

**Ammatillisen koulutuksen erityisopettajien toiveet,  
odotukset ja tunteet oppivelvollisuuden laajentamisen  
kynnyksellä**

Johanna Ahopalo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ahopalo, Johanna. 2022. Ammatillisen koulutuksen erityisopettajien toiveet, odotukset ja tunteet oppivelvollisuuden laajentamisen kynnyksellä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 57 sivua.**

Oppivelvollisuuden uudistuminen astui voimaan vuonna 2021 pyrkien ratkaisemaan peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen nuorten haasteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ammatillisissa oppilaitoksissa toimivien erityisopettajien ainutkertaisia toiveita, odotuksia ja tunteita oppivelvollisuuden laajentamisen mukanaan tuomista muutoksista.

Tutkimus on laadullinen ja sen lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2021 aikana teemahaastattelun keinoin. Tutkimukseen osallistui neljästä eri suomalaisesta ammatillisesta oppilaitoksesta kymmenen erityisopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimukseni mukaan erityisopettajat toivovat tulevalta oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvältä muutokselta yhteistyötä sekä lisää resursseja niin opetus kuin ohjaustyöhön. Erityisopettajista seitsemän kymmenestä odotti oppilasmäärän sekä/tai ohjaustyön määrällisesti lisääntyvän. Odotukset opintojen muuttumisesta velvoittavaksi ja maksuttomiksi jakoi mielipiteitä motivoinnin ja epätasa-arvon kysymyksissä. Tunnekokemuksista muodostui kolme luokkaa: positiiviset, neutraalit ja negatiiviset tunnekokemukset.

Tulokset kertoivat erityisopettajien halusta tehdä oma perustyö hyvin ja laadukkaasti. Koetut tunnekokemukset eivät olleet yhdistettävissä muutokseen kohdistuneisiin toiveisiin ja odotuksiin vaan niissä näkyi selkeä ristiriita. Uudistus saatettiin nähdä positiivisena, mutta oma tunnekokemus oli negatiivinen.

Asiasanat: ammatillisen koulutuksen erityisopettajat, oppivelvollisuuden laajentaminen, tunnekokemukset, muutostoiveet, odotukset

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Oppivelvollisuuden laajentaminen.....	8
1.1.1	Koulutuspoliittiset päätökset vaikuttamassa nuorten elämään ...	9
1.1.2	Uuden oppivelvollisuuslainsäädännön tuomat muutokset.....	10
1.2	Ammatillisen koulutuksen erityisopettajat.....	12
1.2.1	Ammatillinen erityisopettajuus muutoksessa.....	13
1.2.2	Tunteet ammatillisen erityisopettajan työssä.....	16
1.3	Tutkimuskysymykset.....	19
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>20</b>
2.1	Fenomenografinen tutkimusote.....	20
2.2	Tutkimukseen osallistujat.....	21
2.3	Tutkimusaineiston keruu.....	22
2.4	Aineiston analyysi.....	25
2.5	Eettiset ratkaisut.....	27
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
3.1	Toiveet ja odotukset oppivelvollisuusmuutoksesta.....	30
3.2	Muutoksen herättämät tunteet.....	37
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>41</b>
4.1	Tutkimustulosten tarkastelu.....	41
4.3	Menetelmälliset johtopäätökset ja tutkimuksen luotettavuus.....	45
4.3	Jatkotutkimusaiheet.....	47

<b>LÄHTEET .....</b>	<b>49</b>
<b>LIITE .....</b>	<b>56</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä Pro gradu -tutkielmassa perehdytään ammatillisen koulutuksen erityisopettajien toiveisiin, odotuksiin ja heränneisiin tunteisiin tulevasta oppivelvollisuuden laajentamisesta. Historiallinen oppivelvollisuuden uudistus, vuonna 1921 voimaan tulleeseen oppivelvollisuuslakiin, astui vuoden 2021 aikana asteittain voimaan, tavoitellen kaikkien peruskoulunsa päättävien toisen asteen tutkinnon suorittamista (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Siinä missä toinen aste on aiemmin ollut valinnainen jokaisen oppilaan kohdalla, puhutaan nyt uuden oppivelvollisuuslainsäädännön kohdalla velvoitteesta, joka jatkuu perusopetuksesta, lakaten opiskelijan täytettyä 18-vuotta tai saatua toisen asteen tutkinto suoritettua. Muutos haastoi niin nuoret perheineen, oppilaitokset kuin opettajat uuteen ajatteluun.

Suomen koulutustason nousun pysähtyminen vuosina 1975-1979 syntyneisiin, on puhututtanut koulutuspoliittista keskustelua viime vuosina paljon, kyseenalaistaen Suomen asemaa koulutuksen mallimaana. 1980-luvulla ja sen jälkