella voine tehdä kovinkaan pitkälle meneviä tulkintoja tehtävistä tai työsuhteiden ehdoista.

Vuoden 2008 ja 2019 vastaajien taustatiedot ovat liitteessä 6 taulukossa xvii.

## ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEEN HAKEUTUMISEN MOTIIVIT SÄILYVÄT

Erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ovat säilyneet samankaltaisina. Hakeutuminen näyttää olevan opettajille tietoinen valinta, eikä heidän kohdallaan voida puhua sattumasta tai ”ajautumisesta” erityisopettajaksi. Merkittävimmät yksittäiset syyt koulutukseen hakeutumiseen molempina tutkimusajankohtina oli tarve lisätä pedagogista osaamista, tarve lisätä ammatillista osaamista sekä sen hetkisen työn sisältö. Myös halu kehittää ja parantaa erityisopetusta sekä haasteelliset opiskelijat olivat perusteluiden kärkiviisikossa kumpanakin tutkimusvuonna.

Kun hakeutumisen perusteluita katsottiin kahdella summamuuttujalla, ei näissäkään juuri eroja näkynyt. Keskiarvovertailuissa katsoen hakeutumishetken työtilanne oli voimakkaampi motivaattori erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle. Sitä oli perusteltu hyvin yhdenmukaisesti molemmissa tutkimuskohorteissa (ka:t yli 4), ainoastaan sillä erolla, että nykyinen työtilanne vaikutti merkittävästi enemmän hakeutumiseen 2019 kyselyn miehillä verrattuna vuonna 2008 vastanneisiin miehiin.

Toisena motivaattorina tarkastelussa oli tuleva työ erityisopettajana, mikä ei ollut niin voimakas motivaattori kuin hakeutumishetken työ. Molempien tutkimusten vastaajat olivat näkemyksissään hyvin yhdenmielisiä ja ainoa merkitsevä ero löytyi työpaikan kohdalta. Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa työskentelevien osalta tuleva erityisopettajan työ vaikutti 2019 kyselyssä merkittävästi enemmän hakeutumiseen verrattuna edelliseen kyselyyn ( $p=0.028$ ). Yleisissä oppilaitoksissa työskentelevien kohdalla muutos oli tapahtunut toiseen suuntaan eli tuleva työ motivaattorina oli menettänyt merkitystään yleisissä oppilaitoksissa työskentelevien hakijoiden osalta ja se vaikutti erityisopettajankoulutukseen hakeutumiseen vuonna 2019 merkittävästi vähemmän kuin vuonna 2008 ( $p=0.052$ ) joskin tämä oli jo vähän rajatapaus. (Ks. tarkemmin liite 6, taulukko xviii)

Käymäänsä erityisopettajankoulutusta vastaajat arvioivat molempina tutkimusajankohtina melko samansuuntaisesti. Valmistumishetkellä erityisopettajankoulutuksen koettiin vastanneen oman työn haasteisiin melko hy-

vin (keskiarvot vuonna 2008 3.45 tai yli; vuonna 2019 3.5 tai yli asteikolla 1–5). Parhaiten koulutuksen katsottiin vastanneen omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin, missä vuoden 2019 vastaajat kokivat koulutuksen vastanneen omiin tavoitteisiin jopa merkitsevästi paremmin kuin vuoden 2008 vastaajat ( $p = 0.012$ ). Vuonna 2019 vastanneet erityisopettajat arvioivat myös, miten erityisopettajankoulutus antoi eväitä vielä tämänkin hetkiseen työhön. Nämä arviot olivat aavistuksen matalampia kuin valmistumishetken tilanteeseen mutta suuren suuria eroja valmistumishetken ja nykyhetken välillä ei ilmennyt. Vuonna 2008 tutkimuksessa ei kysytty erikseen arvioita siitä, kuinka erityisopettajankoulutus vastaa tämän hetken työn haasteisiin, mistä syystä tietystikään tällaisesta ei vertailua ole tehty.

Erytisopettajilta kysyttiin myös heidän aikomustaan jatkaa erityisopettajan työssä. Kun vuoden 2008 ja 2019 vastauksien riippuvuuksia eri taustamuuttujien suhteen tarkasteltiin khii-toiseen -testin avulla, niin näyttää siltä, että vuonna 2019 vastaajat olivat varmemmin sitä mieltä, että jatkavat erityisopettajan tehtävissä kuin vuoden 2008 vastaajat ( $p < 0.001$ ). Näin oli erityisesti, kun asiaa katsottiin iän mukaan mutta myös sukupuolen ja opetuskokemuksen mukaan.

## MUUTOKSIA TYÖNKUVISSA

Työnkuvan kuvauksen lähtökohdaksi vastaajilta kysyttiin, missä tehtävässä he pääasiallisesti toimivat. Vastausvaihtoehdoissa oli jonkin verran eroja johdun vastausvuosien erilaisesta tilanteesta ammatillisessa koulutuksessa. Esimerkiksi, jo vuosisadan taitteessa yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa alettiin siirtyä järjestämään erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden opetus yhdessä muiden oppijoiden kanssa aiemman luokkamuotoisen erityisopetuksen sijaan. Vuoden 2008 tutkimuksen mukaan luokkamuotoisessa erityisopetuksessa toimi kuitenkin vielä reilu viidennes erityisopettajista (Kaikkonen & Kallio 2010) mutta vuoden 2019 kyselyssä luokkamuotoista erityisopetusta ei vaihtoehdona enää edes esitetty vaan vain pienryhmäopetus. Vastaavasti 2019 tutkimukseen uutena vaihtoehdona mukaan nostettiin vaativan erityisen tuen koulutustehtävät, jotka käsitteenä tulivat mukaan vuoden 2017 lakiuudistuksen jälkeen. Näissä vastausvaihtoehdoissa tietysti näkyy ero vuosien 2008 ja 2019 välillä. Muutoin selkeimmät erot prosentuaalisesti olivat kokonaan yleisopetuksen tehtävissä ja pienryhmäopetuksessa, joissa kummassakin vuonna 2008 sanoi työskentelevänsä noin viidennes vastaajista mutta vuonna 2019 yleisopetuksessa 12.5 prosenttia ja pienryhmäopetuksessa vain kuusi prosenttia. Toinen ero on nähtävissä ERVAn tehtävissä, joissa vuonna 2008



työskenteli vain viisi prosenttia vastaajista ja jotka vuonna 2019 pääasialliseksi tehtäväksi kertoi yli 20 prosenttia erityisopettajista. Vastausten jakaumat on esitetty taulukossa 21.

TAULUKKO 21. Ammatillisten erityisopettajien pääasiallisin tehtävä omassa työssä vastaushetkellä vuonna 2008 ja 2019								
Missä tehtävässä toimii pääasiassa	Vuonna 2008 (kysymys 10)				Vuonna 2019 (kysymys 17)			
	n	%	N	N%	n	%	N	N%
Opetus kokonaan yleisopetuksessa	115	<b>21.6</b>	525	98.7	25	<b>12.5</b>	200	100
Samanaikaisopetus yleisopetuksessa	19	3.6			9	4.5		
Laaja-alaisena erityisopettajana	28	5.3			14	7		
Pienryhmäopetuksessa	109	<b>20.5</b>			12	<b>6</b>		
Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa	119	22.4			(ei kysytty)			
Vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä	(ei kysytty)				49	24.5		
Erityisopetuksen vastuutehtävissä, ERVA	27	<b>5.1</b>			43	<b>21.5</b>		
Muissa asiantuntijatehtävissä	18	3.4			11	5.5		
Suunnittelutehtävissä	2	0.4			1	0.5		
Projektitehtävissä	7	1.3			6	3		
Hallinnollisissa tehtävissä	31	5.8			3	1.5		
Muu	50	9.4			27	13.5		

## MUUTOSTEN SUUNTA TYÖSSÄ

Tutkimuksessa ammatilliset erityisopettajat arvioivat erityisopettajan työn muuttumista erityisopettajankoulutuksesta valmistumisesta tähän päivään. Heitä pyydettiin arvioimaan muutoksen suuntaa erityisopettajan työssä akselilla 'vähentynyt huomattavasti – lisääntynyt huomattavasti'. Näistä erityisopettajan työtehtäviä kuvaavista 25 vastausväittämästä työssä koetut muutokset tiivistettiin aineiston analyysivaiheessa kolmeksi summamuuttujaksi: *ulkoinen yhteistyö, sisäinen yhteistyö ja yksilöllisyys*.

Vuonna 2008 vastaajat kokivat työn muuttuneen kaikilla näillä kolmella alueella (Hirvonen & Pynnönen 2010). Erityisesti ulkoisen yhteistyön alueella työn koettiin lisääntyneen merkitsevästi useilla taustamuuttujilla katsottuna eli sukupuolen (naiset enemmän), iän (vanhin ikäryhmä eniten), opetuskokemuksen (pitkällä kokemuksella eniten), työpaikan (ammatillisissa erityisoppilaitoksissa enemmän) ja organisaation opiskelijamäärän (pienemmissä oppilaitoksissa enemmän) mukaan. Sisäisen yhteistyön ja yksilöllisyyden kohdalla merkittäviä eroja näkyi erityisopettajankoulutuksesta valmistumisvuoden, opetuskokemuksen ja sukupuolen mukaan. Yksilöllisyydessä eroja näkyi erityisopettajankoulutuksesta valmistumisvuoden, opetuskokemuksen ja iän mukaan. Vuoden 2019 vastaajatkin kokivat että työ oli muuttunut summamuuttujien kuvaamilla alueilla heidän työssööloaikanaan mutta lisäys ei näkynyt niin monen taustamuuttujan suhteen. Kun vuosien 2008 ja 2019 vastauksia vertailtiin, niin kokemukset työssä koetuista muutoksista erosivat merkitsevästi sekä ulkoisessa että sisäisessä yhteistyössä. Näissä molemmissa vuonna 2019 vastanneet kokevat kyllä näiden tehtävien muuttuneen, mutta he eivät kokeneet lisäystä niin suurena kuin vuonna 2008 vastanneet kokivat. Erot ovat merkitseviä molemmilla alueilla koko aineistossa ilman taustamuuttujia tarkasteltuna mutta myös useiden taustamuuttujien suhteen.

Erityisesti tämä näkyi *sisäisessä yhteistyössä*. Siinä vuonna 2008 vastanneet kokivat työssä tapahtuneet muutokset merkitsevästi suurempina kuin vuonna 2019 vastanneet. Useimpien taustamuuttujien suhteen. Vuonna 2008 *vastanneista*

- sekä miehet että naiset,
- kaikki ikäryhmät,
- erimittaisen työkokemuksen omanneet,
- sekä yleisissä että erityisissä tai
- pienissä ja isoissa oppilaitoksissa työskennelleet

kokivat sisäisen yhteistyön määrän lisääntyneen työssä erityisopettajaksi valmistumisen jälkeen enemmän kuin vastaajat vuonna 2019.

Samoin, *ulkoisessa yhteistyössä* vuonna 2008 vastanneista

- naiset,
- 44–52 -vuotiaat,
- alle 15 vuoden ja yli 25 vuoden opetuskokemuksen omaavat sekä
- ammatillisissa erityisoppilaitoksessa ja
- pienemmissä oppilaitoksissa työskentelevät

kokivat ulkoiseen yhteistyöhön liittyvien tehtävien lisääntyneen merkitsevästi enemmän kuin vuoden 2019 vastaajat, joskin eroja oli harvempien taustamuuttujien suhteen kuin sisäisessä yhteistyössä.

Yksilöllisyyteen liittyvissä tehtävissä vuoden 2008 ja 2019 vastausten keskiarvoissa ei tilastollisesti merkitseviä eroja ilmennyt. Sekä vuonna 2008 että 2019 vastaajat arvioivat kuitenkin, että yksilöllisyyteen liittyvät tehtävät olivat lisääntyneet huomattavasti (keskiarvot lähestyivät neljää).

Yhteenvetona erityisopettajan työn muutoksista voidaan sanoa, että vastaajat molempina tutkimusajankohtina, vuonna 2008 ja vuonna 2019, kokivat lähes yksimielisesti, että yksilöllisyyteen liittyvien tehtävissä on tapahtunut muutos, ja se on tarkoittanut näiden tehtävien lisääntymistä. Keskiarvotarkastelun perusteella niiden koettiin lisääntyneen jopa enemmän kuin sisäisen ja ulkopuolisen yhteistyön, joissa kokemuksissa ilmeni myös enemmän eroavuuksia. Molempien ajankohtien vastaajat kokivat, että myös yhteistyössä oppilaitoksen sisällä ja oppilaitosten ulkopuolisten tahojen kanssa on tapahtunut muutos, joka on tarkoittanut näiden tehtävien lisääntymistä. Vuoden 2008 vastaajat kokivat niiden lisääntyneen useiden taustamuuttujien suhteen merkitsevästi enemmän kuin heidän kollegansa vuonna 2019.

## ERILAISTEN TEHTÄVIEN MÄÄRÄ TYÖNKUVASSA

Erityisopettajan työn sisältöjen muutosta taaksepäin katsoneen historiaperspektiivin lisäksi ammatilliset erityisopettajat tarkastelivat oman työtään arvioimalla erilaisten työtehtävien määrää nykyisessä työkuvassaan. Näistä erilaisista työn sisältöä kuvaavista väittämistä muodostettiin kaksi summuuttujaa, jotka nimettiin *yksilöllisen oppimisen tukeminen* sekä *suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö*.

Vuonna 2008 vastaajat kokivat nykyiseen työhönsä sisältyvän runsaasti yksilöllisen oppimisen tukemiseen liittyviä tehtäviä ja enemmän niitä kuin

suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötä. Näissä kokemuksissa oli kuitenkin myös eroja useilla taustamuuttujilla katsottuna. Naiset ja nuoremmat ikäryhmät katsoivat työhönsä sisältyvän näiden molempien alueiden tehtäviä merkittävästi enemmän kuin miehet ja vanhin ikäryhmä. Sama kokemus oli myös ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevillä erityisopettajilla ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteleviin kollegoihin verrattuna. Pienemmissä oppilaitoksissa työskentelevät erityisopettajat kokivat työhönsä sisältyvän enemmän yksilöllisen oppimisen ohjausta kuin suuremmissa oppilaitoksissa työskentelevät. (Hirvonen & Pynnönen 2010.)

Vuonna 2019 aineistosta on nähtävissä, että *yksilöllisen oppimisen tukemiseen* liittyvien tehtävien määrän osalta vastaajien kokemukset olivat samansuuntaisia kuin vuonna 2008. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja alle 1999 opiskelijan oppilaitoksissa työskentelevät erityisopettajat kokivat yksilöllisen oppimisen tukemiseen liittyvien tehtävien määrän merkittävästi enempänä kuin yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa ja suurissa yli 2000 opiskelijan oppilaitoksissa työskennelleet vastaajat.

Työpaikan merkitys näkyi vuonna 2019 toisin päin *suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyötehtävien* määrän kokemuksissa. Niiden osuuden puolestaan yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevät erityisopettajat (ka 3.07) kokivat työssään merkittävästi suurempana ( $p=0.014$ ) kuin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa työskentelevät erityisopettajat (ka 2.79).

Kun vuoden 2008 ja 2019 vastauksia verrataan, voidaan nähdä, että työn määrän kokemukset eroavat merkittävästi molempien summamuuttujien kohdalla. Koko aineistoa tarkastellen vuoden 2019 vastaajat kokevat yksilöllisen oppimisen tukemisen tehtävien merkittävästi pienempänä kuin heidän kollegansa vuonna 2008. Mutta suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyön määrän 2019 vastaajat kokevat puolestaan suurempana kuin heidän kollegansa vuonna 2008. Kun työn määrää koskevia eroja katsotaan eri taustamuuttujien suhteen, voidaan nähdä, että yksilöllisen oppimisen tukemisen tehtävien määrän erityisesti naiset, 44–52-vuotiaat sekä yleisessä ammattioppilaitoksessa ja isossa (2000 tai yli) oppilaitoksessa työskentelevät vastaajat kokivat vähempänä kuin heidän kollegansa vuonna 2008. Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyön määrän kokemuksissa oli enemmän eroja ja vuonna 2019 vastaajat kokivat ne suurempana kaikilla taustamuuttujilla katsottuna lukuun ottamatta alle 43-vuotiaat vastaajat sekä ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevät vastaajat.

Edellä kuvattu työtehtävien määrää koskevat tulokset (sisäinen ja ulkoinen yhteistyö, yksilöllisyys) näyttäytyvät osittain ristiriitaisina aiemman työssä tapahtuneita muutoksia koskevien tulosten kanssa (suunnittelu-, kehittämis ja yhteistyö, yksilöllisen oppimisen tukeminen). Vuoden 2008 vastaajat kokivat

sisäisen ja ulkoisen yhteistyön muuttuneen (lisääntynyt) useiden taustamuuttujien suhteen merkitsevästi enemmän kuin heidän kollegansa vuonna 2019. Sisäisen ja ulkoisen yhteistyön voisi ajatella olevan likimain sama kuin suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyön mutta kokemukset näissä näyttävät päinvastaisilta. Työn muutoksen suuntaa ja työn määrää koskevat summamuuttujat on koottu eri väittämistä. Kysymykset mittaavat eri asioita, työn muutoksen suuntaa (vähentynyt-lisääntynyt) ja työn määrää (ei lainkaan – paljon) joten niiden mitta-asteikot 1–5 eivät ole täysin samoja ja myös vaihtoehtojen nollakohdat ovat erilaiset. Siten näitä kahta summamuuttujaa ei voi pitää samoina.

Yhteenvetona erityisopettajan kokemista työn muutoksista voidaan sanoa, että vastaajat molempina tutkimusajankohtina, vuonna 2008 ja vuonna 2019 kokivat, että muutoksia on tapahtunut. Enimmäkseen muutos koettiin tehtävien lisääntymisenä. Näin oli erityisesti yksilöllisyyteen liittyvien tehtävien kohdalla, missä kokemus molempina ajankohtina oli hyvin yksimielinen. Keskiarvotarkastelun perusteella yksilöllisyyteen liittyvien tehtävien koettiin lisääntyneen jopa enemmän kuin sisäisen ja ulkoisen yhteistyön.

Toisena näkökulmana tarkasteltiin, kuinka paljon omassa nykyisessä työssä arvioidaan olevan tiettyjä tehtäviä. Koettu muutos yksilöllisyyden lisääntymisessä näkyi siten, että määrällisesti yksilöllisen oppimisen tukemiseen liittyviä tehtäviä koettiin olevan omassa työssä paljon. Vuoden 2019 vastaajat kokivat yksilöllisen oppimisen tukemisen tehtävien määrän kuitenkin merkitsevästi pienempänä kuin heidän kollegansa vuonna 2008

Molempien ajankohtien vastaajat kokivat muutosta tapahtuneen myös sisäisen ja ulkoisen yhteistyön tehtävissä ja niiden lisääntyneen. Näissä kokemuksissa ilmeni kuitenkin myös eroavuuksia. Vuoden 2008 vastaajat kokivat sisäisen ja ulkoisen yhteistyön lisääntyneen useiden taustamuuttujien suhteen merkitsevästi enemmän kuin heidän kollegansa vuonna 2019. Erityisesti näin kokivat vanhimmat vastaajaryhmät. Mutta kun vastaajat arvioivat suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyön tehtävien määrää omassa työssään, niin 2019 vastaajat kokivat niiden määrän suurempana kuin heidän kollegansa vuonna 2008.

Tulokset voinee kiteyttää niinkin, että yksilöllisyys lähestymistapana ammatillisessa koulutuksessa vain vahvistuu, mutta yksilöllisten oppimisprosessien toteutus tapahtuu enenevässä määrin niin, että erityisopettajien rooli niissä painottuu nykyisin enemmän niiden suunnitteluun yhteistyössä oppilaitoksen sisällä ja ulkoisissa verkostoissa ja niitä toteuttaa laajempi joukko toimijoita kuin vain erityisopettajat.

## NÄKEMYKSET TYÖN TULEVASTA KEHITTYMISESTÄ

Kun ensimmäisen tutkimuksen vastaajat pohtivat tulevaisuutta vuonna 2008, he arvioivat näkemyksensä, että inklusiivinen ajattelutapa koulutuksessa vahvistuu ja inklusio tulee haastamaan vain yksilön ongelmien korjaamiseen perustuvan erityisopetuksen. Asenteita näihin asioihin he eivät kuitenkaan kokeneet kovin myönteisinä. He näkivät tulevaisuuden työnsä vaihtelevampana. Jo tuolloin opiskelijoiden henkilökohtaiset suunnitelmat laadittiin erityisopettajien kanssa tai heillä on merkittävä rooli suunnittelussa ja toteuttamisessa. Mutta he arvioivat, että työ muuttuu laajemmaksi, rooli monimuotoisemmaksi ja että yhteistyö ja konsultaatio lisääntyvät silloisesta. Toisaalta he pelkäsivät kuormittumista, jos työ laajenisi hallitsemattomasti ja erityisopettaja yksin joutuisi vastaamaan koko oppilaitostakin koskeviin erityisopetuksen muutoshaasteisiin. Vuoden 2008 vastaajat toivoivat, että heillä säilyisi mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä oppilaitoksissa. (Pirttimaa ja Kaikkonen 2010.)

Kun katsotaan vuoden 2019 tutkimuksen vastauksia voi nähdä, että moni noista 2008 vastaajien esittämistä ajatuksista on hyvinkin arkipäivää. Yksilöllinen lähestymistapa kaikkia oppijoita koskevana lähestymistapana (esim. HOKS) on vahvistunut, erityisopettajien työ näyttäytyy moninaisena, esimerkiksi ervojen roolissa konsultatiivinen työ on lisääntynyt, ja asenteisin vaikuttamisen vuoden 2019 vastaajatkin kokevat edelleen tärkeäksi. Katsoessaan eteenpäin ja arvioidessaan erityisen tuen kehittymistä ammatillisessa koulutuksessa tulevaisuudessa suurin osa vuoden 2019 vastaajista ajattelee erityisen tuen tarpeen edelleen lisääntyvän opiskelijoiden yhä moninaistuvampien tarpeiden ja laaja-alaisempien vaikeuksien takia. Erityisopettajat kuvaavat nyt kokemaansa ristiriitaa työn vaatavuuden ja resurssien riittävyyden välillä ja esittävät pelkonaan, että resurssit tulevaisuudessa vähenevät, vaikka erityisen tuen tarve kasvaa. Tähän vaikuttaa vastaajien mukaan osaltaan se, että ammatillinen opetus toteutuu entistä enemmän työpaikoilla ja ennakoivat että oppiminen jatkossa tapahtuu vielä enemmän työpaikoilla. Työn ääripäinä näyttäytyy yksin pakertaminen ja verkostoituminen. Erityisopettajat ovat huolissaan jaksamisesta myös tulevaisuudessa.

Vuoden 2019 vastaajat uumoilevat myös asiantuntijuuden lisääntymistä, tiedon ja tiedontarpeen lisääntymistä ja työelämäyhteistyön laajenemista. Osa vastaajista näkee muutoksessa myönteisiäkin mahdollisuuksia. Erityisesti yleisten oppilaitosten vastaajat nostavat näkemyksensä, että erityisen tuen tarpeet kyllä kasvavat mutta erityisen tuen toteuttaminen laajenisi koko ammatillisen opettajakunnan tehtäväksi. Edellytyksinä tälle myönteiselle kehitykselle tarvitaan kuitenkin resursseja ja henkilöstön perehdyttämistä ja koulutusta,

tukihenkilöstön lisäämistä ja erityisen liittämistä osaksi ”normaalia” esimerkiksi samanaikaisopetuksella ja vahvistamalla kaikkein valmiuksia vastata tuen tarpeisiin. Tähän he uskovat jatkossakin tarvittavan erityisopettajia ja ennakoivat erityisopettajien konsultoivan työn lisääntyvän tulevaisuudessa. Sitä he ajattelevat tarvittavan opettajayhteisön sisäiseen tukeen ja osaamisen jakamiseen, mutta erityisesti työelämäyhteistyöhön. Työpaikkojen valmiutta ottaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on vahvistettava. Ilman tukea moni pelkää tukea tarvitsevien opintojen keskeytyvän, opiskelijoiden syrjäytyvän ja tutkintotavoitteiden jäävän saavuttamatta. Ohjaukseen ja tutkinnon suorittamiseen tarvittavan ajan uskotaan pitenevän samalla kun työpaikkaohjauksen määrä kasvaa. Erityisen tuen kehittymistä koskevia vastauksia katsottiin myös erikseen yleisten ja erityisoppilaitosten vastaajien näkökulmasta. Näytti siltä, että vastaajat jakoivat yhteisen näkemyksen erityisen tuen tarpeiden lisääntymisestä ja huolen resurssien riittämisestä näihin tarpeisiin vastaamisessa. Samoin molemmissa oli hyvinkin vastakkaisia näkemyksiä erityisen tuen kehittymisen tulevaisuudesta. Erityisoppilaitosten vastaajien puheissa korostui jaksamiseen liittyvät kysymykset, erityisoppilaitosten roolin muutos ja rakenteiden murentuminen. Yleisissä oppilaitoksissa nostettiin esiin tarve monenlaisen yhteistyön kehittämiseen lisääntyviin erityisen tuen tarpeisiin vastaamisessa.

## POHDINTA

Kun 2019 tutkimukseen vastanneet erityisopettajat kertovat avoimissa vastauksissa työstään, tehtävistään ja tulevaisuuden ajatuksistaan, he toivat esiin voimakkaitakin kokemuksiaan siitä, että pyrkimys hyvään tuntuu johtavan ristiriitaan sen saavuttamisen mahdollisuuksissa. Työnsä haasteina vastaajat kuvaavat opiskelijoiden yhä moninaistuvampia tarpeita ja laaja-alaisempia vaikeuksia, joita voidaan tukea yksilöllisillä oppimispoluilla, mutta jotka samanaikaisesti, lähes paradoksaalisesti, tuntuvat vähentävän erityisen tuen ohjaukseen jäävää aikaa suhteessa näihin tarpeisiin. Eriytyviä yksilöllisiä oppimispolkuja seurataan ja arvioidaan, mihin liittyvä dokumentointi, tai niissä käytetyt vielä toimimattomat dokumentaatiojärjestelmät, vievät aikaa esimerkiksi opettajien yhteisten pedagogisten näkemysten muodostamiselta. Ristiriitoja ja riittämättömyyden tunnetta näyttivät nostavan myös hallinnolliset tekijät, työyhteisön ja/tai esimiehen tuki tai sen puute, vielä epäselvät ohjeistukset ja toimimattomiksi koetut työvälineet. (Ks. tark. Kovanen, tässä julkaisussa.)

Erityisopettajien kokemuksissa voi nähdä asiantuntijatyössä ilmenevää kompleksisutta ja siihen liittyvää kaaosmaisuuuden kokemusta, joka Niemen ja

Kräkinin (2019, 26) mukaan on tyypillistä asiantuntijatyölle, jollaiseksi vaativat ja itsenäiset tehtävät esimerkiksi opetustyössä voidaan ajatella. Kaoottisuus voi ilmetä mm. ajankäytön haasteina ja syys-seuraussuhteiden sekavuutena ja siitä seuraavina epävarmuutena, moniulotteisuutena ja jopa avuttomuuden tunteina. Tästähän erityisopettajat kokemuksissaan kertovat. Niemi ja Kräkin (emt) korostavat, että asiantuntijatyön ristiriita syntyy juuri ihmisen luontaisesta tarpeesta hallita ja selittää asioita mutta asiantuntijatyössä kompleksisuus on alati läsnä oleva, muuttuva ja hallitsematon ilmiö.

Niemi ja Kräkin (2019) kuvaavat asiantuntijatyöntöön paradokseja, joista kaikista vanhaa sananlaskua seuraten voisi todeta, että 'kun nokka irtoa niin pyrstö tarttuu'. Esimerkiksi suunnittelun paradoksi ilmenee siinä, että asiantuntijatyössä tyypillistä on tehdä suunnitelmia. Monesti jo suunnitelmia tehtäessä tiedetään, etteivät ne toteudu ajatellusti mutta tehtyinä ne kuitenkin auttavat hahmottamaan tilanteiden kompleksisuutta ja lisäämään ymmärrystä. Yhteistyön paradoksi puolestaan ilmentyy siinä, että yhteistyön ajatellaan olevan tarpeellista kompleksisten ongelmien ratkaisemiseksi mutta samalla useat mielipiteet kompleksisoivat asioita, vaativat aikaa ja vaikeuttavat päätöksentekoa. Päätöksenteon paradoksi näyttäytyy siten, että asiantuntijan on tehtävä päätöksiä dialogissa toisten kanssa, vaikka edellytyksiä hyvän päätöksen teolle ei välttämättä ole ja dialogi vie aikaa. Ajankäytön paradoksi ilmeneekin siinä, että monimutkaisten ongelmien ratkomisessa tarvittaisiin dialogia ja aikaa mutta aikaa ei ole. Asiantuntijatyöhän liittyy halu hallita ongelmia mutta hallinnan paradoksi ilmenee siinä, että kompleksisten asioiden kohdalla se on haastavaa, jopa mahdotonta. Kompleksisuuden hallintayritykset vain lisäävät kompleksisuutta. Niemi ja Kräkin (2019) toteavatkin, että asiantuntijatyö on haastavaa ja moninaista ja asiantuntijat joutuvat kohtaamaan työssään tämän asiantuntijatyön luonnetta kuvaavan paradoksvyyhdin. Se tuo mukanaan vielä paradoksin itse asiantuntijuudesta: vaatimus asiantuntemuksesta, päätösten teosta ja kokonaisuuksien hallinnasta tilanteissa, joissa se asioiden kompleksisuuden takia on vaikeasti hahmotettavissa. Niemi ja Kräkin (2019) summaavat, että hallinnan tunteen saavuttamiseksi ja työssä selviytymisen edistämiseksi asiantuntijat tarvitsisivat kompleksisuustietoisuutta. Tämä asettanee haasteita myös opettajankoulutuksen kehittämislle.



# Luku 3

Pohdinta

# ERITYISOPETTAJAN TYÖ MUUTTUVASSA AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Maija Mäkinen, Leena Kaikkonen & Seija Eskola

Erityisopettajien työ ja erityisen tuen tehtävissä vaadittava asiantuntemus ovat käyneet läpi monenlaisia muutoksia siitä, kun ammatillinen erityisopettajan-koulutus 1970-luvulla käynnistyi. Tämä on liittynyt mm. yhteiskunnan ja talous- ja koulutuspolitiikan muutoksiin sekä ammatillisen koulutuksen, ammatti-pedagogiikan ja erityisopetuksen ajattelu- ja toimintatapojen kehittymiseen. Tämä käsillä oleva tutkimus peilautuu julkaisuun *Ammatillisen erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina* (Kaikkonen 2010). Tuon 2008 tehdyn tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä ja millaista työtä ammatillisen erityisopettajankoulutuksen suorittaneet henkilöt sillä hetkellä tekivät, mistä tehtävistä ja rooleista työ koostui, kuinka heidän työnsä oli muuttunut ja millaisia haasteita he siinä tulevaisuudessa näkivät. Edelleen kiinnostuksen kohteena oli, miten ammatillisten erityisopettajien asiantuntemusta ammatillisen koulutuksen 2000-luvun taitteen muuttuneissa oppimisympäristöissä hyödynnettiin ja mitä haasteita muuttuneet käytännöt ammatillisten erityisopettajien osaamisen kehittymiselle olivat asettaneet.

Nyt tämän 10 vuotta myöhemmin tehdyn ja tässä julkaisussa raportoidun tutkimuksen taustalla ovat puolestaan 2010-luvulla tapahtuneet ja tapahtumassa olevat muutokset, joista ammatillisen koulutuksen uudistus, ns. reformi, yhtenä merkittävimmistä. Käsillä olevassa tutkimuksessa on selvitetty ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisopettajien käsityksiä tämänhetkisestä työstään, sen muutoksista ja erityisopettajankoulutuksesta. Näissä käsityksissä heijastuvat paitsi arkiset työtehtävät ja -alueet, myös erityisopettajien työn luonne ja sen asema ammatillisessa koulutuksessa. Tarkoituksena oli ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työn tämän hetken tilanteen lisäksi saada näkyviin myös mahdollisia pitkäkestoisempia kehityskulkuja tai muutoslinjoja käyttämällä pääosin samaa kyselylomaketta ja vertailemalla nyt saatuja tuloksia vuoden 2010 tutkimuksen tulosten kanssa.

### Ammatillisten erityisopettajien omaa pohdintaa

Tekstin lomaan on infobokseihin sisällytetty ammatillisten erityisopettajien ryhmäkeskusteluissa tuottamia pohdintoja tutkimuksen tuloksista.



## ERITYISOPETTAJAN TYÖN TARKASTELUN LÄHTÖKOHTIA

Erityisopettajan työtä voidaan tarkastella osana laajempaa kokonaisuutta: kuinka erityinen tuki ja erityisopetus nivELYVÄT ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin, toteutuksen rakenteeseen ja erityisopettajan työlle asetettuihin odotuksiin. Kehittävän työntutkimuksen (Engeström 2016) mukaan mitä tahansa työtä voidaan tutkia kuvaamalla nykyistä tilannetta. Se ei kuitenkaan kerro kokonaiskuvaa työstä osana laajempaa kokonaisuutta. Työn ”sisäinen dynamiikka” (mt.) näyttäytyy sen historiallisessa muutoksessa ja yksilön sekä organisaation välisessä suhteessa. Työn muutostilanteet voivat ilmetä konflikteina, työn kitkana, joiden kautta voidaan löytää uusia tapoja tehdä työtä ja uudistua. Tämän tutkimuksen osallistujat kuvasivat kyselylomakkeen kautta ja ryhmähaastatteluissa runsaasti kokemuksiaan työtään vaikeuttavista tekijöistä, kuten uuden ammatillisen koulutuksen, reformin, mukanaan tuomista haasteista, erityisen tuen kokonaisuuden ja johtamisen kysymyksistä. Rakenteen tuottamat muutostilanteet voidaan nähdä työn ”kitkatilanteina”, jotka antavat mahdollisuuden rakenteellisesti ja sisällöllisesti uudenlaisten ratkaisujen etsimiseen ja yhteiskehittämiseen.

Erityisopettajat kertoivat tässä tutkimuksessa kokemuksiaan omasta työstään, tehtävistään ja verkostoista. Niihin liittyen he toivat esiin voimakkaitakin kokemuksiaan siitä, että pyrkimys hyvään tuntuu johtavan ristiriitaan sen saavuttamisen mahdollisuuksissa. Työnsä haasteina vastaajat kuvaavat opiskelijoiden yhä moninaistuvampia tarpeita ja laaja-alaisempia vaikeuksia, joita voidaan tukea yksilöllisillä oppimispoluilla, mutta jotka samanaikaisesti, lähes paradoksaalisesti, tuntuvat vähentävän erityisen tuen ohjaukseen jäävää aikaa suhteessa näihin tarpeisiin. Eriytyviä yksilöllisiä oppimispolkuja seurataan ja arvioidaan, mihin liittyvä dokumentointi, tai niissä käytetyt vielä toimimattomat dokumentaatiojärjestelmät, vievät aikaa esimerkiksi opettajien yhteisten pedagogisten näkemysten muodostamiselta. Ristiriitoja ja riittämättömyyden

tunnetta näyttivät nostavan myös hallinnolliset tekijät, työyhteisön ja/tai esimiehen tuki (tai sen puute), vielä epäselvät ohjeistukset ja toimimattomiksi koetut työvälineet. (Ks. tark. Kovanen, tässä julkaisussa.)

### **Ammatillisten erityisopettajien omaa pohdintaa**

*Erityisopettajan työ vaatii paljon paineensietokykyä – opiskelijat, huoltajat, työelämä...*

*Arvoristiriita aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta, kun ei pysty tekemään työtä niin hyvin, kuin haluais.*

Ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työtä tutkittaessa nousee kysymykseksi se, mistä näkökulmasta erityisopettajia tarkastellaan: ammattialan osaajana, ammattipedagogiikan asiantuntijana vai erityispedagogisena erityisosajana. Riippumatta näkökulmasta voidaan todeta, että erityisopettajan työ on kytköksissä ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen erityisopetuksen historiallisiin kehitysvaiheisiin. Eri vammaisryhmille suunnattujen ammatillisten erityisoppilaitosten rinnalle syntyi 1980-luvun keskiasteen koulun uudistuksen myötä työvaltaisia pienryhmiä osaksi ammatillisia oppilaitoksia. Integraatiokehitys johti keskusteluun inklusiivisesta koulutuksesta, jota tämän päivän uusi ammatillinen koulutus pyrkii edustamaan. Kehittävän työntutkimuksen viitekehyksestä käsin erityisopetuksen alkuvuodet edustivat aikaa, jolloin valtiollinen normiohjaus sääтели kehitystä. Oppilaitokset olivat pieniä, tiukasti johdettuja ja ei-autonomisia. Erityisopetuksen valtiollinen normiohjaus ammatillisessa koulutuksessa jatkui 1990-luvulle, jolloin mm. inklusiokeskustelun myötä erityisopetusta toteutettiin oppimisen yksilöllistämisenä. 2000-luvun alussa autonomia lisääntyi ja koulutuksen järjestäjien tiukasti normitetut velvoitteet erityisopetuksen suunnitelmallisuuteen poistuivat. (Hirvonen 2006.)

Uudessa ammatillisessa koulutuksessa (L 531/2017) on edetty muutoksessa pidemmälle: ammatillista koulutusta toteutetaan uudella tavalla: on siirrytty pois koulun rakenteista ja ”seinistä”, koulutusjärjestelmistä oppimisympäristöihin (Volanen 2020). Sen myötä 2010-luvun lopussa on tapahtunut monia muutoksia, joista esimerkkeinä mm. seuraavia:

- Koulutuksen järjestäjäkenttä on tiivistynyt, oppilaitoksia on yhdistetty ja on siirrytty yhä suurempiin yksiköihin.
- Ammatillisen koulutuksen rakenne on muuttunut ja nuoriso- ja aikuiskoulutusjärjestelmät on yhdistetty kokonaisuudeksi.
- Koulutuksen tavoitteet ja toteutus on linjattu yhä työelämälähtöisemmäksi ja opiskelijoiden yksilöllisiä polkuja ja osaamista korostavaksi.
- Koulutuksen järjestäjiä veloitetaan entistä laajemmin opiskelijan hyvinvoinnin tukemiseen ja monialaiseen tukeen.
- Oppimisympäristöt ovat muuttuneet monimuotoisimmiksi ja oppiminen tapahtuu yhä useammin työelämän ympäristöissä.
- Rahoitusjärjestelmä on uudistettu painottamaan vaikuttavuutta ja tehokkuutta, toisaalta rahoitusta on leikattu merkittävästi.
- Valtion ohjausjärjestelmää on kevennetty ja koulutuksen järjestäjien itsenäisyyttä on vahvistettu.

Listaa voisi jatkaa edelleen, mutta lyhyesti sanottuna lukuisilla muutoksilla on haluttu kehittää ammatillisen koulutuksen arvostusta ja kykyä toimia työelämän uudistajana koulutuksen ja työelämän ekosysteemissä sekä kykyä tarjota toimivia jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia yksilöille. Muutokset ovat kunnianhimoisia ja vaativia ja nostavat väistämättä esiin moninaisen joustavuuden vaatimuksen ammatilliselle koulutukselle ja sen toimijoille.

## **Ammatillisten erityisopettajien omaa pohdintaa**



### ***Erityisen tuen toivottava tulevaisuus ja miten sinne päästään***

*Oikeasti aikaa jokaiselle opiskelijalle – Aittoa ihmisten kohtaamista arjessa ja aikaa oppijalle*

*Raha ja riittävät resurssit toimijoille sekä henkilöstölle*

*Erityisopettajia enemmän, lisäksi ohjaavaa henkilöstöä, sosiaaliohjaaja koko ajan käytössä, ohjaajat hyvä apu*

*Ohjaamisen resurssia työpaikoille ja ohjaavaan henkilöstöön.*

*Pienemmät ryhmäkoot, myös pienryhmät, pidempi opiskelu aika*

*Opiskelijalle aikaa miettiä omaa alaa ja saada valintaan vahvuutta tutustumalla eri osaamisaloihin ja tutkintoihin sekä vaihtoehtoja lisää*

*Perusopetuksen opinto-ohjaukselle lisää tietoa alojen vaatimuksista, taidot riittävällä tasolla ammatillisen tutkinnon suorittamiseen*

*Työtehtävien räätälöintiä yrityksissä, työllistymisen edistämistä*

*Oppimisvalmiudet ja niiden tuki ovat tärkeässä roolissa*

*Tarvitaan rakenteellisiakin muutoksia*

*Hallinnon ketteryys (OPH) ja selkeyttäminen*

## **MUUTTUNEET KÄSITTEET TYÖN MÄÄRITTÄJINÄ**

Ammatillisen koulutuksen uudistus ja muutokset ovat vaikuttaneet myös erityisopetuksen määrittelyihin, asemaan, järjestämiseen ja toteuttamiseen oppilaitoksissa. *Erityisopetus* käsitteenä poistettiin ja otettiin käyttöön käsite *erityinen tuki*, mikä toteutetaan osana osaamisperusteista ja työelämälähtöistä ammatillista koulutusta, ei erillisenä erityisopetuksena.

Näiden käsitteellisten muutosten taustalla voidaan nähdä maailmanlaajuisesti viimeiset kolme-neljä vuosikymmentä käyty keskustelu inklusiosta ja inklusiivisen koulutuksen kehittämisestä. Kyse ei ole vain semanttisista muutoksista vaan pyrkimyksestä uudelleen määrittää näkemyksiä käytännön toiminnan kehittämisen tavoitteista ja perusteluista mutta samanaikaisesti kieli muovaa käsityksiämme. Nilholmin (2020) mukaan on oltava tietoinen inklusio-käsitteen erilaisista merkityksistä ja ymmärrettävä, millaiseen käytännön toimintaan nuo erilaiset merkitykset johtavat, jotta voidaan jäsentää myös millainen teoria ja käytäntö auttaa opettajia työssään. Kapeampi käsitys näkee inklusion vain kysymyksenä opetuksen paikasta ja vain erityistä tukea

tarvitsevia opiskelijoita koskevana. Nykyisin se on laventunut yksilöpedagogisesta ajattelusta yhteisölliseen lähestymistapaan, joka muuttaa koko yhteisön toimintatapoja ja osaamisvaatimuksia. Suomalaisen ammatillisen koulutuksen uudistuksessa on nähtävissä pyrkimys laajempaan näkemykseen oppimisen järjestämisestä ja pedagogiikasta siten, että kaikkien oppijoiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet huomioidaan henkilökohtaistamisprosessissa. Siinä erityinen tuki sisällytetään osaksi opiskelijan yksilöllistä opintopolkua, joka sisältää sekä työelämäyhteistyön että uraohjauksen näkökulmat.

Ammatillisessa koulutuksessa erityisen tuen järjestäminen on kunkin koulutuksenjärjestäjän vastuulla. Oppilaitokset joutuvat ratkaisemaan esimerkiksi eurooppalaisessa ammatillisesta koulutusta koskevassa keskustelussa esiin nostetut neljää keskeistä inklusiivisen koulutuksen kysymystä johtamisesta, pedagogisista toimintamalleista, oppijalähtöisestä toimintamallista ja työmarkkinamallista eli työelämäyhteistyöstä ja tuesta siirtymävaiheissa. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen koulutuksen kehittämiskeskus 2013.) Useat tutkijat nostavat esiin tarpeen tarkastella inklusiivista opetusta osana laajempaa yhteiskunnallista keskustelua ja kehitystä. Esimerkiksi Magnusson, Göransson & Lindqvist (2019) kutsuvat inklusiivista koulutusta koulutukselliseksi ideaaliksi, koulutusvisioksi, joka määrittelee koulutuksen tarkoituksen ja myös koulutuksen sisältöjä ja järjestämisen tapoja. Tulkinta kaikkia oppijoita koskevan koulutuksen merkityksestä ja toteutuksesta, mitä se on ja miten sitä toteutetaan, määritellään osana tätä laajempaa koulutuspoliittista keskustelua. (Magnusson ym. 2019.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen puitteissa tällaisia tulkintoja on tehty. Koulutuspoliittiset linjaukset korostavat kaikkien oikeutta koulutukseen ja ammatillinen koulutus määritellään asiakaslähtöiseksi ja osaamisperusteiseksi, jossa jokaiselle opiskelijalle suunnitellaan yksilöllinen polku. Pedagogiset ratkaisut pyritään rakentamaan kaikille soveltuviksi ja myös yksilölliset tarpeet huomioiviksi. Opiskeluhuollon määräykset edellyttävät yhteisöllisyyden rakentamista, hyvinvoinnin tukemista ja kaikista huolehtimista. Uusi ammatillinen koulutus on työelämälähtöinen ja työelämäyhteistyö on tärkeä osa ammatillisesta koulutusta. Muutosprosessissa ammatillisen koulutuksen roolia osallisuuden, syrjäytymisen ehkäisyn ja hyvinvoinnin vahvistamisessa pidetään tärkeänä.

Miten nämä erityisen tuen toimintamallit toimivat ammatillisen koulutuksen arjessa; johtamisessa, pedagogiikassa, henkilöstön osaamisessa ja työelämäyhteistyössä? Tässä tutkimuksessa erityisopettajat kommentoivat, että prosessi on vielä keskeneräinen ja vaatii jäsentämistä kaikilla näillä osa-alueilla. Määräykset sen edellytyksistä ja rakenteista puuttuvat. Opetushallituksen oppaissa keskitytään opiskelijan yksilöllisen henkilökohtaistamisprosessin kuvaamiseen, josta kuitenkin puuttuvat ympäröivät prosessit, edellytykset

ja rakenteet. Aiemmassa lainsäädännössä mainittu velvoite erityisopetuksen suunnitelmasta on poistettu. (Opetushallitus 2018; Opetushallitus 2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö linjaa, että kyse on koulutuksen järjestäjän laadukkaan toiminnan reunaehdoista ja koulutuksen järjestäjän itsenäisestä velvollisuudesta ja ymmärryksestä mahdollistaa erityisen tuen toteutuminen. Yhteisistä lähtökohdista huolimatta kukin oppilaitos tekee näistä oman 'paikallisen kulttuurinsa' tulkinnat ja toteutustavat. Oppilaitosten kehittyminen inklusiivisen opetuksen – tai nyt suomalaisin termein, erityisen tuen – järjestäjänä on jatkuva prosessi. Erityinen tuki on osa henkilökohtaistamisprosessiin liittyvää ohjausta, jonka toteuttamisesta koulutuksen järjestäjä voi päättää itsenäisesti ja joutuu tai saa asettaa tavoitteet kehitymiselleen ja arvioi edistymistään. Kaikkien oppimisen, ohjauksen ja tuen kehittämisessä keskeisenä tavoitteena pidetään esteiden ja syrjivien asenteiden poistamista. Tässä riskinä on erityisen tuen palvelujen epätasaisuus. Kun tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen erityisopettajilta kysyttiin, millaisia asioita heidän mielestään pitäisi sisältyä ammatilliseen opettajankoulutukseen kaikille opettajille liittyen erityiseen tukeen, jotta opettajat selviäisivät erityisen tuen tehtävästä, vastaajat nostivat selkeästi ja vahvimmin esiin asenteet: *”Nimenomaan asenteisiin pitäisi pystyä vaikuttamaan, jotta opettajat näkisivät, että erityinen tuki ei ole vain erityisopettajan tehtävä, vaan jokaisen opettajan tulee osaltaan vaikuttaa asiaan”*. Vasta näiden jälkeen vastauksissa nousivat muut näkökulmat. (Ks. tark. Lignell ja Raudasoja, aiemmin tässä julkaisussa). Asenteiden merkitys erityisen tuen onnistumisen keskeisimpänä edellytyksenä on nostettu laajasti esiin myös kansainvälisessä tutkimuksessa (Kaikkonen & Maunonen-Eskelinen, painossa).

## ERITYISOPETTAJIEN TYÖNKUVAT

Ammatillisen koulutuksen rakenteen ja toteutuksen kokonaisuuden muuttuminen ja niiden heijastuminen erityisen tuen järjestämiseen voidaan nähdä muutostilanteena, joka aikaansaa ”kitkaa”, epävarmuuden tunnetta. Näitä tuntemuksia vastaajat kuvasivat varsin runsaasti avoimissa kysymyksissä. Vastaajien puhe erityisopettajan työstä, sen sisällöstä, muutoksista, voimavaroista ja uhista voitiin kiteyttää kolmeksi teemaksi, työssä eri suuntiin vetävien voimien kamppailuiksi. Nämä työn sisäisiksi ristiriidoiksi koetut teemat olivat antoisa – raskas, yksinäinen – verkostoituva ja työn vaativuus – resurssien vähäisyys. Ammatillista koulutusta koskeva uudistus oli käynnistynyt vasta tutkimushetkeä edeltävänä vuonna ja tämä meneillään oleva muutos koettiin vielä työyhteisössä vallitsevana *”yleisenä sekasortona”*. Tätä myllerrystä



aiheutti mm. se, että uuden lain säädökset olivat vielä työstettävänä, työtä aiemmin tukeneet rakenteet oli purettu ja koulutuksenjärjestäjän ja päätöksentekijöiden ratkaisut heijastuivat opettajien työnkuviin ja muuttivat niitä. (Ks. tark. Kovanen tässä julkaisussa)

Tutkimuksessaan, jossa tarkasteltiin koko työuransa ammatillisessa erityisopetuksessa toimineita erityisopettajia, Hirvonen ja Pirttimaa (2019) totesivat, että ammatillinen erityisopetus kytkeytyy selkeästi taloudellisyhteiskunnallisiin muutoksiin. Työmotivaation säilymisen ja työn kehittämisen näkökulmasta merkittävintä oli erityisopettajien kokemaa tunne työn hallinnasta. Yhteiskunnallisten ja koulutuksen rakenteellisten muutosten myötä erityisopettajat tunsivat menettäneensä työn hallinnan ja he kuvasivat työtään ”pienena toimijana makro-organisaatiossa”, jossa suora opiskelijakontakti oli muuttunut paperille laadittaviksi erilaisiksi suunnitelmiksi (Hirvonen & Pirttimaa 2019).

Tässä tutkimuksessa erityisopettajien epävarmuuden kuvaukset liittyvät erityisen tuen kokonaisuuden johtamiseen ja suunnitelmallisuuteen ja erityisen tuen toteutukseen. Samansuuntaisia tuloksia on noussut esiin muissakin erityisen tuen tilannetta koskevissa selvityksissä. Opettajien ammattijärjestö, (OAJ ry) teetti vuonna 2019 kyselyn erityisopetuksen tilanteesta ammatillisille opettajille (N=1446). Tulosten perusteella todettiin, että erityisopetuksen tilanne on jopa hälyttävän huono. Vain 10 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista piti erityisopettajaresurssia oppilaitoksessaan riittävänä. Lisäksi peräti 84 prosenttia vastaajista kertoi opiskelijoiden tuen tarpeen lisääntyneen mutta noin neljännes opettajista koki, ettei saa mistään tukea tai resursseja tukeen ei ole. (Uudistus ilman resursseja 2019.) Tuloksia tukevat myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen (2020) tekemät kyselyt koulutuksen järjestäjien johdolle (N=64) ja erityisopettajille (N= 41), joissa molemmissa ilmeni, että erityisen tuen suunnitelmallisuus ja järjestäminen sekä organisoituminen ja vastuut vaihtelevat edelleen suuresti eri koulutuksen järjestäjien välillä.

Epävarmuutta uudessa ammatillisessa koulutuksessa aiheutuu myös ammatillisten erityisopettajien epäselvästä asemasta oppilaitoksissa. Erityisopettajien työnkuvat ammatillisessa koulutuksessa ovat laajoja, epäselviä tai niitä ei ole määritelty ollenkaan lukuun ottamatta ammatillisia erityisoppilaitoksia, joissa erityisopettajien tehtäviin edellytetään ammatillisen erityisopettajan-koulutuksen suorittaminen. Tämä tuli esiin jo aiemmassa vuonna 2010 erityisopettajien työstä tehdyssä tutkimuksessa ja edelleen tässä käsillä olevassa tutkimuksessa sekä myös Ammatillisten opettajakorkeakoulujen tutkimuksesta 2020. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen tutkimuksessa (2020) ilmeni, että ammatillisissa oppilaitoksissa 5–10 prosentilla opettajista on ammatillisen erityisopettajan koulutus mutta erityisopettajien asiantuntijuutta ei

osata hyödyntää ammatillisessa koulutuksessa siinä määrin kuin ammatillisen erityisopettajakoulutuksen tuottama osaaminen mahdollistaisi. Suuri osa erityisopettajakoulutuksen käyneistä palaa ammatillisen opettajan työhönsä ja hyödyntää koulutustaan omassa työssään. Jos erityisopetus on ylipäättään määritelty työnkuvaan, työtehtävät, rooli ja vastuut on usein hyvin vaihtelevasti kuvattu ja nimikkeet ovat moninaisia. Tilanne on toinen vaativan erityisen tuen oppilaitoksissa, joissa erityisopettajan kelpoisuus oli lähes 100 prosentilla ja he myös toimivat erityisopettajina. (Ammatilliset opettajakorkeakoulut 2020.)

Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa ilmeni, että koulutuksenjärjestäjillä on käytössä lukuisia erilaisia nimikettä ammatillisen erityisopettajan pätevyyden omaaville. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen selvityksen mukaan käytössä oli jopa 25 erilaista nimikettä ammatillisen erityisopettajan pätevyyden omaaville ja mukana oli lisäksi kaksoisnimikkeellä toimivia (Ammatilliset opettajakorkeakoulut 2020). Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa vastaajista 56 prosenttia ilmoitti nykyiseksi tehtävänimikkeekseen erityisopetuksen tehtävänimikkeitä (ERVA, erityisopettaja, ammatillinen erityisopettaja, laaja-alainen erityisopettaja). Tulkintaa vaikeuttaa se, että useat vastaajat kertoivat useita nimikkeitä. Kun vastaajia pyydettiin valitsemaan yksi vaihtoehto, joka kuvaisi heidän *pääasiallisinta tehtäväänsä* työssä, niin vastaajista 59 prosenttia ilmoitti sen olevan 'erityistä' (vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä, erityisen tuen vastuutehtävissä, laaja-alaisena erityisopettajana, pienryhmäopetuksessa). Verrattuna vuoden 2008 tutkimuksen tuloksiin (Kaikkonen & Kallio 2010) voidaan nähdä, että ns. erityisiä tehtävänimikkeitä vastaajat tuolloin ilmoittivat vähemmän (24 %) mutta pääasiallisimman tehtävänsä silloinkin miltei yhtä suuri joukko (53%) ilmoitti olevan ns. erityisiä. (ks. tark. Kaikkonen, aiemmin tässä julkaisussa).

Yhteenvetona voidaan todeta, että erityisopettajan työn kehukset ammatillisessa koulutuksessa ovat muuttuneet yhteiskunnan muutosten ja uuden lainsäädännön myötä. Erityisopettajan keskeisenä, pysyvänä tehtävänä kuitenkin ammatillisessa koulutuksessa niin aiemmin kuin nytkin on asiantuntijuus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen ja ohjauksen järjestämisessä.

## **Ammatillisten erityisopettajien omaa pohdintaa**



### ***Erityisopettajankoulutuksen käyneiden henkilöiden rooli ja tehtävä tulevaisuudessa***

*Konsultoiva ja mentoroiva rooli*

*Erikoistuva työrooli laajassa kentässä, kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkea --> erityisopetuksen tiimi*

*Verkostoyhteistyö ja moniammatillinen oppilaitoksen sisällä ja sen ulkopuolella, systemaattinen yhteistyö yleisen ja erityisoppilaitoksen kanssa*

*Valmiudet ja osaaminen toimia nivelvaiheissa.*

*Erityisopettajuuden eri roolit = meduusan rooli!!*

*Tuetaan osatyökykyisiä ihmisiä onnistumaan työelämässä*

*Toimit rohkeasti asiantuntijana omassa työyhteisössäsi ja verkostoissa*

*Mahdollisuus tukea opiskelijoita mahdollisimman paljon*

*Oppijan oman toimijuuden nostaminen keskiöön*

## **ERITYISOPETTAJIEN ASIAANTUNTIJUUS**

Nykyisen oppimisympäristön joustavuus, avoimuus ja yksilöllisyys vertautuu aiempiin selkeämpiin rakenteisiin, jotka perustuivat kouluuotoisuuteen. Uudessa rakenteessa ei voi toimia vanhoilla erityisen tuen järjestämisen malleilla eikä uusia erityisen tuen/erityisopetuksen malleja ole suunniteltu. Toisaalta uusi järjestelmä edellyttääkin ketteryyttä ja joustavuutta. Samaa erityisen tuen järjestämisen mallia ei voi käyttää toisessa oppilaitoksessa. Erityinen tuki on tiivis henkilökohtaistamisen prosessiin sisältyvä osa.

Uusina työalueina ovat opintojen henkilökohtaistaminen ja yksilöllisen oppimisen järjestäminen osana yleistä oppimisympäristöä. Kun oppimisympäristö on laajentunut kouluuotoisesta opiskelusta avoimiin oppimisympäristöihin, työpaikalle ja digitaalisiin oppimisympäristöihin, tämä rakenteellinen monitasoisuus edellyttää aiempaa enemmän moniammatillista ja ammattialat ylittävää yhteistyötä sekä konsultatiivista työtettä. Erityisopettajalta edellytetään entistä enemmän asiantuntijuutta erityisen tuen suunnittelussa ja seurannassa, muiden opettajien tukena olemisessa ja moniammatillisissa yhteistyöverkostoissa toimimisessa sekä myös inklusiivisten ja esteettömien oppimisympäristöjen ja käytäntöjen kehittämisessä. Myös erityistä tukea tar-

vitsevien opiskelijoiden työllistymisen edistäminen edellyttää erityisen tuen osalta monenlaisia toimintatapoja, pedagogisia ratkaisuja, oppimisympäristöjä ja laajaa toimijaverkostoa. Erityisopettajalla tulee olla osaamista organisaation kehittämiseen, erityisen tuen suunnitelmallisuuteen ja koordinointiin sekä vaikuttamistyöhön. (Hirvonen ym. 2018; Mäkinen & Eskola 2020.)

Pohdittaessa erityisopettajan asemaa, työtehtäviä, sille asetettuja odotuksia ja todellisuutta keskeiseksi teemaksi nousee asiantuntijuuden käsite. Perinteisesti tiettyjen professioiden asiantuntijuutta on suojeltu lainsäädännöllä ja perusteltu koulutuksella ja tutkinnoilla (Haapakorpi 2009). Tänä päivänä asiantuntijat eivät enää pysty perustelemaan asemaansa julkisen vallan kautta toteutettavilla määrittelyillä, vaan asiantuntijuudesta joudutaan käymään jatkuvaa neuvottelua asiakkaiden, muiden ammattiryhmien, kansalaisten ja työorganisaatioiden johdon kanssa. Lisäksi asiantuntijuusneuvottelujen jatkuvuus johtuu myös siitä, että asiantuntijuus arkipäiväistyy ja yleistyy. (Haapakorpi 2009.) Tämä suuntaus on näkyvässä ammatillisessa erityisopetuksessa, jossa yksilölliset ja joustavat oppimispolut ja oppijoiden moninaisuus ovat nostaneet jokaisen opettajan osaamisvaatimuksiin kyvyn vastata yksilöllisesti oppijoiden tarpeisiin, mikä ennen oli selkeästi erityisopettajien osaamisaluetta.

Nykyisessä asiantuntijuuden määrittelyssä painottuvat työn sisällöt, käytännöt ja toimintaympäristösuhteet. Asiantuntija-asemaan tai -jäsenyyteen pääsy edellyttää koulutusta, mutta se ei enää takaa siihen pääsyä. (Haapakorpi 2009.) Tämä näyttäytyy jo totena yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa pelkästään koulutuksen perusteella ammatilliset erityisopettajat eivät enää itsestään selvästi saa asiantuntija-asemaa eivätkä parempaa palkkausta. Kokonaisuutena voinee nähdä, että ammatillisten erityisopettajien asiantuntijuusaseman määrittäminen on yleisissä oppilaitoksissa irronnut perinteisistä professiokäytänteistä ja kiinnittyy enemmän organisaatiokohtaisiin käytäntöihin.

Tämäkin tutkimus vahvistaa sen, että erityisopettajan asiantuntijuuden uudelleen määrittely on käynnissä. Koulutus ei takaa erityisopettajan tehtävänimikettä, eikä koulutus määritä ammatillisten erityisopettajankoulutuksen käyneiden työtä itsestään selvästi. Oppilaitostasolla tarvitaan strategisia, taloudellisia ja pedagogisia kehittämistoimenpiteitä, jotta ammatillisen koulutuksen koulutuspalveluilla voidaan vastata sekä työelämän että yksilöiden muuttuviin ja kasvaviin osaamistarpeisiin. Tämän lisäksi erityisopettajien tulee osata kuvata omaa osaamistaan ja sen käyttöä työyhteisössä ja kyettävä jatkuvasti määrittelemään asiantuntijuutensa uudelleen. Tätä muutosta ammatti-identiteetistä osaamisidentiteettiin on tarpeen pohtia ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämisessä.

Asiantuntijuuden on ajateltu perustuvan tieteelliseen ja ammatilliseen tietoon, jota asiantuntijat jakavat maallikoille muokattuna ohjeina ja neuvoina. Nykyisin asiantuntijuuteen sisällytetään yksilöllisesti taitavan, oman osaamisen ääri rajoilla tapahtuvan toimintatavan ohella myös yhteisöllinen ja verkostomainen toiminta. Asiantuntijuuteen ajatellaan kuuluvan neuvottelu ja toisten konsultointi oman tietotaidon pohjalta, joka ”auttaa suunnistamaan, kyseenalais-tamaan, ottamaan tuntumaa tai vain tuomaan helpotusta tukalaan tilanteeseen mutta ei tarjoa valmiita reseptejä” (Isopahkala-Bouret 2008, 84; Eräsaari 2002). Niemi ja Kräkin (2019) toteavat, että nykyinen työelämän konteksti näyttäytyy asiantuntijalle jatkuvana kompleksisten ongelmien ratkaisupyrkimyksenä ja siitä seuraavana kaoottisuuden kokemuksena. Asiantuntijatyö on haastavaa ja moninaista ja asiantuntijat kohtaavat työssään paradoksaalisen tilanteen, jossa heiltä vaaditaan asiantuntemusta, päätösten tekoa ja kokonaisuuksien hallintaa tilanteissa, joissa se asioiden kompleksisuuden takia on vaikeasti hahmotettavissa. Niemi ja Kräkin (2019) summaavat, että hallinnan tunteen saavuttamiseksi ja työssä selviytymisen edistämiseksi asiantuntijat tarvitsisivat muun muassa kompleksisuustietoisuutta. (Ks. myös Kaikkonen ja Purkamo, aiemmin tässä teoksessa.)

## AMMATILLISTEN ERITYISOPETTAJIEN OSAAMINEN

Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan monenlaisten muutosten seurauksena erityisopettajan rooli ja tehtävät sekä toimintaympäristöt ammatillisessa koulutuksessa ovat laajentuneet ja muuttuneet. Ehkä merkittävin työn uudelleenjäsentämistä vaativa muutos on ammatillisen koulutuksen muuttuminen koulumuotoisesta rakenteesta avoimiin oppimisympäristöihin ja työelämään. Tämä haastaa kehittämään uudenlaisia erityisen tuen malleja. Perinteisesti erityisopetusta tarjotaan koulun rakenteen ja toimintojen rytmittämänä ja se on kohdistunut ensi sijassa työskentelyyn opiskelijan kanssa. Avoimet oppimis- ja toimintaympäristöt edellyttävät kuitenkin aiempaa vahvemmin erityisen tuen suunnitelmallisuutta ja kokonaiskoordinoitua sekä hallinnon, toimintakulttuurin että käytännön erityisen tuen järjestämisen tasoilla.

Ensinnäkin, hallinnon tasolla tarvitaan erityisen tuen johtamista. Maunu (2019) on kuvannut tutkimuksessaan (2019) ammatillisen koulutuksen uudistumisen vaikutusta oppilaitosorganisaatioihin ”arkivaje”-käsitteellä. Oppilaitoksiin on syntynyt organisoitumisen ongelma ja tarve järjestää opetuksen ja ohjauksen arki eri tavalla. Muutosten toteuttaminen ei kuitenkaan ole palvellut eri osapuolten tarpeita. Maunun (2019) mukaan on perimmiltään kyse siitä, miten opiskelijalähtöinen perustehtävä pääsee toteutumaan. (Maunu 2019)

Toiseksi, toimintakulttuurin tasolla tarvitaan osallistavan ja saavutettavan toimintakulttuurin edistämistä. Erityisen tuen ja erityisopettajan roolia työyhteisössä voidaan kuvata myös peilaten sitä oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Koulun toimintakulttuuriin kuuluu Helakorven (2012) mukaan toimintaa ohjaavat arvot, osaaminen ja vuorovaikutus, sisäinen toimintaympäristö ja ulkoinen toimintaympäristö. Nämä luovat ikään kuin puitteet, joiden sisällä työskennellään. Opettajan perinteiseen rooliin on kuulunut yksin tekeminen. Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa nousee esille erityisopettajan erilaiset roolit työyhteisössä. Erityisopettajan konsultaatio- ja yhteistyöroolia voidaan tarkastella peilaten erilaisiin toimintakulttuureihin (Eteläpelto 2016; Ylitervo 2017 ym.):

- 1 individualistinen kulttuuri eli opettajat työskentelevät erillään ja heillä ei ole mahdollisuutta tehdä valintoja tai vaikuttaa päätöksiin
- 2 kollaboratiivinen kulttuuri, jossa yhteistyö on työn suunnittelua, toteutusta ja arviointia, vapaaehtoista ja kehittämisorientoitunutta. Tällöin opettajan toimijuutta kuvaavat aktiivisuus, osallisuus, intentionaalisuus ja päätösvalta
- 3 teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri, jossa yhteistyö on hallinnollisesti säädeltyä, pakollista ja organisoitua. opettaja näyttäytyy kohteen, vaikka toisaalta edellytetään vastuullisuutta
- 4 balkanisaatio, joka tarkoittaa opettajien jakautumista erilaisiin ryhmiin esim. työnkuvan mukaan. Tällöin jokaisen ryhmä käyttää erikseen harkintavaltaa ja muutos hidastuu
- 5 liikkuva mosaiikki, jossa yhteistyö ja kehittäminen perustuvat tilapäisiin ryhmiin esim. projektiryhmiin. Toimijuus ja vaikuttaminen mahdollistetaan vain tietyille toimijoille

Kolmantena, käytännön erityisen tuen järjestämisen tasolla tarvitaan joustavien, muuttuvien, ”ketterien” erityisen tuen mallien kehittämistä, kokeilua, seuranta ja arviointia.

Toimintaympäristön muuttuminen on muuttanut myös erityisopettajan asiantuntijuuden luonnetta. Ammatillisten erityisopettajien työhön kohdistuneen tutkimuksen mukaan jo kymmenen vuotta sitten (Kaikkonen 2010) erityisopettajan asiantuntijuus oli osittain murentunut perinteisessä mielessä. Pelkkä koulutukseen perustuva asema ja työn sisältö eivät toimineet enää silloisessakaan tilanteessa.

Tänä päivänä ammatillisen koulutuksessa työskentelee hyvin erilaisilla työnkuvilla ja nimikkeillä toimivia erityisopettajia ja myös työtehtävät fokusoi-  
tuvat eri tavoin. Tämä heijastanee toisaalta erityisopettajan virallisen aseman  
murenemista, mutta toisaalta myös erityisen tuen hajautumista ja laajentu-  
mista usealle toimijalle. Erityisopettajan ammatti-identiteetti ammatillisessa  
koulutuksessa ei enää perustu pelkästään erityispedagogiseen tietotaitoon ja  
erityisopettajankoulutuksessa hankittuun kelpoisuuteen. Pikemminkin erityis-  
opettajan työidentiteettiä voisi kuvata yksilöllisenä osaamisidentiteettinä, jonka  
on oltava muuntuva ja joustava. Osaamisidentiteetti on ammatti-identiteettiä  
laajempi käsitys osaamisesta ja sen kautta hankittava asema erityisopettajan  
tulee ”neuvotella” ja sopia kussakin yhteisössä. Vähäsantanen ja muut (2017)  
käyttävät käsitettä identiteettitoimijuus. Erityisopettajien työ ja toimenkuvat  
voivat siis vaihdella eri organisaatioissa. Erityisopettajalta vaaditaan itsensä  
johtamisen taitoja, aktiivista otetta kehittämiseen, oman osaamisen ymmär-  
tämiseen ja sen näkyväksi tekemiseen.

### **Ammatillisten erityisopettajien omaa pohdintaa**

#### ***Erityisopettajankoulutuksen käyneiden henkilöiden rooli ja tehtävä tulevaisuudessa***

*Oman työnkuvan kirkastaminen: missä olen asiantuntija ja miten  
uskallan olla tässä roolissa rohkeasti, miten toimia konsultoivassa työssä*

*EO:n perustehtävä; mikä? missä [asioissa olen] konsultti?*

*Moniammatillisen työn ja verkostoitumisen tärkeyden korostuminen*

*Nivelvaiheyhteistyö*

*Monikulttuurisuuden lisääntyminen ja jatkuva huomioiminen omassa  
työssä*

*Yhteistyö tärkeää yleisten ja erityisoppilaitosten välillä*

*Tietoisuus*

Osaamisidentiteettiin liittyy ajatus jatkuvasta oppimisesta ja ammatillisesta  
kasvusta (vrt. Eteläpelto 2007). Osaamisidentiteetti ei ole valmis kokonaisuus,  
vaan se on luotava itse pala kerrallaan (ks. Hänninen 2006). Osaamisidenti-  
teetti, kuten työidentiteettikin, rakentuvat oman henkilöhistorian perusteella,  
mutta siinä on mukana myös tulevaisuuden odotuksia suhteessa osaamiseen  
ja työhön (ks. Eteläpelto 2007).

Yksi erityisopettajan työhön ja asemaan liittyvä tekijä on suomalaisessa koulutuspolitiikassa vahvistunut inklusiotavoite, joka haastaa hajauttamaan ja laajentamaan erityisen tuen järjestämisen. Erityisopettajaan ja erityisopettajankoulutukseen kohdistuu entistä vahvemmin odotuksia konsultatiiviseen työhön. Erityisopettajan ammattitaito rakentuu kuitenkin pitkälti ns. hiljaiseen tietoon, joka kertyy koulutuksen ja työkokemuksen yhteistyössä. Aloittelijan on vaikea toimia konsulttina – näin ollen erityisopettajan työ ja toimenkuva oppilaitoksissa voisi olla monimuotoinen ja vaihteleva.

Erityisopetuksessa kohdataan usein hankalia asioita. Erityisopettajaan voi kohdistua kohtuuttomia odotuksia ratkaista pulmat ja hankalat tilanteet yksin. Toimintaympäristön laaja-alaisuudesta, monimuotoisuudesta ja strukturoimattomuudesta johtuen kaivataan käytännön tietoa, ratkaisuja, selkeitä malleja ja esimerkkejä, miten toimia. Tällöin käytännön toimintaan painottuva tieto syrjäyttää uutta luovan ja emansipatorisen teoreettisen tiedon, jonka avulla erityisopetus kehittyisi. Niemi ja Kräkin (2019, 35) korostavat myös, että kompleksisessa toimintaympäristössä asiantuntija ei ole 'vastausautomaatti' vaan kompleksisiin ongelmiin ymmärrystä ja ratkaisutapoja yhdessä toisten kanssa dialogissa etsivä aktiivinen toimija.

## AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUS

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen haasteena on toisaalta vastata edellä mainittuihin muuttuneen toimintaympäristön, erityisopettajan ammatti-identiteetin ja aseman haasteisiin ja toisaalta ”katsoa kauas”, kouluttaa tulevaisuuden erityisopettajia. Erityisen tuen ongelmien ratkaisujen ja käytännön tiedon jakamisen sijasta tulisi pyrkiä kouluttamaan tulevaisuuden tekijöitä, jotka teoreettiseen tietoon pohjautuen kehittävät yhteisöään ja omaa osaamistaan. Heikkisen (2019) mukaan kuitenkin osaamisperusteisessa ja työelämälähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa voi olla riskinä teoreettisen ja uutta luovan, emansipatorisen tiedon syrjäyttäminen. Mikäli keskitytään vain teknisvälineellisen tiedon jakamiseen, syvälinen asioiden ymmärtäminen ja sitä kautta uuden toiminnan kehittäminen estyy.

Ammatillinen erityisopettajankoulutus elää muutosten mukana. Erityistä tukea ja inklusiivista koulutusta sekä erityisopettajankoulutusta kehitetään yhteistyössä eri hankkeilla. Opetussuunnitelmien pohjaksi ammatillisen erityisopettajankoulutusten kouluttajat laativat 2012 laatusuosituksen erityisopettajankoulutukselle (Hirvonen ym. 2012). Erityisopettajien osaaminen jakaantui niiden mukaan neljään osaamisalueeseen: ammatilliseen erityispedagogiseen osaamiseen, vuorovaikutusosaamiseen, kehittämis- ja vaikuttamisosaami-



seen sekä työyhteisö- ja työelämäosaaminen. Ammatillisten erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmien vertailun mukaan (Mäkinen & Eskola 2020) ammatilliset erityisopettajankoulutukset kuvataan osaamisperustaisiksi kehittymisohjelmiksi. Keskeistä osaamisperustaisuudessa on, että opinnot kytketään ammatillisen erityisopettajan työhön sekä yhteiskunnassa ja ammateissa tarvittavaan osaamiseen. Erityisopettajakoulutuksissa keskeisenä periaatteena on opiskelijan oman erityisopettajuuden rakentaminen ja reflektointi koko koulutuksen ajan.

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksen (2012) määrittämät osaamisalueet ovat nähtävissä myös tässä opetussuunnitelma-analyyseissä (Mäkinen & Eskola 2020), mutta alueiden painotuksissa on nähtävissä korkeakoulukohtaisia eroja. Ammatillisten erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa rakentui synteesi viidestä ammatillisen erityisopettajan eri osaamisalueesta, joihin osaamistavoitteet ja opintojaksot sisältyivät:

- 1 Erityispedagoginen perusosaaminen
- 2 Ammatillinen erityispedagoginen osaaminen
- 3 Asiantuntijuus- ja verkosto-osaaminen
- 4 Kehittämisosaaminen
- 5 Erityisopettajana kehittämisosaaminen

Työelämäosaaminen on näin ollen jo kiinteä osa ammatillista erityispedagogista osaamista erityisopettajan työssä ja erityispedagoginen tietotaito nousee erillisenä osana. Osaamisalueina painottuvat asiantuntijuus ja verkosto-osaaminen sekä kehittämis- ja vaikuttamisosaaminen. Yhtenä tärkeänä osaamisalueena nähtiin myös jatkuva kehittyminen erityisopettajana. (Mäkinen & Eskola 2020.)

Näihin haasteisiin on erityisopettajien koulutuksen haasteisiin jo tartuttu. Selkivuori ja Peuna-Korpioja (2020) kuvaavat tuoreessa artikkelissaan tulevaisuuden erityisopettajien kouluttamista Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kokeillen ja yhdessä tutkien. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ns. hybridimallissa hyödynnetään oppimisympäristöjen monimuotoisuutta ja kollaboratiivista tiedon luomista. Kyse on jatkuvasta oppimisprosessista ja kyvystä soveltaa ja kehittää osaamista uusissa tilanteissa yhteistyössä. (Selkivuori & Peuna-Korpioja 2020.) Asiantuntijuus rakentuu vahvasti verkostoissa, jaettuna asiantuntijuutena (mm. Koskela 2013).

Tämän luvun otsikko ”Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa” viittaa jatkuvasti muuttuvaan ja kehittyvään ammatillisen koulutuksen kontekstiin ja työn muutokseen. Perinteisiin nojautuvan ammatillisen identiteetin sijasta on nojaututtava osaamidentiteettiin, jolloin erityisopettajan on tietoisesti paitsi hankittava peruskoulutus alalle, myös osoitettava osaamisensa, rakennettava ja kehitettävä työtään muuttuvissa ammatillisen koulutuksen rakenteissa. Rakenteettomassa ammatillisen koulutuksen tilanteessa ei perinteiseen tapaan erityisopettajien positioita enää ole vaan kukin koulutuksen järjestäjä tekee omat erityisen tuen järjestämisen ratkaisunsa. Siten erityisopettajien tehtävätkin voivat painottua monenlaisilla tavoilla. Pelkoina on esitetty, että ammatillisten erityisopettajien osaamisvaatimukset moninkertaistuvat tai että työ hajautuu muille ammattiryhmille, kuten laaja-alaisille erityisopettajille tai opinto-ohjaajille. Uskomme vahvasti, että ammatillisilla erityisopettajilla on paikkansa ammatillisessa koulutuksessa. Jatkuvasti muuttuvassa tilanteessa ammatilliset erityisopettajat tarvitsevat entistä enemmän ymmärrystä omasta osaamisestaan suhteessa toimintaympäristön muuttuviin tarpeisiin, kykyä muovata asiantuntijuuttaan sekä neuvotella se näkyväksi ja sopivaksi verkostoissa tehtävään monialaiseen yhteistyöhön. Tämä asettaa vaatimuksensa myös ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämiseksi erityisopettajien asiantuntijuuden vahvistamisessa. Samoin tarvitaan erityisopettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen yhteispeiliä, niin että niistä rakentuu tavoitteellinen jatkumo.

## **Ammatillisten erityisopettajien omaa pohdintaa**



### ***Erityisopettajankoulutuksesta***

*Erityisopettajankoulutus antaa luvan "harjoitella" -> systemaattinen lisäkoulutus valmistumisen jälkeen*

*Oman erityisopettajan roolin rakentumisen tukeminen.*

*Koulutukseen eriytymismahdollisuus sen perusteella, onko omalla taustalla erityiskoulu vai normikoulu*

*Nepsy-valmennusta ja mielenterveys-/päihdetietoutta, esim. valinnaisuuden kautta*

*Ohjausosaamista lisää, ohjauskeskustelujen perustaitoja lisää*

*Menetelmät ja käytänteet arjen tueksi*

*Erityisopetuksen sisältöjä enemmän ammatillisen opetuksen tueksi.*

*Pitempikestoinen jakso työelämässä "konkarin" rinnalla, harjoittelu muualla kuin omassa työssä*

*Erityisopettajankoulutuksen kehittäminen ja saatavuus*

Ammatillinen erityisopetus ja erityisopettajan rooli muuttuvat yhteiskunnan, työelämän ja koulutuspoliittisten ratkaisujen seurauksena, mutta erityisen tuen rooli koulutuksellisen tasa-arvon ja oppijoiden yhdenvertaisuuden lisäämisessä on merkittävä.



## Lähteet

## LÄHTEET

Ammatilliset opettajakorkeakoulut 2020. Selvitys ammatillisen erityisen tuen tilasta ja ammatillisten erityisopettajien työrooleista ammatillisessa koulutuksessa. Painamaton lähde.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. Viitattu 1.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

A 431/2018. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 16 §:n muuttamisesta. Annettu 7.6.2018. Viitattu 8.6.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180431>

Aarnio, L. & Pulkkinen, S. 2015. Mitä tarkoittaa ”ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus”? Tilannekatsaus marraskuu 2015. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.11.2020. [http://www.oph.fi/download/173071\\_mita\\_tarkoittaa\\_ammattillisen\\_koulutuksen\\_tyoeelamavastaavuus.pdf](http://www.oph.fi/download/173071_mita_tarkoittaa_ammattillisen_koulutuksen_tyoeelamavastaavuus.pdf)

Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset. 2019. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23. Viitattu 8.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-649-2>

Ammatillista erityisopetusta kautta maan. N.d. AMEO – Ammatillisten erityisoppilaitosten kumppanuusverkoston verkkosivusto. Viitattu 27.10.2020. <https://ameo.fi/>

Andersson, P. & Köpsén, S. 2017. Maintaining Competence in the Initial Occupation: Activities among Vocational Teachers. *Vocations and Learning*, 11, 317–344.

Arvonen, A., Katva, L. ja Nurminen, A. 2012. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Berger, J.-L. & D’Ascoli, Y. 2012. Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 3, 317–341. Viitattu 1.9.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2012.700046>

Burns, E., Hirvonen, M., Lehtonen, P. ja Nivalainen, K. Erityisopettajasta monimuotoisuusvaikuttajaksi. Julkaisussa Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisopetusta kehittämässä. Toim. M. Hirvonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 203.

Engeström, Y. 2016. Studies in expansive learning. Learning what is not yet there. New York, NY: Cambridge University press.

Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa -opas. 2018. Opetushallitus. Viitattu 10.6.2020. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512362>

Erityisopetuksen peruste. 2020. Tietoa tilastoista. Käsitteet. Tilastokeskus. 2020. Viitattu 6.10.2020. [http://www.stat.fi/meta/kas/erityisop\\_per.html](http://www.stat.fi/meta/kas/erityisop_per.html)

Erityinen tuki ja vaativa erityinen tuki -opettajien kelpoisuusvaatimukset. 2018. Muistio 2/2018. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Erityisopetus. 2018. Liitetaulukko 10. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2017. Helsinki: Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto. Viitattu 6.10.2020. [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tau\\_010\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_010_fi.html)

Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Julkaisussa Asiantuntijuuden areenat. Toim. I. Pirttilä & S. Eriksson. SoPhi, 21–38.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, S. & Mäkinen, M. 2020. Yhteistyössä vaativan erityisen tuen asiantuntijuutta kehittämässä. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala ja A-K. Tiihonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Julkaisussa Työ, identiteetti ja oppiminen. Toim. A. Eteläpelto, K. Collin ja J. Saarinen. Helsinki: WSOY, 90–142.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2012. Teacher education for Inclusion. Key policy messages. Viitattu 6.10.2020. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-key-policy-messages\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-key-policy-messages_en.pdf)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen koulutuksen kehittämiskeskus. 2019. The Agency's vision for inclusive education systems. Viitattu 6.10.2020. <https://www.european-agency.org/>

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. 2008. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *Br Dent J*, 204, 6, 291–295. Viitattu 19.8.2020. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>

Haapakorpi, A. 2009. Sulkeuman ja neuvottelun ehdoilla – asiantuntija-aseman rakentuminen työelämässä. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitos.

Hargreaves, A., & Fullan, M. 2012. Professional capital: Transforming teaching in every school. Teacher College Press. Julkaisussa *Muutosteoriaa: Andy Hargreaves. Kokeneen peruskoulumiehen monologeja pedagogiikasta ja koulupolitiikasta*. Toim. M. Hellström. Viitattu 3.11.2020. <https://pedagogiikka.blogspot.com/2017/02/muutosteoriaa-andy-hargreaves.html>

HE 39/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 24.8.2020. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039>

Heikkinen, H.L.T. 2019. Osaamisperustaisuuden perusteet: Ammattikorkeakoulu ja tiedon tarkoitus. *UAS Journal* 1/2019. Viitattu 27.10.2020. <https://uasjournal.fi/1-2019/osaamisperustaisuuden-perusteet/>

Heinilä, H., Holmlund-Norren, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapaninen, A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan – Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Viitattu 8.6.2020. <https://docplayer.fi/81273782-Rohkeasti-uudistumaan-opetus-ja-ohjaushenkiloston-osaamistarpeet-raportti.html>

Helakorpi, S. 2012. Oppilaitoksen toimintakulttuuri. Knowhow – tietoa ja taitoa. Verkosivusto. Viitattu 27.10.2020. <https://sites.google.com/site/skillsknowhow/laatuosaaaminen/oppilaitoksen-toimintakulttuuri>



Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman tietosisältö ja käsitteistö (6.2.2018). Opetushallitus. Viitattu 4.9.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/5984873/HOKSin+tietosis%C3%A4lt%C3%B6+ja+k%C3%A4sitteist%C3%B6+6.2.2018.pdf/882ace03-7f08-48c0-afac-74d0b3097327/HOKSin+tietosis%C3%A4lt%C3%B6+ja+k%C3%A4sitteist%C3%B6+6.2.2018.pdf.pdf>

Hirvonen, M. 2018. (toim.).Hei me HOKSataan!.Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 252, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Hirvonen, M. 2015. Kohti inklusiivista koulutusta? Erityisopetuksen muuttuvat toimintamallit ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisussa Suunnitellen ja koordinoiden. Kohti kaikille yhteistä ammatillista oppilaitosta. Toim. M. Hirvonen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 201.

Hirvonen, M. 2015a. (toim.) Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatillisen opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 203.

Hirvonen, M. 2006. Ammatikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Hirvonen, M., Honkanen, E., Ilola, H., Kepanen, P. & Pynnönen P. 2012. Ehdotus ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksiksi. Julkaisematon lähde.

Hirvonen, M., Honkanen, E., Ilola, H., Kepanen, P. & Pynnönen, P. 2017. Ammatillisen erityisopettajan osaamisen yhteistoiminnallinen kehittäminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Luettu 1.10.2020 <https://tamkjournal.tamk.fi/ammattillisen-erityisopettajan-osaamisen-yhteistoiminnallinen-kehittaminen-ammattillisissa-opettajakorkeakouluissa/>

Hirvonen, M. & Pirttimaa, R. 2019. Changing vocational special needs education – from teacher to developer. Julkaisussa Disciplinary struggles in education. Toim. A. Heikkinen, J. Pätäri ja G. Molzberger. Tampere: Yliopistopaino.

Hirvonen, M. & Pynnönen, P. 2010. Ammatillisten erityisopettajien työn sisältö, muutokset ja haasteet. Julkaisussa Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Toim. L. Kaikkonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109, 39–50. Viitattu 25.10.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010052810855>

Honkanen, E., Nuutila, L. & Kangasaho, M. 2019. Erityisen tuen muodot ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisussa Ammatilliseksi opettajaksi. Toim. H. Kotila. Haaga-Helian julkaisuja 10/2019, 100–109.

Irjala, M. 2016. ”Osallinen, syrjässä, marginaalissa, onnellinen?” Tutkimus oppisopimuskoulutuksen opiskelijoista Suomessa ja Saksassa”. Väitöskirja. Acta universitatis ouluensis e Scientiae Rerum Socialium 173. Oulun yliopisto. Viitattu 24.8.2020. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216003.pdf>

Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. Aikuiskasvatus, 2, 84–93.

Jauhola, L., Miettinen, K. 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Raportit ja selvitykset 2012:7. Opetushallitus.

Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. 2014. Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9338-6>

Kaikkonen, L. (toim.) 2010. Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010052810855>

Kaikkonen, L. & Maunonen-Eskelinen, I. Inclusive Pedagogy as a Challenge for Educating TVET Teachers in Higher Education (in print)

Kaikkonen, L. & Kallio, K. 2010. Ammatilliset erityisopettajat tänään. Julkaisussa Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Toim. L. Kaikkonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109, 30–38. Viitattu 18.9.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010052810855>

Karusaari, R. 2020. Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 273. Lapin yliopisto. Viitattu 2.10.2020. <http://urn.f/URN:ISBN:978-952-337-189-7>

Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäntien rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 78.

Kemi, K. 2019. Aikuisten maahanmuuttajien oppimisen tuen kehittäminen. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10, 6. Viitattu 15.8.2020. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/aikuisten-maahanmuuttajien-oppimisen-tuen-kehittaminen>

Kettunen, P., Simola, H., Räisänen, M., Jalava, M., Jauhianen, A., Ahonen, S. & Palonen, T. 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kivirauma, J. & Kallio, K. 2007. Sukupolvet ja erityisopettajuus. Julkaisussa Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä. Toim. M. Kuorelahti ja K. Lappalainen. Joensuun yliopisto, 276–292.

Kivirauma, J. & Kuorelahti, M. 2002. Erityisopettajat empirian ja teorian läpivalaisussa: Osa-alueista sukupolviin. Julkaisussa Erityiskasvatus ja integraatio. Toim. M. Kuorelahti ja T. Saloviita. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, 32–59.

Kohti huippulaatua. 2019. Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:29.

Koskela, S., Hänninen, P., Leppänen, A., Mäkinen, S. & Sesay, A. 2020. Uraohjausosaaminen ammatillisen opettajan tietoina ja taitoina. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala, A-K. Tiisonen ja H. Torvinen H. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283, 50–59.

Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni" Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 477

Kukkonen, H., Jussila, A. & Rantanen, J. 2020. Ohjauksen ammattilaisesta noviisiksi. Ohjaus ammatillisen koulutuksen reformin pyörteissä. Viitattu 1.10.2020. <https://tamk-journal.tamk.fi/ohjauksen-ammattilaisesta-noviisiksi/>

Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Julkaisussa Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Toim. H. Kukkonen ja A. Raudasoja. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Opettaja ja rehtorit Suomessa 2016. Lärarna och rektorerna i Finland 2016. Toim. T. Kumpulainen. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 28.8.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2016\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf)

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Finlex. Viitattu 18.8.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

L 630/1998. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (kumottu). Finlex. Viitattu 18.8.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/1998063>

L 631/1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. (kumottu). Finlex. Viitattu 18.8.2020. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/19980631>

Loreman, T. 2017. Pedagogy for Inclusive Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Viitattu 3.11.2020. from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>

Maailman osaavimmaksi kansaksi. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuus-katsaus. Valtioneuvoston julkaisusarja 21/2018. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 3.11.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-595-2>

Magnússon, G., Göransson, K. & Lindqvist, G. 2019 Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 5, 2, 67–77.

Miettinen, K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 3.11.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173192\\_ erityisopetuksen\\_kasikirja.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173192_ erityisopetuksen_kasikirja.pdf)

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 716. Tampereen yliopisto.

Mikola, M. 2011. Defining pedagogical boundaries at school – the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Moore, D. S., McCabe, G. P., Craig, B. A. 2014. Introduction to the Practice of Statistics. 8 th edition. New York: W.H. Freeman and Company.

Mäkihonko, M., Hakkarainen, A., & Holopainen, L. 2017. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Julkaisussa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Toim. S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.

Mäkinen, M. & Eskola, S. 2020. Ammatillisen erityisopettajan osaaminen – Opetussuunnitelmien tarkastelu. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala ja A-K. Tiuhonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Nilholm, C. 2020. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? European Journal of Special Needs Education. Viitattu 3.11.2020. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Julkaisussa Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20, 1, 9–25. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö.

Niemi, S. & Kräkin, M. 2019. Asiantuntijatyön paradoksivyyhti. Työn kaaosmaisuu- den kokemus ja selviytymiskeinot asiantuntijatyössä. Työelämän tutkimus, 17, 1. Viitattu 3.11.2020. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/issue/view/6007>

Näyttötutkinto-opas. 2016. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön Oppaat ja käsikirjat 2016:3. Opetushallitus. Viitattu 3.11.2020. [https://www.tts.fi/files/281/177568\\_nayttotutkinto\\_opas\\_2016.pdf](https://www.tts.fi/files/281/177568_nayttotutkinto_opas_2016.pdf)

Ohjaan.fi. 2020. Tukea ja työvälineitä työpaikkaohjauksen arkeen. Ohjaa.fi -kumppanuusverkosto. Viitattu 3.11.2020. <https://ohjaan.fi/>

Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. 2016. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 29.9.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

Opiskeluhuollon keskeiset periaatteet ja tavoitteet sekä opiskeluhoitosuunnitelman laatiminen ammatillisessa koulutuksessa. 2018. Opetushallituksen määräys OPH-285-2018. Viitattu 7.10.2020. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maarays-oph-285-2018-opiskelijahuollon-keskeiset-periaatteet-ja-tavoitteet.pdf>

Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Viitattu 9.9.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>

Peel, D. 2005. Dual professionalism: facing the challenges of continuing professional development in the workplace. *Reflective Practice*, 6, 1, 123–140. Viitattu 29.9.2020. <https://doi.org/10.1080/1462394042000326851>

Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. 2014. 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*. Viitattu 7.10.2020. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12078>

Pirttimaa, R. & Kaikkonen, L. 2010. Ammatillisten erityisopettajien tulevaisuudenkuvat työstään ja erityisopetuksesta. Julkaisussa *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä*. Toim. L. Kaikkonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109, 59–70.

Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. 2017. Apprenticeship training representatives' perceptions and experiences of workplace learning, guidance and expertise. *Vocations and Learning*. Viitattu 28.10.2020. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>

Rabiee, F. 2004. Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655–660.

Rantanen, J. 2019. Opinto-ohjaajien työn ja työolojen tutkimus jatkuu. *Opinto-ohjaaja: opinto-ohjaajien ammatti- ja järjestölehti*, 3/2019, 16–19.

Ratkaisujen Suomi. 2015. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Viitattu 9.9.2020. [https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf)

Raudasoja, A. & Kaitala, P. 2019. Ammatillisen koulutuksen opettajan osaamisvaatimukset. HAMK Unlimited Journal 21.11.2019. Viitattu 1.9.2020. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/ammattillisen-koulutuksen-opettajan-osaamisvaatimukset>

Raudasoja, A., Seppälä, M. & Torikka, A. 2018. Erityisen tuen järjestäminen ja opettajien osaamistarpeet ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisussa Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita. Toim. A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo R. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. Ammatikasvatuksen aikakauskirja, 17, 4, 9–21.

Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Räty, K. 2016. Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Väitöskirja. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education.

Saarenheimo, M., Pietilä, M., Maununaho, S., Tiihonen, A. & Pohjolainen, P. 2014. Ikäpolvien taju. Elämäkulkua ja ikäpolvet muuttuvassa maailmassa. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto. Viitattu 29.8.2020. [https://www.ikainstituutti.fi/content/uploads/2016/08/artikkelikokoelma\\_webreso.pdf](https://www.ikainstituutti.fi/content/uploads/2016/08/artikkelikokoelma_webreso.pdf)

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 1994. World conference on special needs education: Access and quality. UNESCO and Ministry of Education and Science Spain.

Sarajarvi, A & Tuomi, J. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Selkivuori, L. & Peuna-Korpioja, K. 2020. Monimuotoisesti verkossa ja lähellä – kokeilen ja kehittään tulevaisuuden ammatilliseksi erityisopettajaksi. Julkaisussa Tulevaisuuden opettajuus. Toim. P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A-L. Ojala, A-K. Tiihonen & H. Torvinen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283, 60–81.

Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Artikkel. Kasvatustieteiden tiedekunta: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224>

Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015. <https://docplayer.fi/6981784-Toimintasuunnitelma-strategisen-hallitusohjelman-karkihankkeiden-ja-reformien-toimeenpanemiseksi.html>

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review 3, 130–154.

Uudistus ilman resursseja. 2019. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Viitattu 30.10.2020. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/uudistus-ilman-resursseja/>

Vehviläinen, J. 2019. Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2019:1. Helsinki: Opetushallitus.

VnA 673/2017. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. Viitattu 7.10.2020. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673#Pidp446700784>

VnA 794/2015. Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta. Viitattu 3.11.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150794>

VnA 811/1998. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta. Finlex. Viitattu 7.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811#L1P8>

Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counseling services in the European Union. Brussels: Vubpress.



Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & ja Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Viitattu 5.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>



## Liitteet

# LIITTEET

LIITE 1. KYSELYLOMAKE

LIITE 2. RYHMÄHAASTATTELUN OHJEET

LIITE 3. FREKVENSITÄULUKOT

LIITE 4. SUMMAMUUTTUJIEN MUODOSTAMINEN

LIITE 5. KRUSKAL-WALLIS TESTIT KYSYMYKSILLE 11 JA 13

LIITE 6. VUOSIEN 2008 JA 2019 AINEISTOJEN VERTAILU

LIITE 7. KVANTIFIOINTITÄULUKOITA

# LIITE 1. KYSELYLOMAKE

## TUTKIMUS ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVASTA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Arvoisa vastaanottaja,

Tämä kyselylomake liittyy tutkimukseen, joka toteutetaan opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa hankkeessa *Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena*.

Tutkimuksella kerätään tietoa ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisopettajien tämänhetkisestä työkuvasta ja heidän näkemyksistään erityisen tuen ja ohjauksen muutoksista ammatillisessa koulutuksessa. Olemme myös kiinnostuneita erityisopettajien näkemyksistä opettajankoulutuksen kyvystä vastata erityisen tuen ohjauksen haasteisiin sekä erityisopettajankoulutuksesta ja sen kehittämistarpeista.

Tutkimuksella koottua tietoa käsitellään luottamuksellisesti. Koska vastaaminen kyselyyn tapahtuu anonyymisti, emme kykene poistamaan yksittäisen ihmisen vastauksia aineistosta myöhemmin, vaan vastaukset säilyvät aineistossa pysyvästi. Tietoa hyödynnetään opettajankoulutuksessa erityisen tuen ohjauksen ja uraohjauksen kysymysten kehittämistyössä. Tietoa julkistetaan julkaisuissa, esitelmissä, opetuksessa ja kehitystyössä kuitenkin niin, että vastaajien henkilöllisyys ei tule esille. Tutkimusaineistoa säilytetään, käsitellään ja hyödynnetään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimushankkeen tulokset tullaan raportoimaan keväällä 2020.

Tämän kyselytutkimuksen toteutuksesta vastaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu yhteistyössä hanketta koordinoivan Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.

Tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä voit ottaa yhteyttä ja saat lisätietoja:

yliopettaja Leena Kaikkonen, leena.kaikkonen@jamk.fi, puh. 040 532 3162  
yliopettaja Maija Hirvonen, maija.hirvonen@jamk.fi, puh. 0400 505 137  
projektipäällikkö Simo Uusinoka, simo.uusinoka@hamk.fi, puh. 050 568 7027

Jo etukäteen suuri KIITOS avustasi, näkemyksesi ovat meille tärkeitä!

**Luethan vastausohjeet huolellisesti jokaisen kysymyksen kohdalla ja valitset itseäsi parhaiten kuvaavan vaihtoehdon.**

**Toivomme myös, että vastaat avoimiin kysymyksiin. Ne antavat meille tärkeää tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseen.**

**Kiitämme näkemyksistäsi jo etukäteen!**

## I TAUSTATIEDOT

### 1. Sukupuoli:

- mies
- nainen
- muu
- en halua kertoa

### 2. Ikä: \_\_\_\_\_ vuotta

### 3. Erityisopettajankoulutus

- olen suorittanut ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa
- olen suorittanut erityisopettajankoulutuksen yliopistossa
- teen parhaillaan ammatillisen erityisopettajan opintoja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa
- teen parhaillaan erityisopettajan opintoja yliopistossa
- minulla ei ole erityisopettajankoulutusta

### 4. Tähänastinen opettajankokemuksesi yhteensä:

- alle 5 vuotta
- 5–15 vuotta
- 16–25 vuotta
- yli 25 vuotta

### 5. Tehtävänimikkeesi tällä hetkellä: \_\_\_\_\_

**6. Kuinka monta vuotta olet toiminut edellä mainitussa tehtävässä?**

- alle 2 vuotta
- 2–5 vuotta
- 6–15 vuotta
- 16–25 vuotta
- yli 25 vuotta

**7. Työpaikkasi tällä hetkellä:**

- yleinen ammatillinen oppilaitos
- ammatillinen erityisoppilaitos
- jokin muu, mikä \_\_\_\_\_

**8. Mikä on koko organisaation opiskelijamäärä?**

- alle 50 opiskelijaa
- 50–99 opiskelijaa
- 100–299 opiskelijaa
- 300–499 opiskelijaa
- 500–999 opiskelijaa
- 1000–1999 opiskelijaa
- 2000–2999 opiskelijaa
- 3000–3999 opiskelijaa
- yli 4000 opiskelijaa
- en toimi oppilaitoksessa

**9. Työsuhteesi luonne**

- toistaiseksi
- määräaikainen, päätoiminen
- määräaikainen, sivutoiminen
- muu, mikä \_\_\_\_\_

## II ERITYISOPETTAJANKOULUTUS JA OMAN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TYÖSSÄ

### 10. Mikä vaikutti päätökseesi hakeutua erityisopettajankoulutukseen?

(1=Ei vaikuttanut lainkaan.....5=Vaikutti erittäin paljon)

	1	2	3	4	5
a) senhetkisen työn sisältö / luonne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) haasteelliset opiskelijat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) työn etuudet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) työn sosiaalinen arvostus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) halu auttaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) sijaisena toimiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) sattuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) en päässyt haluamalleni uralle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) koulutukseen pääsyn helppous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) halu edetä uralla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) tarve lisätä ammatillista osaamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) tarve lisätä pedagogista osaamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) työni edellytti erityisopettajan kelpoisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) työpaikan vakiinnuttaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) erityisopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) halusin kehittää ja parantaa erityisopetusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) muu, mikä? -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**11. Arvioi erityisopettajankoulutusta, miten se vastasi valmistumishetkellä/sil-  
loisen työsi haasteisiin. Käytä asteikkoa 1–5.**

(1=Ei vaikuttanut lainkaan.....5=Vaikutti erittäin paljon)

	1	2	3	4	5
a) yleisarviosi koulutuksesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) käytännön työn kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) henkilökohtaisten ammattillisten tavoitteiden kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Miten näet erityisopettajan työn muuttuneen ammatillisessa koulutuksessa  
erityisopettajankoulutuksesi jälkeen seuraavissa asioissa? Arvioi käyttäen  
asteikkoa 1–5. (1=Vähentynyt huomattavasti.....5=Lisääntynyt huomattavasti)**

	1	2	3	4	5
a) työtä säätelevät säädökset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) joustavuus ajankäytössä ja työtehtävissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ammatillista erityis- opetusta koskeva kritiikki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) työpäivän ennustettavuus ja selkeys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) opetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) samanaikaisopetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) monenlaisten oppijoiden oppimista tukevien opetusmenetelmien kehittäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) opiskelijälähtöisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) oppilaitoksen sisäinen yhteistyö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) yhteistyö muihin oppilaitoksiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k)	verkostoyhteistyö oppilaitoksen ulkopuolelle (esim. opiskeluhuolto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	yhteistyö työelämän edustajien kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	opiskelijoiden heterogeenisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	opiskelijahuolto ja opinto- ohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o)	uraohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)	opettajan auktoriteetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q)	opettajan autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r)	kansainvälisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s)	monikulttuurisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t)	erityisopetuksen koordinoiva työ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u)	konsultoiva työ työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v)	henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w)	opiskelijoiden työelämätaitojen vahvistaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x)	opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y)	opiskelijoiden elämänhallinnan taitojen tukeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z)	opiskelijoiden opiskelutaitojen vahvistaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa)	oppilaitoksen saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ab)	kodin ja koulun välinen yhteistyö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- ac) erityisen tuen  
kehittäminen ja arviointi  
oppilaitoksessa
- ad) projektityö
- ae) muu, mikä: \_\_\_\_\_

**13. Arvioi ammatillista erityisopettajankoulutustasi, miten se vastaa tämän hetkisen työsi haasteisiin? Käytä asteikkoa 1–5.**

(1=Ei vastaa lainkaan.....5=Vastaa erittäin hyvin)

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) opiskelijoiden kanssa<br>työskentelyn kannalta             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) konsultoivan työn<br>kannalta                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) oppilaitoksen<br>erityisopetuksen<br>kehittämisen kannalta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Perustele ja/tai kommentoi arvioitasi ja näkemyksiäsi: \_\_\_\_\_

**14. Millä tavoin ammatillista erityisopettajankoulutusta pitäisi mielestäsi kehittää? Perustele näkemyksesi.**

**15. Minkälaiseen erityiseen tukeen liittyvään koulutukseen olet pääasiassa osallistunut viimeisen viiden vuoden aikana? Valitse kaksi keskeisintä.**

- korkeakoulu- ja/tai yliopisto-opinnot (arvosanaopinnot, korkeakoulututkinto)
- muu pitkäkestoinen koulutus (yli 5 op koulutus)
- yksittäisiä, alle 5 opintopisteen lyhytkoulutuksia
- yksittäiset koulutuspäivät
- en ole osallistunut koulutuksiin
- jotakin muuta, mitä: \_\_\_\_\_

**16. Miltä erityiseen tukeen liittyvältä aihealueelta haluaisit saada tällä hetkellä täydennyskoulutusta? Kerro mielestäsi kolme tärkeintä aihealuetta ja perustele ne. \_\_\_\_\_**

### III TYÖNKUVAASI LIITTYVÄT KYSYMYKSET

#### 17. Missä tehtävässä toimit *pääasiassa*? Valitse vain yksi vaihtoehto.

- opetus kokonaan yleisopetuksessa
- samanaikaisopetus yleisopetuksessa
- laaja-alaisena erityisopettajana
- pienryhmäopetuksessa
- vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä
- erityisopetuksen vastuutehtävissä (esim. ERVA)
- erityisen tuen koordinoititehtävissä (=oppilaitostason/ koulutuksen järjestäjätason tehtävä)
- asiantuntijatehtävissä
- suunnittelutehtävissä
- projektitehtävissä
- hallinnollisissa tehtävissä
- jossain muissa tehtävissä, millaisissa:

#### 18. Arvioi, kuinka paljon nykyiseen työkuvaasi kuuluu seuraavia tehtäviä: Käytä asteikkoa 1–5. (1=Ei sisälly lainkaan.....5=Sisältyy erittäin paljon)

	1	2	3	4	5
a) opetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) opetus erityisen tuen ryhmissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) muu pienryhmäopetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) samanaikaisopetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) yksilöllinen opetus ja ohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) opetusmateriaalien valmistus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) erityisen tuen tarpeiden kartoitus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) tietojen arkistointi ja dokumentointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) HOKS-työ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k) kollegoiden konsultointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) työelämän edustajien konsultointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) opiskeluhuollon työryhmien työskentelyyn osallistuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) kehittämistyöryhmiin osallistuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) projektityö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) hallinnollinen työ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) yhteydenpito tukiverkostoihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) monikulttuurinen työ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) työelämässä oppimisen ohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) jälkiseuranta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) toiminnan ja arjen ohjaus ja tuki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) opinto-ohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) uraohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) psykososiaalinen tuki ja ohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) yhteistyö huoltajien kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) muu, mikä: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Minkälaiset asiat koet *haastavimmaksi* työsi kannalta tällä hetkellä?

-----

20. Arvioi, mitkä asiat tulevat painottumaan erityisopettajan työssäsi uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön myötä. Perustele näkemyksesi.

IV ERITYINEN TUKI JA OHJAUS AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA  
– TULEVAISUUSKUVIA

**21. Millaisena näet *oman tulevaisuutesi* erityiseen tukeen liittyvissä työtehtävissä? Valitse yksi vaihtoehto.**

- jatkan samoissa tehtävissä
- todennäköisesti toimin erityiseen tukeen liittyvissä tehtävissä jatkossakin
- todennäköisesti suuntaudun joihinkin muihin kuin erityiseen tukeen liittyviin tehtäviin, koska: \_\_\_\_\_
- siirryn muihin tehtäviin, koska:

**22. Miten ajattelet erityisen tuen kehittyvän *ammattillisessa koulutuksessa* tulevaisuudessa? \_\_\_\_\_**

**23. Opiskelijoilla on oikeus saada erityistä tukea ja opinto-ohjausta oppilaitoksissa. Millaisia asioita jo *ammattilliseen opettajankoulutukseen* mielestäsi pitäisi sisältyä kaikille opettajille (esim. liittyen erityiseen tukeen, uraohjaukseen, monialaiseen yhteistyöhön jne) jotta *ammattilliset opettajat osaisivat vastata näihin vaateisiin?***

\_\_\_\_\_

**24. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa (esim. ammattillisen erityisopettajan työstä, ammattillisesta erityisopettajankoulutuksesta tai muusta ammattillisen koulutuksen erityisen tukeen sekä monialaiseen ohjaukseen liittyen) \_\_\_\_\_**

**SYDÄMELLISET KIITOKSET VASTAUKSISTASI!**

**Suunnitteleme tähän tutkimukseen liittyen vuodelle 2019 myös erityisopettajia koskevaa haastattelua.**

Oletko halukas osallistumaan haastateltavaksi?

- kyllä, olisin kiinnostunut osallistumaan haastatteluun  
Jos olet kiinnostunut, lisää tähän yhteystietosi, jotta voimme ottaa sinuun yhteyttä:

\_\_\_\_\_

- ei, en ole kiinnostunut osallistumaan haastatteluun

## LIITE 2. RYHMÄHAASTATTELUN OHJEET

Hei xx,

Olet vastannut kyselytutkimukseen koskien **erityisopettajan työnkuvaa ammatillisessa koulutuksessa**. Lämmin kiitos sinulle vastauksistasi.

Kyselylomakkeen lopussa ilmoitit myös kiinnostukseksi tulla haastatteluun tähän tutkimukseen liittyen ja nyt kutsumme sinut mukaan haastatteluun yhtenä 15 valitusta henkilöstä.

Haastattelu toteutetaan 2.9.2020 klo 14–16. Löydät liitteestä lisätietoa siitä, miten haastattelut aiotaan toteuttaa.

Pyydämme sinua ilmoittamaan vastaamalla tähän sähköpostiin, onko tämä ajankohta sinulle mahdollinen.

Myönteistä vastaustasi toivoen ja kiitokset jo etukäteen!

### LIITE: HAASTATTELUIDEN TOTEUTUS RYHMÄHAASTATTELUINA

Olemme tutkijaryhmänä analysoineet tutkimusaineiston. Olemme nostaneet aineistosta esiin joitakin keskeisiä, lyhyitä kiteytyksiä siitä, millaisena te ammatillisen koulutuksessa toimivat erityisopettajat kuvaatte työtänne tällä hetkellä. Nyt toiveenamme on saada kuuluviin näistä tuloksista myös kentän edustajien pohdintaa eikä vain omaa tulkintaamme niistä.

Siksi **haastattelu toteutetaan 2.9.2020 klo 14–16 webinaarina**. Se alkaa pienellä johdanto-osuudella (n. 10–15minuttia). Sen jälkeen teidät valitut henkilöt jaetaan kolmeen ryhmään ja pyydämme teitä antamamme ohjeistuksen pohjalta keskustelemaan ja kommentoimaan joitain tutkimustuloksia. Tämä työskentelyvaihe kestää noin 1,5–2 tuntia.

Jotta tämä haastattelutyöskentely sujuisi sovituksessa ajassa, lähetämme valitsemamme lyhyet tekstit jokaiselle valitulle 15 henkilölle, jotta voit tutustua niihin etukäteen. Luettavaa ei ole runsaasti. Etukäteen ei siis välttämättä tarvitse tehdä mitään muuta

kuin tutustua teksteihin lukemalla ne (mutta tietysti lukiessaan saa/voi tehdä esim. merkintöjä alleviivauksin tai kommentteja itselleen kiinnostavista kohdista).

Webinaari päättyy lyhyeen yhteenvedoon (n. 10–15 min): siis kokonaisuudessaan työskentely kestää n. 2,5h. Ajatuksemme on käyttää työstämiänne pohdintoja raportin pohdintaosuudessa. Mutta kuten muutoinkin tutkimuksessa, se tehdään luottamuksellisesti ja anonyymiteettinne säilyttäen.

-----

#### SÄHKÖPOSTI MYÖNTEISESTI VASTANNEILLE:

Hei xx,

Pyydämme sinua tutustumaan oheisiin teksteihin ennen tapaamistamme webinaarissa keskiviikkona 2.9. 2020 klo 14–16.

Tekstit ovat suhteellisen helppolukuisia. Ne perustuvat ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien erityisopettajien vastauksiin erityisopettajien työnkuvaa koskevassa tutkimuksessa, johon itekin olet osallistunut. Tekstit sisältävät runsaasti otteita tutkimukseen osallistujien vastauksista, joita tutkimusryhmämme jäsen on ryhmitellen jäsentänyt ja teemoittanut.

Siis ei ulkolukua eikä pänttäämistä vaan orientoitumista yhteiseen keskusteluun.

- Teksti 1. Erityisen tuen tämän hetken haasteet ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajien kuvaamina
- Teksti 2. Ammatillisen erityisopettajan työnkuva

Tapaamisiin keskiviikkona!

p.s. Tekstit ovat tarkoitettu vain tämän keskusteluryhmän käyttöön. Toivomme siis, että pidät ne vain itselläsi. Kiitämme!



## LIITE 3. FREKVENSITAUUKOT

TAULUKKO i. Taustamuuttujien frekvenssit kysymyksistä 1–9					
	Muuttuja	Vaihtoehdot	n	%	N
1	Sukupuoli	Mies Nainen Muu En halua kertoa	42 156 1 1	21 78 0.5 0.5	200
2	Ikä	43 vuotta tai alle 44–52 vuotta 53 vuotta tai yli	10 70 120	5 35 59	
3	Erityis- opettajan- koulutus	1 olen suorittanut ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ammattillisessa opettajakorkeakoulussa 2 olen suorittanut erityisopettajankoulutuksen yliopistossa 3 teen parhaillaan ammattillisen erityisopettajan opintoja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 4 teen parhaillaan erityisopettajan opintoja yliopistossa 5 minulla ei ole erityisopettajankoulutusta	171 22 3 1 3	85.5 11.5 1.5 0.5 1.5	200
4	Tähänastinen opettajan- kokemuksesi yhteensä	Alle 2 vuotta 2–5 vuotta 6–15 vuotta 15–25 vuotta yli 25 vuotta	27 34 81 50 8	13.5 17 40.5 25 4	200

TAULUKKO i. jatkuu

	Muuttuja	Vaihtoehdot	n	%	N
5	Tehtävä- nimikkeesi tällä hetkellä	Tehtävänimikkeessä mainittu sana 'erityinen' - ammatillinen erityisopettaja (32) - erityisopettaja (48) - erityisopetuksen vastuupettaja, erva, erityisopetuksen koordinaattori, erityisen tuen vastuupettaja (32) Lehtori Opettaja Päätoiminen tuntiopettaja / tuntiopettaja Opinto-ohjaaja Muu (hallintotehtävät, projektitehtävät, muu)	112      34 23 14  6 11	56      17 11.5 7  3 5.5	200
6	Kuinka monta vuotta olet toiminut em. tehtävässäsi	Alle 2 vuotta 2–5 vuotta 5–15 vuotta 15–25 vuotta yli 25 vuotta	27 34 81 50 8	13.5 17 40.5 25 4	200
7	Työpaikkasi tällä hetkellä	Yleinen ammatillinen oppilaitos Ammatillinen erityisoppilaitos Muu	123 69 8	61.5 34.5 4	200
8	Mikä on koko organi- saatiosi opiskelija- määrä	alle 50 50–99 100–299 300–499 500–999 1000–1999 2000–2999 3000–3999 Yli 4000 En toimi oppilaitoksessa	2 2 2 16 28 50 34 11 54 1	1 1 1 8 14 25 17 5.5 27 0.5	200
9	Työsuhteesi luonne	Toistaiseksi Määräaikainen, päätoiminen Määräaikainen, sivutoiminen Muu	169 23 3 5	84.5 11.5 1.5 2.5	200

**TAULUKKO ii. Muodostetut uudet muuttajat kysymyksistä 1–9 ja niiden frekvenssit**

	Muuttuja	Vaihtoehdot	n	%	N
1	Sukupuoli	Mies Nainen	42 156	21 78	198
2	Ikä	43 vuotta ja alle 44–52 vuotta 53 vuotta ja yli	10 70 120	5 35 59	
3	Erityis- opettajan- koulutus	1 olen suorittanut ammatillisen erityisopettajankoulutuksen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 2 olen suorittanut erityisopettajankoulutuksen yliopistossa 3. opinnot kesken tai puuttuu	171  22  7	85.5  11.5  3.5	200
4	Tähän- astinen opettajan- kokemuksesi yhteensä	Alle 15 vuotta 15–25 vuotta yli 25 vuotta	62 81 57	31 40.5 28.5	200
6	Kuinka monta vuotta olet toiminut tehtävässäsi (käytettiin khi toiseen -testeissä)	alle 2 vuotta 2–5 vuotta 5–15 vuotta yli 15 vuotta	27 34 81 58	13.5 17 40.5 29	200
7	Työpaikkasi tällä hetkellä	Yleinen ammatillinen oppilaitos Ammatillinen erityisoppilaitos	123 69	61.5 34.5	192
8	Mikä on koko organi- saatiosi opiskelija- määrä	1999 tai alle 2000 tai yli	100 100	50 50	200
9	Työsuhteesi luonne	Toistaiseksi Määräaikainen, päätoiminen tai sivutoiminen	169 26	86.7 13.3	195

**TAULUKKO iii. Frekvenssit kysymyksistä 11–21**

11. Arvioi erityisopettajankoulutusta, miten se vastasi valmistumishetkellä silloisen työsi haasteisiin?  
(1= Ei vastannut lainkaan – 5= Vastasi erittäin hyvin)

	1	2	3	4	5	N	ka
a) yleisarviosi koulutuksesta	4	13	50	97	37	200	3,75
b) käytännön työn kannalta	8	29	44	83	37	200	3,56
c) henkilökohtaisten ammatillisten tavoitteiden kannalta	7	15	41	82	55	200	3,82
d) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta	13	24	57	63	44	200	3,5
<b>Yhteensä</b>						200	3,66

12. Miten näet erityisopettajan työn muuttuneen ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajankoulutuksesi jälkeen seuraavissa asioissa?  
(1= Vähentynyt huomattavasti – 5= Lisääntynyt huomattavasti)

	1	2	3	4	5	N	ka
a) työtä säätelevät säädökset	4	10	60	84	47	200	3,78
b) joustavuus ajankäytössä ja työtehtävissä	26	56	57	46	15	200	2,84
c) ammatillista erityisopetusta koskeva kritiikki	5	26	84	56	31	200	3,41
d) työpäivän ennustettavuus ja selkeys	42	76	53	20	10	200	2,4
e) opetus	29	45	59	42	28	200	2,98
f) samanaikaisopetus	31	31	70	47	23	200	3
g) monenlaisten oppijoiden oppimista tukevien opetusmenetelmien kehittäminen	5	30	57	71	37	200	3,53
h) opiskelijalähtöisyys	7	21	47	68	58	200	3,74
i) oppilaitoksen sisäinen yhteistyö	13	34	73	68	12	200	3,16
j) yhteistyö muihin oppilaitoksiin	24	50	73	40	14	200	2,85

TAULUKKO iii. jatkuu							
	1	2	3	4	5	N	ka
k) verkostoyhteistyö oppilaitoksen ulkopuolelle (esim. opiskeluhuolto)	14	22	48	71	45	200	3,56
l) yhteistyö työelämän edustajien kanssa	9	18	68	70	35	200	3,52
m) opiskelijoiden heterogeenisuus	5	10	29	47	109	200	4,22
n) opiskelijahuolto ja opinto-ohjaus	16	30	59	69	26	200	3,3
o) uraohjaus	8	16	70	73	34	200	3,54
p) opettajan auktoriteetti	31	80	76	13	1	200	2,37
q) opettajan autonomia	23	55	80	40	2	200	2,72
r) kansainvälisyys	10	24	73	74	20	200	3,35
s) monikulttuurisuus	3	8	34	67	90	200	4,15
t) erityisopetuksen koordinoiva työ	6	22	58	75	40	200	3,6
u) konsultoiva työ työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi	8	25	60	71	37	200	3,52
v) henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut	4	7	13	61	116	200	4,38
w) opiskelijoiden työelämätaitojen vahvistaminen	2	10	41	76	72	200	4,02
x) opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen	8	18	37	69	69	200	3,86
y) opiskelijoiden elämänhallinnan taitojen tukeminen	9	16	29	68	78	200	3,95
z) opiskelijoiden opiskelutaitojen vahvistaminen	7	13	48	69	63	200	3,84
å) oppilaitoksen saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen	5	18	101	53	23	200	3,36
ö) erityisen tuen kehittäminen ja arviointi oppilaitoksessa	10	23	57	73	37	200	3,52
aa) projektityö	18	32	67	53	30	200	3,23
bb) muu, mikä?	99	5	47	13	38	200	2,44
Yhteensä						200	3,4

**TAULUKKO iii. jatkuu**

13 Arvioi ammatillista erityisopettajankoulutustasi, miten se vastaa tämän hetkisen työsi haasteisiin? (1= Ei vastaa lainkaan – 5= Vastaa erittäin hyvin)

	1	2	3	4	5	N	ka
a) opiskelijoiden kanssa työskentelyn kannalta	8	29	51	75	37	200	3,52
b) konsultoivan työn kannalta	7	33	66	67	27	200	3,37
c) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta	10	25	65	67	33	200	3,44

15. Minkälaiseen erityiseen tukeen liittyvään koulutukseen olet pääasiassa osallistunut viimeisen viiden vuoden aikana?

	n	%	N
a. korkeakoulu- ja/tai yliopisto-opinnot (arvosanaopinnot, korkeakoulututkinto)	36	18	199
b. muu pitkäkestoinen koulutus (yli 5 op koulutus)	24	12	
c. yksittäisiä, alle 5 opintopisteen lyhyt koulutuksia	46	23	
d. yksittäiset koulutuspäivät	75	37.5	
e. En ole osallistunut koulutuksiin	5	2.5	
f. Jotain muuta	13	11.5	

17. Missä tehtävässä toimit pääasiassa?

a. Opetus kokonaan yleisopetuksessa	25	12.5	200
b. Samanaikaisopetus yleisopetuksessa	9	4.5	
c. Laaja–alaisena erityisopettajana	14	7	
d. Pienryhmäopetuksessa	12	6	
e. Vaativan erityisen tuen koulutustehtävissä	49	24.5	
f. Erityisopetuksen vastuutehtävissä	43	21.5	
g. Asiantuntijatehtävissä	11	5.5	
h. Suunnittelutehtävissä	1	0.5	
i. Projektitehtävissä	6	3	
j. Hallinnollisissa tehtävissä	3	1.5	
k. Joissain muissa tehtävissä	27	13.5	

TAULUKKO iii. jatkuu

18. Arvioi kuinka paljon nykyiseen työnkuvaasi kuuluu seuraavia tehtäviä

		1 ei lainkaan	2 vähän	3 jonkin verran	4 paljon	5 erittäin paljon	N	ka
a.	yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu	10	12	21	53	104	200	4,15
b.	erityisen tuen tarpeiden kartoitus	13	20	18	51	98	200	4,01
c.	HOKS-työ	13	20	23	44	100	200	3,99
d.	yksilöllinen opetus ja ohjaus	12	23	32	56	77	200	3,82
e.	tietojen arkistointi ja dokumentointi	14	24	27	59	76	200	3,80
f.	opetus	21	27	30	45	77	200	3,65
g.	kollegoiden konsultointi	8	37	46	63	46	200	3,51
h.	yhteydenpito tukiverkostoihin	23	28	36	68	45	200	3,42
i.	opetusmateriaalien valmistus	22	37	35	49	57	200	3,41
j.	yhteistyö huoltajien kanssa	30	27	40	48	55	200	3,36
k.	toiminnan ja arjen ohjaus ja tuki	26	31	41	54	48	200	3,34
l.	opiskeluhuollon työryhmien työskentelyyn osallistuminen	29	34	41	53	43	200	3,24
m.	opetus erityisen tuen ryhmissä	57	27	20	24	72	200	3,14
n.	oppimisen ohjaus työelämässä	49	29	28	42	52	200	3,10
o.	kehittämistyöryhmiin osallistuminen	26	46	50	40	38	200	3,09
p.	uraohjaus	28	45	50	47	30	200	3,03

TAULUKKO iii. jatkuu

		1 ei lainkaan	2 vähän	3 jonkin verran	4 paljon	5 erittäin paljon	N	ka
q.	monikulttuurinen työ	29	51	41	44	35	200	3,03
r.	psykososiaalinen tuki ja ohjaus	31	47	49	40	33	200	2,99
s.	työelämän edustajien konsultointi	40	40	53	45	22	200	2,85
t.	opinto-ohjaus	42	55	40	34	29	200	2,77
u.	muu pienryhmäopetus	60	48	31	22	39	200	2,66
v.	samanaikaisopetus	65	40	39	33	23	200	2,55
w.	hallinnollinen työ	55	55	46	30	14	200	2,46
x.	jälkiseuranta	62	57	36	30	15	200	2,40
t.	projektityö	79	45	3	18	18	200	2,26

21. Millaisena näet oman tulevaisuutesi erityiseen tukeen liittyvissä työtehtävissä

	n	%	N
Jatkan samoissa tehtävissä	97	48.5	200
Todennäköisesti toimin erityiseen tukeen liittyvissä tehtävissä jatkossakin	84	42	
Todennäköisesti suuntaudun joihinkin muihin kuin erityiseen tukeen liittyviin tehtäviin.	7	3.5	
Siirryn muihin tehtäviin	12	6	



## LIITE 4. SUMMAMUUTTUIJEN MUODOSTAMINEN

Summamuuttujista päätettäessä, ts. mitkä muuttujat kuvaisivat samaa asiaa taikka ilmiötä, käytettiin apuna muuttujien välistä korrelaatiota. Muodostettujen mittarien reliaabeliutta tarkasteltiin reliabiliteettikertoimen (Cronbachin alpha) avulla, mikä mittasi, ovatko summamuuttujaan valitut yksittäiset muuttujat sisäisesti yhteneväisiä. Tällöin voitiin varmistua siitä, että muuttujista on muodostettu edustava kokonaisuus eli sama vastaaja on vastannut samansuuntaisesti kaikkiin aihealueisiin.

### KYSYMYS 10

TAULUKKO iv. Erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen perustelut (kysymys 10)						
	1	2	3	4	5	Keskiarvo
1) tarve lisätä pedagogista osaamista	2%	1%	4,5%	24%	68,5%	4,56
2) tarve lisätä ammatillista osaamista	2%	1%	4,5%	26%	66,5%	4,54
3) sen hetkisen työn sisältö / luonne	5,5%	5%	6%	24,5%	59%	4,26
4) halusin kehittää ja parantaa erityisopetusta	4%	5,5%	15%	29%	46,5%	4,09
5) halu auttaa	3%	7,5%	14%	38%	37,5%	4
6) haasteelliset opiskelijat	5,5%	6%	15,5%	31,5%	41,5%	3,98
7) halu edetä uralla	14,5%	6,5%	16,5%	39,5%	23%	3,5
8) työni edellytti erityisopettajan kelpoisuutta	34,5%	11,5%	15%	9%	30%	2,89
9) työpaikan vakiinnuttaminen	41%	7,5%	11,5%	11%	29%	2,8

TAULUKKO iv. jatkuu						
	1	2	3	4	5	Keskiarvo
10) työn sosiaalinen arvostus	29,5%	24%	30%	14,5%	2%	2,36
11) työn etuudet	41%	16,5%	21,5%	14,5%	6,5%	2,29
12) erityisopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuminen	42%	16,5%	21,5%	12%	8%	2,28
13) sattuma	52%	18,5%	15,5%	10%	4%	1,96
14) sijaisena toimiminen	67%	14%	9,5%	7,5%	2%	1,64
15) koulutukseen pääsyn helppous	70%	14%	10,5%	3,5%	2%	1,54
16) en päässyt haluamalleni uralle	85%	10%	3%	1%	1%	1,23
muu, mikä?	50%	1,5%	22%	6%	20,5%	2,46

Kysymyksestä 10 muodostettiin kaksi summamuuttujaa erityisopettajakoulutukseen hakeutumisen motivaattorille: 1) Vastaajan *sen hetkinen* työtilanne/työnkuva, sekä 2) Vastaajan *tuleva* työnkuva erityisopettajana.

**TAULUKKO v. Nykyistä työnkuvaa kuvaaviin summamuuttujiin sisällytetyt väittämät ja jakauman tunnusluvut**

	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
senhetkinen työ	0.807	200	1.64	3.58
a) senhetkisen työn sisältö / luonne b) haasteelliset opiskelijat e) halu auttaa (uusi) k) tarve lisätä ammatillista osaamista l) tarve lisätä pedagogista osaamista p) halusin kehittää ja parantaa erityisopetusta				
Tämä summamuuttuja ei noudata normaalijakaumaa, mitä varianssianalyysin käyttö edellyttää. Tehdään analyysi sen sijaan parametrittömällä Kruskal-Wallis -testillä.				
	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
tuleva työ erityisopettajana	0.717	200	0.01	0.91
c) työn etuudet d) sosiaalinen arvostus j) halu edetä uralla m) työni edellytti erityisopettajan kelpoisuutta n) työpaikan vakiinnuttaminen o) erityisopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuminen y) yhteistyö huoltajien kanssa (uusi)				
Tämä summamuuttuja noudattaa hyvin normaalijakaumaa, voidaan käyttää varianssianalyysia.				

**TAULUKKO vi. Väittämiä väliset korrelaatiokertoimet muodostettaessa summamuuttujia (kysymys 10)**

Senhetkinen työ					
	V10a	V10b	V10e	V10k	V10l
V10b	0.535				
V10e	0.404	0.412			
V10k	0.397	0.470	0.334		
V10l	0.392	0.498	0.413	0.734	
V10p	0.225	0.379	0.357	0.275	0.336

**TAULUKKO vii. Erityisopettajakoulutukseen hakeutumisen perusteluiden F-testin tulokset taustamuuttujien mukaan (kysymys 10) (erikseen N= 171 ja N=200)**

Vain ammatillisen erityisopettajakoulutuksen käyneet vastaajat (N=171).	Sen hetkinen työtilanne	Tuleva erityisopettajan työ
Kysymys 1: Sukupuoli (mies, nainen)	H: 0.057, P: 0.812	F: 0.331, P: 0.566
Kysymys 2: Ikä (alle 43, 44–52, yli 53 vuotta)	H: 1.761, P: 0.415	F: 1.201, P: 0.304
Kysymys 3: Koulutustausta (ammattillinen opettajakorkeakoulu)		
Kysymys 5: Tehtävänimike (amm. eo, eo, erva, lehtori, opettaja, tuntiopettaja, muu)	H: 4.067, P: 0.668	<b>F: 7.681, P: &lt; 0.001*</b>
Kysymys 6: Kuinka monta vuotta em. tehtävässä (alle 2, 2–5, 5–15, 15–25, yli 25 vuotta)	<b>H: 12.196, P: 0.016*</b>	F: 0.763, P: 0.550
Kysymys 4: Opetuskokemus (alle 15, 15–25, yli 25)	H: 4.902, P: 0.179	F: 1.376, P: 0.256
Kysymys 7: Työpaikka (yleinen amm. oppilaitos, amm. erityisoppilaitos)	H: 1.978, P: 0.160	<b>F: 92.700, P: &lt; 0.001*</b>
Kysymys 8: Opiskelijamäärä (alle 1999, yli 2000)	H: 2.279, P: 0.131	<b>F: 33.790, P: &lt; 0.001*</b>
Kysymys 9: Työsuhteen luonne (määräaikainen, toistaiseksi)	H: 1.416, P: 0.234	F: 0.112, P: 0.738

TAULUKKO vii. jatkuu

Kaikki vastaajat (N=200)	Sen hetkinen työtilanne	Tuleva erityisopettajan työ
Kysymys 1: Sukupuoli (mies, nainen)	H: 0.046, P: 0.831	F: 0.285, P: 0.594
Kysymys 2: Ikä (alle 43, 44–52, yli 53 vuotta)	H: 3.937, P: 0.140	F: 0.651, P: 0.523
Kysymys 3: Koulutustausta (ammattillinen opettajakorkeakoulu, yliopisto, kesken tai ei ole)	H: 2.226, P: 0.3286	F: 0.324, P: 0.723
Kysymys 5: Tehtävänimike (amm. eo, eo, erava, lehtori, opettaja, tuntiopettaja, muu)	H: 5.319, P: 0.504	<b>F: 6.618, P: &lt;0.001*</b>
Kysymys 6: Kuinka monta vuotta em. tehtävässä (alle 2, 2–5, 5–15, 15–25, yli 25 vuotta)	H: 2.925, P: 0.571	F: 0.994, P: 0.412
Kysymys 4: Opetuskokemus (alle 15, 15–25, yli 25)	H: 3.735, P: 0.292	F: 1.658, P: 0.193
Kysymys 7: Työpaikka (yleinen amm. oppilaitos, amm. erityisoppilaitos)	H: 3.701, P: 0.054	<b>F: 85.250, P: &lt;0.001*</b>
Kysymys 8: Opiskelijamäärä (alle 1999, yli 2000)	<b>H: 4.570, P: 0.033*</b>	<b>F: 34.870, P: &lt;0.001*</b>
Kysymys 9: Työsuhteen luonne (määräaikainen, toistaiseksi)	H: 0.820, P: 0.365	F: 0.143, P: 0.706

## KYSYMYS 12

**Kysymyksen 12, Miten näet erityisopettajan työn muuttuneen ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajankoulutuksesi jälkeen seuraavissa asioissa, summamuuttujat** ovat vastaavat kuin edellisessä tutkimuksessa (2010). Nyt käsillä olevan tutkimuksen kyselylomakkeessa oli uusia väitteitä, jotka sijoitettiin summamuuttujiin. Väitteiden korrelaatiomatriisin ja reliabiliteettikerroin Cronbachin alfan avulla on tarkasteltu uusien väitteiden sopivuutta summamuuttujiin. Korrelaatiomatriisin perusteella uudet väitteet sopivat hyvin.

TAULUKKO viii. Koettu muutos erityisopettajan työssä oman erityisopettajaksi valmistumisen jälkeen							
Miten näet erityisopettajan työn muuttuneen ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajankoulutuksesi jälkeen seuraavissa asioissa? (1= Vähentynyt huomattavasti – 5= Lisääntynyt huomattavasti)							
	1	2	3	4	5	N	KA
henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut	4	7	13	61	116	200	4,38
opiskelijoiden heterogeenisuus	5	10	29	47	109	200	4,22
monikulttuurisuus	3	8	34	67	90	200	4,15
opiskelijoiden työelämätaitojen vahvistaminen	2	10	41	76	72	200	4,02
opiskelijoiden elämänhallinnan taitojen tukeminen	9	16	29	68	78	200	3,95
opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen	8	18	37	69	69	200	3,86
opiskelijoiden opiskelutaitojen vahvistaminen	7	13	48	69	63	200	3,84
työtä säätelevät säädökset	4	10	60	84	47	200	3,78
opiskelijälähtöisyys	7	21	47	68	58	200	3,74
erityisopetuksen koordinoiva työ	6	22	58	75	40	200	3,6
verkostoyhteistyö oppilaitoksen ulkopuolelle (esim. opiskeluhoolto)	14	22	48	71	45	200	3,56
uraohjaus	8	16	70	73	34	200	3,54

TAULUKKO viii. jatkuu

	1	2	3	4	5	N	KA
monenlaisten oppijoiden oppimista tukevien opetusmenetelmien kehittäminen	5	30	57	71	37	200	3,53
yhteistyö työelämän edustajien kanssa	9	18	68	70	35	200	3,52
konsultoiva työ työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi	8	25	60	71	37	200	3,52
erityisen tuen kehittäminen ja arviointi oppilaitoksessa	10	23	57	73	37	200	3,52
ammattillista erityisopetusta koskeva kritiikki	5	26	84	56	31	200	3,41
oppilaitoksen saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen	5	18	101	53	23	200	3,36
kansainvälisyys	10	24	73	74	20	200	3,35
opiskelijahuolto ja opinto-ohjaus	16	30	59	69	26	200	3,3
projektityö	18	32	67	53	30	200	3,23
oppilaitoksen sisäinen yhteistyö	13	34	73	68	12	200	3,16
samanaikaisopetus	31	31	70	47	23	200	3
opetus	29	45	59	42	28	200	2,98
yhteistyö muihin oppilaitoksiin	24	50	73	40	14	200	2,85
joustavuus ajankäytössä ja työtehtävissä	26	56	57	46	15	200	2,84
opettajan autonomia	23	55	80	40	2	200	2,72
muu, mikä?	99	5	47	13	38	200	2,44
työpäivän ennustettavuus ja selkeys	42	76	53	20	10	200	2,4
opettajan auktoriteetti	31	80	76	13	1	200	2,37

**TAULUKKO ix. Työn muutosta kuvaaviin summamuuttujiin sisällytetyt väittämät ja jakauman tunnusluvut (kysymys 12)**

	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
Yksilöllisyys	0.866	195	-0.66	0.41
e) opetus g) monenlaisten oppijoiden oppimista tukevien opetusmenetelmien kehittäminen h) opiskelijälähtöisyys v) henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut w) opiskelijoiden työelämätaitojen vahvistaminen x) opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen y) opiskelijoiden elämänhallinnan taitojen tukeminen z) opiskelijoiden opiskelutaitojen vahvistaminen				
	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
Sisäinen yhteistyö	0.781	198	-0.30	0.17
i) oppilaitoksen sisäinen yhteistyö n) opiskelijahuolto ja opinto-ohjaus u) konsultoiva työ työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi t) erityisopetuksen koordinoiva työ ö) erityisen tuen kehittäminen ja arviointi oppilaitoksessa å) oppilaitoksen saavutettavuuden ja esteettömyyden edistäminen q) opettajan autonomia				
	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
Ulkoinen yhteistyö	0.716	196	-0.34	0.37
j) yhteistyö muihin oppilaitoksiin k) verkostoyhteistyö oppilaitoksen ulkopuolelle (esim. opiskeluhuolto) l) yhteistyö työelämän edustajien kanssa r) kansainvälisyys s) monikulttuurisuus ä) kodin ja koulun välinen yhteistyö aa) projektityö				



TAULUKKO x. Väittämien väliset korrelaatiokerroimet muodostettaessa summamuuttujia (kysymys12)

Ulkoinen yhteistyö							
	Miten12k	Miten12j	Miten12l	Miten12r	Miten12s	Miten12ä	
Miten12j	0.507						
Miten12l	0.444	0.483					
Miten12r	0.343	0.352	0.295				
Miten12s	0.200	0.219	0.285	0.434			
Miten12ä	0.438	0.471	0.261	0.325	0.135		
Miten12aa	0.027	-0.014	0.146	0.097	0.031	0.082	
Sisäinen yhteistyö							
	Miten12i	Miten12n	Miten12u	Miten12t	Miten12ö	Miten12ä	
Miten12n	0.557						
Miten12u	0.561	0.527					
Miten12t	0.457	0.376	0.649				
Miten12ö	0.153	0.265	0.291	0.229			
Miten12ä	0.288	0.362	0.277	0.280	0.347		
Miten12qa	0.285	0.275	0.255	0.225	0.167	0.267	

TAULUKKO x. jatkuu									
Yksilöllisyys									
	Miten12g	Miten12e	Miten12g	Miten12h	Miten12v	Miten12w	Miten12x	Miten12y	
	0.337								
	0.334		0.628						
	0.064		0.295	0.425					
	0.228		0.450	0.488	0.424				
	0.233		0.457	0.518	0.458	0.627			
	0.208		0.418	0.455	0.327	0.545	0.854		
	0.249		0.442	0.466	0.318	0.577	0.816	0.843	

Kaikki muuttajat noudattavat hyvin normaalijakaumaa, ryhmät ovat samavarianssisia, joten varianssianalyysejä voidaan käyttää.

**TAULUKKO xi. Työn muutokseen liittyvien tekijöiden (summamuuttajat) F-testien tulokset vastaajien taustamuuttujien mukaan (kysymys 12).**

	Sisäinen yhteistyö	Ulkoinen yhteistyö	Yksilöllisyys
Kysymys 1: Sukupuoli (mies, nainen)	<b>F: 5.423, P: 0.0209*</b>	<b>F: 5.422, P: 0.0209*</b>	F: 0.171, P: 0.679
Kysymys 2: Ikä (alle 43, 44–52, yli 53 vuotta)	F: 0.2, P: 0.819	F: 1.997, P: 0.139	F: 1.044, P: 0.354
Kysymys 3: Koulutustausta (ammattillinen opettajakorkeakoulu, yliopisto, kesken tai ei ole)	F: 1.19, P: 0.306	F: 0.484, P: 0.617	F: 0.455, P: 0.635
Kysymys 5: Tehtävänimike (amm. eo, eo, erva, lehtori, opettaja, tuntiopettaja, muu)	F: 1.779, P: 0.105	F: 1.183, P: 0.317	F: 0.662, P: 0.681
Kysymys 6: Kuinka monta vuotta em. tehtävässä (alle 2, 2–5, 5–15, 15–25, yli 25 vuotta)	F: 0.42, P: 0.794	F: 0.991, P: 0.414	<b>F: 3.588, P: 0.00759*</b>
Kysymys 4: Opetuskokemus (alle 15, 15–25, yli 25 vuotta)	F: 2.568, P: 0.08	F: 2.635, P: 0.0743	F: 2.063, P: 0.133
Kysymys 7: Työpaikka (yleinen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen erityisoppilaitos)	F: 0.82, P: 0.366	F: 0.009, P: 0.924	F: 0.532, P: 0.467
Kysymys 8: Opiskelijamäärä (alle 1999, yli 2000)	F: 0.643, P: 0.424	F: 0.007, P: 0.934	F: 0.153, P: 0.696
Kysymys 9: Työsuhteen luonne (määräaikainen, toistaiseksi)	F: 0.19, P: 0.827	F: 0.405, P: 0.668	F: 0.08, P: 0.923

## KYSYMYS 18

**Kysymyksen 18** Arvioi kuinka paljon nykyiseen työnkuvaan kuuluu seuraavia tehtäviä summamuuttajat ovat vastaavat kuin edellisessä tutkimuksessa 2010. Nyt käsillä olevan tutkimuksen kyselylomakkeessa oli uusia väitteitä, jotka sijoitettiin summamuuttujiin. Väitteiden korrelaatiomatriisien ja reliabiliteettikerroin Cronbachin alfan avulla on tarkasteltu uusien väitteiden sopivuutta summamuuttujiin. Korrelaatiomatriisin perustella uudet väitteet sopivat hyvin.

Kysymyksen 18 vastauksissa oli (jostain syystä) yli luvun viisi kirjattuja vastauksia, jotka poistettiin analyysivaiheessa. Taustamuuttujien luokkia lisäksi yhdisteltiin ja/tai poistettiin pienten otoskokojen vuoksi. Lopulliset taustamuuttujien luokat ovat näkyvissä kunkin kysymyksen kohdalla frekvenssitaulukoissa liitteessä 3.

Kysymys analysoitiin pääasiassa yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltiin joitain taustamuuttujapareja.

**TAULUKKO xii. Nykyistä työnkuvaa kuvaaviin summamuuttujiin sisällytetyt väittämät ja jakauman tunnusluvut**

	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
Yksilöllisen oppimisen tukeminen	0.866	200	-0.28	-0.27
h) yksilöllisten opintopolkujen suunnittelu g) erityisen tuen tarpeiden kartoitus i) tietojen arkistointi ja dokumentointi d) samanaikaisopetus f) opetusmateriaalien valmistus b) opetus erityisen tuen ryhmissä q) yhteydenpito tukiverkostoihin e) yksilöllinen opetus ja ohjaus u) toiminnan ja arjen ohjaus ja tuki a) opetus s) työelämässä oppimisen ohjaus t) jälkiseuranta v) opinto-ohjaus w) uraohjaus x) psykososiaalinen tuki ja ohjaus j) HOKS-työ c) pienryhmäopetus				
	Cronbach's alpha	n	vinous	huipukkuus
Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö	0.734	200	0.10	-0.24
k) kollegoiden konsultointi l) työelämän edustajien konsultointi m) opiskeluhuollon työryhmien työskentelyyn osallistuminen n) kehittämistyöryhmiin osallistuminen o) projektityö p) hallinnollinen työ r) monikulttuurinen työ y) yhteistyö huoltajien kanssa				

Korrelaatiomatriisissa on yksi isohko negatiivinen korrelaatio (väitteiden y-o välillä). Cronbachin alfa on kuitenkin tarpeeksi suuri, joten voidaan jatkaa näin.

Molemmat muuttujat noudattavat hyvin normaalijakaumaa, joten voidaan käyttää varianssianalyysejä.

TAULUKKO xiii. Väittämien väliset korrelaatiokerroimet muodostettaessa summamuuttujia (kysymys18)

	"Yksilöllisen oppimisen tukeminen", korrelaatiot väittämissä															
	V18h	V18g	V18i	V18d	V18f	V18b	V18q	V18e	V18u	V18a	V18s	V18t	V18v	V18w	V18x	V18j
V18h																
V18g	0.498															
V18i	0.412	0.522														
V18d	0.036	0.169	0.162													
V18f	0.305	0.143	0.155	0.187												
V18b	0.278	0.243	0.141	0.102	0.505											
V18q	0.384	0.504	0.494	0.104	0.124	0.186										
V18e	0.463	0.319	0.182	0.109	0.423	0.286	0.282									
V18u	0.421	0.39	0.32	0.166	0.299	0.365	0.527	0.417								
V18a	0.154	0.059	0.036	0.163	0.523	0.492	-0.016	0.183	0.275							
V18s	0.452	0.135	0.168	0.098	0.333	0.382	0.297	0.387	0.429	0.254						
V18t	0.283	0.336	0.348	0.128	0.185	0.031	0.458	0.303	0.423	-0.038	0.291					
V18v	0.336	0.155	0.128	0.01	0.195	0.222	0.322	0.294	0.36	0.042	0.325	0.274				
V18w	0.422	0.242	0.251	0.127	0.285	0.307	0.391	0.25	0.437	0.134	0.507	0.306	0.696			
V18x	0.324	0.324	0.283	0.024	0.22	0.297	0.457	0.318	0.545	0.161	0.388	0.347	0.432	0.45		
V18j	0.644	0.363	0.439	0.043	0.247	0.304	0.346	0.298	0.371	0.196	0.458	0.246	0.281	0.429	0.281	
V18c	0.082	0.184	0.027	0.221	0.275	0.319	0.179	0.316	0.205	0.205	0.084	0.14	0.15	0.114	0.226	0.006

## TAULUKKO xiii. jatkuu

"Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö", korrelaatiot väittämistä

	V18k	V18l	V18m	V18n	V18o	V18p	V18r
V18l	0.393						
V18m	0.503	0.183					
V18n	0.460	0.328	0.545				
V18o	0.234	0.362	0.088	0.422			
V18p	0.256	0.131	0.214	0.372	0.290		
V18r	0.133	0.232	0.240	0.372	0.245	0.284	
V18y	0.258	0.271	0.330	0.092	-0.143	0.044	-0.005

Taulukossa xiv on esitetty kysymykselle 18 tehdyn varianssianalyysin tulokset taustamuuttujien mahdollisista yhteyksistä kysymyksen 18 väittämäkokonaisuuksiin.

TAULUKKO xiv. Nykyisen työkuvaan liittyvien tekijöiden (summamuuttujat) F-testien tulokset vastaajien taustamuuttujien mukaan (kysymys 18).		
	Yksilöllisen oppimisen tukeminen	Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö
Sukupuoli (mies, nainen)	F: 0.061, P: 0.805	F: 0.164, P: 0.686
Ikä (alle 43, 44–52, yli 53 vuotta)	F: 0.434, P: 0.648	F: 0.669, P: 0.513
Koulutustausta (ammattillinen opettajakorkeakoulu, yliopisto, kesken tai ei ole)	F: 0.395, P: 0.674	F: 1.671, P: 0.191
Opetuskokemus (alle 15, 15–25, yli 25 vuotta)	F: 1.178, P: 0.31	F: 2.902, P: 0.0572
Tehtävänimike (amm. eo, eo, erva, lehtori, opettaja, tuntiopettaja, muu)	<b>F: 5.337, P: &lt; 0.001*</b>	<b>F: 2.99, P: 0.00813*</b>
Kuinka monta vuotta em. tehtävässä (alle 2, 2–5, 5–15, 15–25, yli 25 vuotta)	F: 1.428, P: 0.226	F: 1.095, P: 0.36
Työpaikka (yleinen amm. oppilaitos, amm. erityisoppilaitos)	<b>F: 20.96, P: &lt; 0.001</b>	<b>F: 6.144, P: 0.0141*</b>
Opiskelijamäärä (alle 1999, yli 2000)	<b>F: 19.06, P: &lt; 0.001*</b>	F: 0.587, P: 0.444
Työsuhteen luonne (määräaikainen, toistaiseksi)	F: 0.744, P: 0.476	F: 1.338, P: 0.265



## TEHTÄVÄNIMIKE

Yksilöllisen oppimisen summamuuttujalle

Keskiarvot: Ammatillinen erityisopettaja 3.63, erityisopettaja 3.36, ERVA 3.04, lehtori 3.11, muu 2.74, opettaja 3.68, tuntiopettaja 3.50

Pareittaisten vertailujen p-arvot:

	Ammatillinen eo	Erytis-opettaja	ERVA	Lehtori	Muu	Opettaja
Erytis-opettaja	1.0000	-	-	-	-	-
ERVA	<b>0.0228*</b>	1.0000	-	-	-	-
Lehtori	0.0737	1.0000	1.0000	-	-	-
Muu	<b>0.0010*</b>	0.0530	1.0000	1.0000	-	-
Opettaja	1.0000	0.7841	<b>0.0250*</b>	0.0736	<b>0.0012*</b>	-
Tunti-opettaja	1.0000	1.0000	0.6839	0.9920	0.0705	1.0000

Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö -muuttujalle

Keskiarvot: Ammatillinen erityisopettaja 3.13, erityisopettaja 2.82, ERVA 3.32, lehtori 2.67, muu 3.18, opettaja 2.92, tuntiopettaja 2.88

Pareittaisten vertailujen p-arvot:

	Ammatillinen eo	Erytis-opettaja	ERVA	Lehtori	Muu	Opettaja
Erytis-opettaja	1.0000	-	-	-	-	-
ERVA	1.0000	0.0701	-	-	-	-
Lehtori	0.2586	1.0000	<b>0.0092*</b>	-	-	-
Muu	1.0000	1.0000	1.0000	0.4803	-	-
Opettaja	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	-
Tunti-opettaja	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000

## LIITE 5. KRUSKAL-WALLIS TESTIT KYSYMYKSILLE 11 JA 13

### KYSYMYYS 11

TAULUKKO xv. Kruskal-Wallis -testin tulokset erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuudesta valmistumishetken työn haasteisiin tarkasteltuna neljästä eri näkökulmasta (a-d) (kysymys 11).				
	a) yleisarviosi koulutuksesta	b) käytännön työn kannalta	c) henkilökohtaisten ammatillisten tavoitteiden kannalta	d) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta
Sukupuoli (n = 168)	H = 1.872, df = 1, P = 0.171	H = 1.720, df = 1, P = 0.190	H = 0.331, df = 1, P = 0.565	H = 3.716, df = 1, P = 0.054
Ikä (n = 170)	H = 0.706, df = 2, P = 0.701	H = 5.044, df = 2, P = 0.080	H = 1.036, df = 2, P = 0.596	H = 1.69, df = 2, P = 0.430
Opetuskokemus (n = 170)	H = 1.302, df = 2, P = 0.522	H = 1.847, df = 2, P = 0.397	H = 2.410, df = 2, P = 0.300	H = 4.516, df = 2, P = 0.105
Tehtävänimike (n = 170)	H = 1.904, df = 6, P = 0.928	H = 1.211, df = 6, P = 0.976	H = 1.303, df = 6, P = 0.972	H = 6.240, df = 6, P = 0.397
Kuinka monta vuotta edellä mainitussa tehtävässä? (n = 170)	<b>H = 16.907, df = 4, P = 0.002*</b>	<b>H = 14.835, df = 4, P = 0.005*</b>	H = 5.679, df = 4, P = 0.224	<b>H = 11.732, df = 4, P = 0.019*</b>
Työpaikka (n = 163)	<b>H = 3.859, df = 1, P = 0.049*</b>	H = 2.379, df = 1, P = 0.123	H = 0.035, df = 1, P = 0.852	H = 2.276, df = 1, P = 0.131
Organisaation koko (n = 169)	H = 0.176, df = 1, P = 0.675	H = 1.186, df = 1, P = 0.276	H = 0.044, df = 1, P = 0.834	H = 1.987, df = 1, P = 0.159
Työsuhteesi luonne (n = 165)	H = 2.117, df = 1, P = 0.146	H = 0.010, df = 1, P = 0.921	H = 0.835, df = 1, P = 0.361	H = 0.389, df = 1, P = 0.533

TAULUKKO xvi. Kruskal-Wallis -testin tulokset erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuudesta tällä hetkellä tarkasteltuna kolmesta eri näkökulmasta (a-c) (kysymys 13)

	a) opiskelijoiden kanssa työskentelyn kannalta	b) konsultoivan työn kannalta	c) oppilaitoksen erityisopetuksen kehittämisen kannalta
Sukupuoli (mies, nainen) (n: 169)	H = 7.678, df = 1, P = 0.006*	H = 4.376, df = 1, P = 0.036*	H = 5.769, df = 1, P = 0.016*
Ikä (alle 43, 44-52, yli 53) (n = 171)	H = 0.021, df = 2, P = 0.990	H = 2.304, df = 2, P = 0.316	H = 1.008, df = 2, P = 0.604
Opetuskokemus (5-15 vuotta, 15-25 vuotta, yli 25 vuotta)	H = 2.642, df = 2, P = 0.267	H = 5.411, df = 2, P = 0.067	H = 1.779, df = 2, P = 0.411
Tehtävänimike (AEO, EO, ERVA, Lehtori, Muu, Opettaja, Tuntiopettaja) (n = 171)	H = 3.350, df = 6, P = 0.764	H = 2.394, df = 6, P = 0.880	H = 6.684, df = 6, P = 0.351
Kuinka monta vuotta edellä mainitussa tehtävässä? (alle 2, 2-5, 5-15, 15-25, yli 25 vuotta) (n = 171)	H = 2.241, df = 4, P = 0.692	H = 4.947, df = 4, P = 0.293	H = 4.541, df = 4, P = 0.338
Työpaikka (Yl. ammatillinen oppilaitos, Amm. erit.oppilaitos) (n = 164)	H = 0.248, df = 1, P = 0.618	H = 5.747, df = 1, P = 0.017*	H = 0.599, df = 1, P = 0.439
Organisaation koko (alle 1999, yli 2000) (n = 170)	H = 0.098, df = 1, P = 0.754	H = 2.191, df = 1, P = 0.139	H = 0.242, df = 1, P = 0.623
Työsuhteesi luonne (Määräaikainen, toistaiseksi) (n = 166)	H = 0.286, df = 1, P = 0.593	H = 0.894, df = 1, P = 0.345	H = 0.650, df = 1, P = 0.420

## LIITE 6. VUOSIEN 2008 JA 2019 AINEISTOJEN VERTAILU

TAULUKKO xvii. Vuosien 2008 ja 2019 aineistojen taustamuuttujien frekvenssit											
Selittävä muuttuja	Aineisto 2008						Aineisto 2019				
	kys. No	Lopullinen mittari	n	%	N	%	kys. No	Lopullinen mittari	n	%	N
Sukupuoli	1	1. mies 2. nainen	172 358	32.3 67.3	530	99.6	1	1. Mies 2. Nainen	42 156	21 78	198
Ikä / syntymävuosi	2	1. 53-vuotiaat ja yli. -> 1940-1955 2. 44-52v. eli 1956-1964 3. 43v ja alle 1965 ja myöhemmin syntyneet	185 227 119	34.8 42.7 22.4	531	99.8	2	1. 53-vuotiaat ja yli / 1951-1966 syntyneet 2. 44-52-votiaat 1967-1975 syntyneet 3. 43-vuotiaat ja alle 1976- ja myöhemmin syntyneet	118 70 10	59 35 5	198
AEO- koulutuksesta valmistumisvuosi	3	1. -1998 2. 1999-	140 366	26.3 68.8	506	95.1	-	-	-	-	-
Koulutuspaikka- kunta	4	1. Jyväskylä 2. Hämeenlinna	248 281	46.6 52.8	529	99.4	-	-	-	-	-



Selittävä muuttuja	Aineisto 2008						Aineisto 2019					
	kys. No	Lopullinen mittari	n	%	N	%	kys. No	Lopullinen mittari	n	%	N	
Tämänhetkinen tehtävänimike	6	1. Yleinen 2. Erityinen 3. Hallinnollinen 4. Muu	318 127 40 5	59.8 23.9 7.5 0.9	490	92.1	5.	Ammatillinen erityisopettaja Erityisopettaja ERVA Lehtori Muu Opettaja Tuntiopettaja	32 48 32 34 17 23 14		200	
Työvuodet tämän heikisessä työtehtävässä	7	1. alle 5 vuotta 2. 5-10 vuotta 3. 10,1-20 vuotta 4. enemmän kuin 20 vuotta	179 155 126 58	33.6 29.1 23.7 10.9	518	97.4	6.	1. alle 2 vuotta 2. 2-5vuotta 3. 3-5-15v vuotta 4. 15-25 vuotta 5. yli 25 vuotta	27 34 81 50 8	13.5 17 40.5 25 4	200	
Työpaikka tällä heikellä	8	1. yleinen ammatillinen oppilaitos 2. ammatillinen erityisoppilaitos	283 174	53.2 32.7	457	85.9	7.	Yleinen ammatillinen oppilaitos Ammatillinen erityisoppilaitos Muu	123 69 8	61.5 34.5 4	200	
Työn painotus oppilaitoksessa	9	1. nuorisosaite 2. aikuiskoulutus 3. molemmille tasaisesti 4. en toimi 5. johonkin muuhun	426 39 43 6 13	80.1 7.3 8.1 1.1 2.4	527	99.1		-	-	-	-	

Missä tehtävissä toimit pääasiassa	10	1. opetus kokonaan yleisopetuksessa 2. samanaikaisopetus yleisopetuksessa 3. laaja-alaisena erityisopettajana 4. pienryhmäopetuksessa 5. luokkamuotoisessa erityisopetuksessa 6. muissa asiantuntija-tehtävissä 7. suunnittelu-tehtävissä 8. projektitehtävissä 9. ERVA 10. hallinnollisissa tehtävissä 11. muu	115	21.6	525	98.7	17	1. Opetus kokonaan yleisopetuksessa 2. Samanaikaisopetus yleisopetuksessa 3. Laaja-alaisena erityisopettajana 4. Pienryhmäopetuksessa 5. Vaativan erityisen tuen koulutus-tehtävissä 6. Erityisopetuksen vastuutehtävissä, ERVA 7. Asiantuntija-tehtävissä 8. Suunnittelu-tehtävissä 9. Projektitehtävissä 10. Hallinnollisissa tehtävissä 11. Joissain muissa tehtävissä	25	12.5	200
Koko organisaation opiskelijamäärä	12	1. alle 1999 opiskelijaa 2. 1999 opiskelijaa tai enemmän	313 188	58.8 35.3	501	94.2	8.	alle 1999 opiskelijaa 1999 opiskelijaa tai enemmän	100 99	50 49.5	199
Työsuhteen luonne	14	1. virka/toimi 2. määräaikainen, päätoiminen 3. määräaikainen sivutoiminen	437 88 1	82.1 16.5 0.2	526		9	Toistaiseksi Määräaikainen, päätoiminen Määräaikainen, sivutoiminen Muu	169 23 3 5	84.5 11.5 1.5 2.5	200

Kysymyksien 10, 12 ja 18 (15, 17 ja 23 vuonna 2008) summamuuttujien keskiarvojen eroja vertaillaan kahden riippumattoman otoksen t-testillä eri taustamuuttujien suhteen. Punaisella on merkitty merkitsevät erot keskiarvoissa. Keskiarvoja ja otoskokoja – sarakkeessa on summamuuttujien keskiarvot ja otoskoot kunkin taustamuuttujan suhteen vuonna 2008 ja 2019 toteutetuissa tutkimuksissa. Jos merkitsevää eroa on, keskiarvoista voi nähdä, kummassa tutkimuksessa muuttujan vaikutus on ollut suurempi.

TAULUKKO xviii. Erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit. Vuosien 2008 ja 2019 summamuuttujien vertailu.					
		Nykyinen työtilanne	keskiarvoja ja otoskokoja	Tuleva erityisopettajan työ	keskiarvoja ja otoskokoja
Sukupuoli	mies	<b>t = 2.492, df = 65, p = 0.015*</b>	<b>2008: n: 164, ka: 4.02 2019: n: 40, ka: 4.3</b>	t = 0.266, df = 54, p = 0.791	2008: n: 160, ka: 2.68 2019: n: 40, ka: 2.73
	nainen	t = -1.037, df = 211, p = 0.301	2008: n: 339, ka: 4.33 2019: n: 129, ka: 4.26	t = -0.482, df = 225, p = 0.6302	2008: n: 332, ka: 2.68 2019: n: 129, ka: 2.63
Ikä	alle 43 vuotta	t = -0.892, df = 6, p = 0.4052	2008: n: 117, ka: 4.20 2019: n: 7, ka: 3.83	t = 1.187, df = 7, p = 0.273	2008: n: 114, ka: 2.84 2019: n: 7, ka: 3.19
	44-52 vuotta	t = 0.478, df = 90, p = 0.634	2008: n: 221, ka: 4.31 2019: n: 55, ka: 4.35	t = -0.009, df = 72, p = 0.993	2008: n: 216, ka: 2.61 2019: n: 55, ka: 2.61
	yli 53 vuotta	t = 1.288, df = 242, p = 0.199	2008: n: 166, ka: 4.13 2019: n: 109, ka: 4.25	t = 0.148, df = 229, p = 0.882	2008: n: 163, ka: 2.65 2019: n: 109, ka: 2.67



TAULUKKO xviii. jatkuu

		Nykyinen työtilanne	keski-arvoja ja otoskokoja	Tuleva erityisopettajan työ	keski-arvoja ja otoskokoja
Opetuskokemus	alle 15 vuotta	$t = -1.009$ , $df = 74$ , $p = 0.316$	2008: n: 227, ka: 4.22 2019: n: 52, ka: 4.11	$t = -0.168$ , $df = 70$ , $p = 0.867$	2008: n: 220, ka: 2.86 2019: n: 52, ka: 2.84
	15-25 vuotta	$t = 1.557$ , $df = 138$ , $p = 0.121$	2008: n: 176, ka: 4.23 2019: n: 68, ka: 4.37	$t = 0.586$ , $df = 120$ , $p = 0.559$	2008: n: 171, ka: 2.56 2019: n: 68, ka: 2.64
	yli 25 vuotta	$t = 0.329$ , $df = 88$ , $p = 0.742$	2008: n: 102, ka: 4.24 2019: n: 51, ka: 4.28	$t = 0.402$ , $df = 88$ , $p = 0.689$	2008: n: 103, ka: 2.49 2019: n: 51, ka: 2.55
Työpaikka	Yleinen ammatillinen oppilaitos	$t = 0.348$ , $df = 168$ , $p = 0.729$	2008: n: 269, ka: 4.31 2019: n: 103, ka: 4.33	$t = -1.951$ , $df = 210$ , $p = 0.052$	2008: n: 262, ka: 2.45 2019: n: 103, ka: 2.28
	Ammatillinen erityisoppilaitos	$t = 0.069$ , $df = 117$ , $p = 0.945$	2008: n: 166, ka: 4.18 2019: n: 61, ka: 4.19	<b><math>t = 2.227</math>, <math>df = 104</math>, <math>p = 0.028^*</math></b>	2008: n: 163, ka: 3.15 2019: n: 61, ka: 3.41
Organisaation koko	alle 1999	$t = -0.412$ , $df = 134$ , $p = 0.681$	2008: n: 298, ka: 4.22 2019: n: 86, ka: 4.19	$t = 1.589$ , $df = 128$ , $p = 0.115$	2008: n: 289, ka: 3.87 2019: n: 86, ka: 3.05
	yli 2000	$t = 1.485$ , $df = 177$ , $p = 0.139$	2008: n: 177, ka: 4.24 2019: n: 84, ka: 4.36	$t = -0.895$ , $df = 179$ , $p = 0.371$	2008: n: 175, ka: 2.39 2019: n: 84, ka: 2.30
Koko aineisto (ei taustamuuttujia)		$t = 0.586$ , $df = 291.64$ , $p = 0.558$	2008: n: 505, ka: 4.22 2019: n: 171, ka: 4.26	$t = -0.124$ , $df = 278$ , $p = 0.901$	2008: n: 494, ka: 2.68 2019: n: 171, ka: 2.67

TAULUKKO xix. Mikä on muuttunut erityisopettajan työssä. Summamamuuttujien vertailu 2008 ja 2019

	Sukupuoli	Ulkoinen yhteistyö	keskiarvoja ja otoskokoja	Sisäinen yhteistyö	keskiarvoja ja otoskokoja	Yksilöllisyys	keskiarvoja ja otoskokoja
Sukupuoli	mies	t = -1.578, df = 57, p = 0.120	2008: n: 169, ka: 3.32 2019: n: 41, ka: 3.13	t = -2.932, df = 62, p = <b>0.005*</b>	<b>2008: n: 168,</b> <b>ka: 3.40</b> <b>2019: n: 41,</b> <b>ka: 3.06</b>	t = 0.663, df = 55, p = 0.510	2008: n: 171, ka: 3.76 2019: n: 41, ka: 3.84
	nainen	t = -3.168, df = 270, p = <b>0.001*</b>	<b>2008: n: 336,</b> <b>ka: 3.60</b> <b>2019: n: 153,</b> <b>ka: 3.40</b>	t = -5.252, df = 273, p < <b>0.001*</b>	<b>2008: n: 339,</b> <b>ka: 3.66</b> <b>2019: n: 155,</b> <b>ka: 3.33</b>	t = -0.744, df = 225, p = 0.4577	2008: n: 341, ka: 3.83 2019: n: 152, ka: 3.78
Ikä	alle 43	t = -1.035, df = 16, p = 0.315	2008: n: 112, ka: 3.37 2019: n: 15, ka: 3.17	t = -1.991, df = 18, p = 0.062 (rajatapaus)	2008: n: 113, ka: 3.52 2019: n: 15, ka: 3.18	t = -0.361, df = 16, p = 0.723	2008: n: 114, ka: 3.68 2019: n: 15, ka: 3.60
	44-52	t = -3.373, df = 99, p = <b>0.001*</b>	<b>2008: n: 221,</b> <b>ka: 3.53</b> <b>2019: n: 65,</b> <b>ka: 3.24</b>	t = -3.293, df = 97, p = <b>0.001*</b>	<b>2008: n: 219,</b> <b>ka: 3.55</b> <b>2019: n: 65,</b> <b>ka: 3.24</b>	t = -0.958, df = 86, p = 0.341	2008: n: 221, ka: 3.81 2019: n: 64, ka: 3.71
	yli 53	t = -1.694, df = 242, p = 0.091	2008: n: 173, ka: 3.55 2019: n: 116, ka: 3.42	t = -4.258, df = 247, p < <b>0.001*</b>	<b>2008: n: 176,</b> <b>ka: 3.63</b> <b>2019: n: 118,</b> <b>ka: 3.28</b>	t = -0.461, df = 198, p = 0.645	2008: n: 178, ka: 3.88 2019: n: 116, ka: 3.84

Opetus- kokemus	alle 15 vuotta	t = -1.973, df = 86, p = 0.052	2008: n: 224, ka: 3.38 2019: n: 62, ka: 3.19	t = -3.725, df = 94, p < 0.001*	2008: n: 224, ka: 3.47 2019: n: 62, ka: 3.11	t = -0.821, df = 72, p = 0.414	2008: n: 226, ka: 3.72 2019: n: 59, ka: 3.62
	15-25	t = -1.634, df = 150, p = 0.104	2008: n: 175, ka: 3.58 2019: n: 79, ka: 3.44	t = -2.931, df = 143, p = 0.004*	2008: n: 174, ka: 3.62 2019: n: 79, ka: 3.37	t = -0.092, df = 118, p = 0.927	2008: n: 175, ka: 3.89 2019: n: 79, ka: 3.88
	yli 25 vuotta	t = -2.476, df = 100, p = 0.015*	2008: n: 108, ka: 3.63 2019: n: 55, ka: 3.36	t = -3.764, df = 105, p < 0.001*	2008: n: 111, ka: 3.71 2019: n: 57, ka: 3.28	t = -0.419, df = 98, p = 0.6764	2008: n: 113, ka: 3.86 2019: n: 57, ka: 3.81
Työpaikka	Yleinen ammattilinen oppilaitos	t = -1.314, df = 20, p = 0.190	2008: n: 276, ka: 3.44 2019: n: 120, ka: 3.35	t = -3.540, df = 218, p < 0.001*	2008: n: 277, ka: 3.56 2019: n: 121, ka: 3.30	t = -0.723, df = 171, p = 0.471	2008: n: 277, ka: 3.81 2019: n: 120, ka: 3.75
	Ammattilinen erityis- oppilaitos	t = -2.487, df = 124, p = 0.014*	2008: n: 170, ka: 3.59 2019: n: 69, ka: 3.36	t = -3.997, df = 129, p < 0.001*	2008: n: 168, ka: 3.57 2019: n: 69, ka: 3.21	t = 0.580, df = 104, p = 0.563	2008: n: 172, ka: 3.78 2019: n: 67, ka: 3.84
Organisaation koko	alle 1999	t = -2.804, df = 166, p = 0.006*	2008: n: 296, ka: 3.55 2019: n: 100, ka: 3.33	t = -4.770, df = 161, p < 0.001*	2008: n: 296, ka: 3.58 2019: n: 100, ka: 3.23	t = -0.038, df = 140, p = 0.969	2008: n: 299, ka: 3.81 2019: n: 98, ka: 3.81
	yli 2000	t = -0.883, df = 169, p = 0.378	2008: n: 181, ka: 3.41 2019: n: 100, ka: 3.34	t = -2.910, df = 189, p = 0.004*	2008: n: 183, ka: 3.55 2019: n: 97, ka: 3.30	t = -0.588, df = 144, p-arvo = 0.557	2008: n: 184, ka: 3.82 2019: n: 96, ka: 3.76
Koko aineisto (ei taustamuuttujia)		t = -2.992, df = 330, p = 0.003*	2008: n: 507, ka: 3.50 2019: n: 196, ka: 3.34	t = -5.523, df = 342, p < 0.001*	2008: n: 509, ka: 3.57 2019: n: 198, ka: 3.26	t = -0.410, df = 282, p = 0.682	2008: n: 514, ka: 3.81 2019: n: 195, ka: 3.78

**Kysymyksen 18** (kys. 23 vuonna 2010) molempien summamuuttujien keskiarvot eroavat merkitsevästi edellisestä kyselystä. Yksilöllisen oppimisen tukeminen on vähentynyt ja suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö kasvanut. Taustamuuttujien vaikutukset taulukossa.

TAULUKKO xx. Kuinka paljon työhösi kuulus seuraavia tehtäviä (ei lainkaan-paljon). Summamuuttujien vertailu 2008 ja 2019					
		Yksilöllisen oppimisen tukeminen	keski-arvoja ja otoskokoja	Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö	keski-arvoja ja otoskokoja
Sukupuoli	mies	t = -0.22619, df = 64.998, p-value = 0.8218	2008: n: 163, ka: 3.32 2019: n: 42, ka: 3.29	t = 3.7207, df = 69.917, p-arvo = 0.0003979* (<0.001)	2008: n: 166, ka: 2.49 2019: n: 42, ka: 2.95
	nainen	t = -2.6171, df = 330.28, p-value = 0.009275*	2008: n: 338, ka: 3.52 2019: n: 156, ka: 3.32	t = 3.9679, df = 294.32, p-arvo = 9.116e-05* = 9,116*10 <sup>-5</sup> = 0,00009116 (<0.001)	2008: n: 345, ka: 2.71 2019: n: 156, ka: 3.00
Ikä	alle 43	t = -0.50421, df = 17.805, p-value = 0.6203	2008: n: 114, ka: 3.50 2019: n: 15, ka: 3.38	t = 0.93012, df = 16.869, p-arvo = 0.3654	2008: n: 118, ka: 2.72 2019: n: 15, ka: 2.95
	44-52	t = -3.1672, df = 106.14, p-value = 0.00201*	2008: n: 215, ka: 3.58 2019: n: 65, ka: 3.23	t = 2.8782, df = 92.538, p-arvo = 0.004967*	2008: n: 219, ka: 3.71 2019: n: 65, ka: 3.06
	yli 53	t = 0.92474, df = 271.53, p-value = 0.3559	2008: n: 173, ka: 3.25 2019: n: 120, ka: 3.33	t = 5.2584, df = 272.51, p-arvo = 2.941e-07* (<0.001)	2008: n: 175, ka: 2.49 2019: n: 120, ka: 2.93

TAULUKKO xx. jatkuu					
		Yksilöllisen oppimisen tukeminen	keski-arvoja ja otoskokoja	Suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö	keski-arvoja ja otoskokoja
Opetuskokemus	alle 15	t = -0.63951, df = 100.49, p-value = 0.5239	2008: n: 218, ka: 3.50 2019: n: 62, ka: 3.42	t = 2.379, df = 95.539, p-arvo = 0.01935*	2008: n: 224, ka: 2.67 2019: n: 62, ka: 2.93
	15-25	t = -1.7214, df = 170.95, p-value = 0.08699	2008: n: 174, ka: 3.45 2019: n: 81, ka: 3.27	t = 4.2208, df = 152.24, p-arvo = 4.169e-05* (<0.001)	2008: n: 178, ka: 2.67 2019: n: 81, ka: 3.12
	yli 25 vuotta	t = -1.0739, df = 124.96, p-value = 0.2849	2008: n: 111, ka: 3.35 2019: n: 57, ka: 3.22	t = 2.5045, df = 127.75, p-arvo = 0.01352*	2008: n: 111, ka: 2.51 2019: n: 57, ka: 2.81
Työpaikka	Yleinen ammatillinen oppilaitos	t = -2.4758, df = 254.63, p-value = 0.01395*	2008: n: 272, ka: 3.34 2019: n: 123, ka: 3.15	t = 5.8024, df = 237.66, p-arvo = 2.077e-08* (<0.001)	2008: n: 273, ka: 2.59 2019: n: 123, ka: 3.07
	Ammatillinen erityisoppilaitos	t = -1.797, df = 139.98, p-value = 0.07449	2008: n: 163, ka: 3.81 2019: n: 69, ka: 3.63	t = 0.45753, df = 125.88, p-arvo = 0.6481	2008: n: 168, ka: 2.74 2019: n: 69, ka: 2.79
Organisaation koko	alle 1999	t = -0.83326, df = 178.92, p-value = 0.4058	2008: n: 294, ka: 3.59 2019: n: 100, ka: 3.52	t = 2.8632, df = 163.95, p-arvo = 0.004742*	2008: n: 299, ka: 2.67 2019: n: 100, ka: 2.93
	yli 2000	t = -2.3593, df = 220.54, p-value = 0.01918*	2008: n: 180, ka: 3.30 2019: n: 99, ka: 3.08	t = 3.9887, df = 215.02, p-arvo = 9.106e-05* (<0.001)	2008: n: 184, ka: 2.64 2019: n: 99, ka: 3.01
Koko aineisto (ei taustamuuttujia)		t = -2.2366, df = 393.81, p-value = 0.02587*	2008: n: 503, ka: 3.45 2019: n: 200, ka: 3.30	t = 5.2371, df = 366.04, p-arvo = 2.758e-07* (<0.001)	2008: n: 513, ka: 2.64 2019: n: 200, ka: 2.97

## LIITE 7. KVANTIFIOINTITAUUKOITA

TAULUKKO xxi. Luettelo vastaajien kertomista tämänhetkisistä tehtävänimikkeistä (kysymys 5) sisältäen kaikki mainitut nimikkeet (mahdollisesti useampia nimikkeitä /vastaaja)		
Tehtävänimike	maininnat	yhteensä
lehtori	46	
opettaja	20	
tuntiopettaja	16	
ammattillinen opettaja	9	
tutkinnonohjaaja	3	
ohjaava opettaja	2	
työpaikalla järjestettävän koulutuksen ohjaava opettaja	1	
kouluttaja	1	
ohjaaja	1	99
erityisopettaja	40	
ammattillinen erityisopettaja	34	
ERVA (erityisen tuen vastuuopettaja/ erityisopetuksesta vastaava opettaja/ vastaava erityisopettaja/ erityisopetuksen vastuuopettaja, erityisen tuen vastuuopettaja)	24	
erityisopetuksen koordinaattori, ERKO	8	
laaja-alainen erityisopettaja	5	
yhteisten aineiden erityisopettaja	3	
erityisen tuen ohjaaja	2	
erityisopetuksen asiantuntija	1	117
koulutusjohtaja, rehtori	2	
koulutusvastaava, tiimivastaava	2	
luokanvalvoja	1	
opiskelijapalveluiden koordinaattori, ohjauskoordinaattori	2	

TAULUKKO xxi. jatkuu		
Tehtävänimike	maininnat	yhteensä
opinto-ohjaaja	7	14
projektipäällikkö, projektikoordinaattori, hankeasiantuntija, projektityöntekijä	4	
freelancer	1	5
<b>Maininnat yhteensä</b>		<b>235</b>

TAULUKKO xxii. Luokittelut kysymyksestä 14: Miten erityisopettajankoulutusta tulisi kehittää		
Sisältö, kehittämistarve	(n = 156)	% -osuus
<b>Käytännöt, työkalut, menetelmät:</b> <i>"Enemmän käytännönläheisyyttä. Muutama vuosi sitten kouutuksen käyneenä tuntui hullulta käyttää esim. koko päivä «taputtelemalla» tavuja lukemisen opettelussa lukiongelmiin liittyen, kun teemassa ei käsitelty lainkaan sitä miten asiaa tulisi auttaa ammatillisissa opinnoissa"; "Oikeisiin keisseihin tutustuminen ja esimerkit niistä toisivat työhön käytännönläheisyyttä. Ajatus siitä, että tähän törmäsin opiskellessa, näin tästä selviää."; "Enemmän konkreettisia opetustapoja ja -menetelmiä esille."</i>	40/156	25,6%
<b>Opiskelijanäkökulma, moninaisuus:</b> <i>"Mikä on erityisen tuen opettajan fokus omassa työssä = opiskelijan opintojen eteneminen."; "opettajakoulutuksessa tulisi olla erityisopetuksen opintoja enemmän, koska opiskelijoiden yksilölliset oppimishaasteet ovat selvästi lisääntyneet. Monikulttuurisuus erityisesti."; "Heterogeenisten ryhmien hallinta, mielenterveyden haasteet, ihan perus koulunpidon haasteet."; "Jatkuva muutos asettaa haasteita kaikille asteille. Erilaisen opiskelijan kohtaaminen ja läsnäolo ovat tärkeimpiä taitoja, jotka eivät digitalisaatioista huolimatta ikinä vanhene. Ihmisen lukutaitoa tulisi opettaa myös."</i>	25/156	16%

TAULUKKO xxii. jatkuu

Sisältö, kehittämistarve	(n = 156)	% -osuus
<b>Prosessit, projektit, asiantuntijuus:</b> <i>"Omassa opiskelussani ei vielä ollut niin kovin paljon esillä työn moninaisuus eikä projekti/ hanketyöhön osallistuminen. Prosessien hallinta on tärkeää ja miten erityisopetus linkittyy niihin. Kokonaisuuksien hallinta korostuu tässä ajassa.";</i> <i>"Konsultoivaa työtettä tulisi painottaa enemmän.";</i> <i>"Olisi pohdittava sisällöt ammatillisen opettajan peruskoulutuksen osalta, mitä erilaisten oppijoiden ohjauksesta ja opetuksesta käsitellään ko koulutuksessa."</i>	18/156	11,5%
<b>Koulutuspolitiikka:</b> <i>"Lisäkoulutusta paitsi yhteisten tutkinnon osien opettajille niin myös ammatillisten aineiden opettajille erityispedagogiikassa.";</i> <i>"Erikoistumiskoulutusta eri koulutus ohjelmiin. Telma valma perustutkinto."</i>	11/156	7,1%
<b>Oppimisvaikeudet ja diagnoosit:</b> <i>"JOKAISALLE opiskelijalle enemmän tietoutta oppimisvaikeuksista!!!!";</i> <i>"Nepsykoulutusta lisää.";</i> <i>"Ehkä lisätä koulutukseen enemmän mielenterveys- ja päihdetyötä ja pidentää koulutusaikaa. Toisaalta käytäntö opettaa ja aina tulee eteen uutta opittavaa."</i>	9/156	5,8%
<b>Työelämä:</b> <i>"Monipuolista käytännön harjoittelua useissa ympäristöissä. Laaja näkemys ja kokemus eri työpaikoista";</i> <i>"Tärkeää olisi huomioida myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ura- / työllistymisohjaus. Oppilaitoksissa usein tuetaan tukea tarvitsevien opiskelua ja tutkinnon suorittamista. Mutta entä sitten? Tärkeää olis myös tukea koulutuksen päättäneitä työelämäpolkujen avaamisessa tai muuten sijoittumisessa yhteiskuntaan. Miten välttään opiskelijoiden syrjäytymiskierteeltä?"</i>	9/156	5,8%
<b>Tiimityö ja verkostot</b>	5/156	3,2%
<b>Lisää teoriaa</b>	5/156	3,2%
<b>Lähiopetusta, ei verkko-opetusta</b>	4/156	2,6%
<b>Tietotekniikka, digitaalisuus ja tietosuoja</b>	4/156	2,6%
<b>Jaksaminen</b>	2/156	1,3%
<b>Yksittäiset maininnat</b>	8/156	5,1%



TAULUKKO xxiii. Luokittelut kysymyksestä 16: Mistä haluaisit täydennyskoulutusta

Sisältötoive:	(n =158)	% -osuudet
<b>Erityisopetus ja erityisen tuen menetelmät:</b> menetelmät, arviointi, oppimisvaikeus- ja -valmiustestit ja niiden tulkinta, samanaikaisopetus, oppimispolut, positiivinen pedagogiikka, HOKS, motivointi, henkilökohtaistaminen, erilaiset oppimisen vaikeudet ja niissä tukeminen, integraatio, inklusio	66/158	41,8%
<b>Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukeminen:</b> erilaisten kulttuurien ymmärtäminen, kieli, oppiminen ja oppimisvaikeudet sekä niiden tukeminen	32/158	20,3%
<b>Oppimisvaikeuksien taustoihin liittyvät asiat:</b> erilaiset oppimisvaikeudet ja niissä tukeminen, väliinpuotoajat (diagnoosit)	28/158	17,7%
<b>Mielenterveyden tukeminen:</b> mielenterveys ja sen tukeminen, päihdeongelmat ja niihin puuttuminen	25/158	15,8%
<b>Elämänhallinta:</b> arjen hallinta, opiskelumotivaation tukeminen, toiminnan ohjaaminen	25/158	15,8%
<b>Ammatilliseen koulutukseen liittyvät ajankohtaiset asiat:</b> laki ja säädökset sekä niiden tulkinta; tekniikka, verkot, digi ja oppimisvaikeudet. Some ja sen haitat. Reformi, suvaitsevainen oppimisympäristö ja siihen liittyvät ydinasiat	23/158	14,6%
<b>Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen:</b> tunnetaidot, vuorovaikutus, oman toiminnan ohjaus, sosiaaliset taidot	23/158	14,6%
<b>Yhteistyö, konsultaatio:</b> oppilashuolto, työpaikkaohjaajat	17/158	10,6%
<b>Lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan oppimisvaikeudet:</b> testit ja niiden tulkinta	12/158	7,6%
<b>Työelämässä tapahtuva oppiminen:</b> työssä oppiminen, työllistyminen, oppisopimus	12/158	7,6%
<b>Hankalat kohtaamistilanteet:</b> aggressiiviset, haastavasti käyttäytyvät opiskelijat. Erilaiset kohtaamiset työssä ja vaikeissa tilanteissa	5/158	3,2%
<b>Aikuisten oppimisvaikeudet:</b> aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen, jatkuva oppiminen	4/158	2,5%

TAULUKKO xxiii. jatkuu

Sisältötoive:	(n =158)	% -osuudet
<b>Yleisesti ottaen erityisestä tuesta.</b> Kaikesta teemaan liittyvästä	3/158	1,9%
<b>Yksittäisiä mainintoja:</b> valma, oman työn kehittäminen, malli erityisopetukseen, jaksaminen	10/158	6,3%
Ei tarvetta, ei mainintaa	34/158	21,5%

## **Kirjoittajat & kontribuutiot**

# KIRJOITTAJAT & KONTRIBUUTTIOT

## **KM Seija Eskola**, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Kirjoittaja johdantoluvussa Ammatillisesta erityisopetuksesta erityiseen tukeen sekä pohdintaluvussa Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Ryhmähaastatteluiden suunnittelu ja toteutus.

## **KT Leena Kaikkonen**, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tutkimusprosessin sisällöllinen koordinointi ja tutkimusraportin toimittaminen. Kirjoittaja luvuissa: Luku 2. Tutkimuksen toteuttaminen. Luku 3. Tutkimukseen osallistuneet. Luku 5. Erityisopettajien tämänhetkinen työ. Luku 10. Miten ammatillisten erityisopettajien työ on muuttunut – vuosien 2008 ja 2019 tutkimustulosten vertailua sekä pohdintaluvussa, Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa.

## **FT Seija Koskela**, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Oppijan oikeus – opettajan taito –hankkeessa opinto-ohjaajille suunnatusta tutkimuskyselystä artikkelia varten valitun aineiston analyysi ja sen pohjalta kirjoittaja luvussa 9. Erityinen tuki ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työssä.

## **KT Päivi Kovanen**

Kaikkien avointen kysymysaineistojen sisällönanalyysi (lukuun ottamatta kysymys 23). Kirjoittaja luvuissa 6. Nykyisessä työssä koetut haasteet erityisopettajien kuvaamina, luvussa 7. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittäminen ja ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajan tarpeet täydennyskoulutukselle sekä laadullisen analyysin osalta myös luvussa 2. Tutkimuksen toteuttaminen.

## **KM Irmeli Lignell**, lehtori

Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Kysymyksen 23 aineiston sisällönanalyysi ja sen pohjalta kirjoittaja luvussa 8. Erityisopettajien näkemykset ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämistarpeista erityiseen tukeen vastaamisessa

**KT Maija Mäkinen**, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kirjoittaja pohdintaluvussa Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Kyselylomakkeen muotoilu. Tutkimuksen hallinnollinen koordinointi JAMK:ssa.

**LuK Joona Purkamo**, tutkimusassistentti (sivutoim.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tutkimusaineiston tilastollisten analyysien toteutus ja tulkinta vuoden 2019 aineiston ja myös vuosien 2008 ja 2019 aineistojen vertailun osalta. Tilastollisten analyysien osalta kirjoittaja luvussa 2. Tutkimuksen toteuttaminen, ja luvussa 10. Miten ammatillisten erityisopettajien työ on muuttunut – vuosien 2008 ja 2019 tutkimustulosten vertailua. Aineiston tilastollisen analysoinnin kautta kontribuoi myös lukuihin: Luku 3. Tutkimukseen osallistuneet, Luku 4. Erityisopettajaksi hakeutuminen ja erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuus, Luku 5. Erityisopettajien tämänhetkinen työ.

**FM Päivi Pynnönen**, lehtori

Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kirjoittaja luvussa 4. Erityisopettajaksi hakeutuminen ja erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuus ja luvussa 7. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittäminen ja ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajan tarpeet täydennyskoulutukselle.

**PsT Johanna Rantanen**, yliopistotutkija

Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos

Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa opinto-ohjaajille suunnatusta tutkimuskyselystä artikkelia varten valitun aineiston analyysi ja sen pohjalta kirjoittaja luvussa 9. Erityinen tuki ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työssä

**KT Anu Raudasoja**, koulutuspäällikkö

Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kysymyksen 23 aineiston sisällönanalyysi ja sen pohjalta kirjoittaja luvussa 8. Erityisopettajien näkemykset ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämistarpeista erityiseen tukeen vastaamisessa.

**KM Simo Uusinoka**, lehtori

Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kirjoittaja luvussa 4. Erityisopettajaksi hakeutuminen ja erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuus, sekä Luvussa 7. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittäminen ja ammatillisessa koulutuksessa toimivien erityisopettajan tarpeet täydennyskoulutukselle. Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeen projektipäällikkö.



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN  
JULKAISUJA



**MYynti JA JAKELU**

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto  
PL 207, 40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä  
Puh. 040 552 6541  
Sähköposti: [julkaisut@jamk.fi](mailto:julkaisut@jamk.fi)  
[www.jamk.fi/julkaisut](http://www.jamk.fi/julkaisut)

**VERKKOKAUPPA**

[www.tahtijulkaisut.net](http://www.tahtijulkaisut.net)

**jamk** | Jyväskylän  
ammattikorkeakoulu



## **Jyväskylän ammattikorkeakoulu**

PL 207, 40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35,  
40200 Jyväskylä  
Puh. +358 20 743 8100  
Fax. +358 14 449 9694

**jamk.fi**



# JAMKin julkaisut tutkittua tietoa sinulle.

Julkaisussa raportoidaan vuonna 2019 tehty tutkimus ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työn muutoksista heidän itsensä arvioimana. Erityisopettajat totesivat, että ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeinen muutosprosessi vaatii vielä jäsentämistä ammatillisen koulutuksen arjessa niin johtamisessa, pedagogiikassa, henkilöstön osaamisessa kuin työelämäyhteistyössäkin mutta myös erityisopettajien oman asiantuntijuuden, työn ja aseman jäsentämisessä.

Tutkimuksen tuloksia peilattiin myös vastaaviin tutkimustuloksiin ammatillisten erityisopettajien työstä kymmenen vuoden takaa. Näin saatu pidempi perspektiivi ammatillisten erityisopettajien työhön osoittaa, että yksilöllisyys lähestymistapana ammatillisessa koulutuksessa vahvistuu mutta erityisopettajien rooli yksilöllisten oppimisprosessien suunnittelussa ja toteutuksessa painottuu aiempaa enemmän konsultatiiviseen työhön sekä monialaiseen yhteistyöhön oppilaitosten sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa.

ISBN 978-951-830-600-2

jamk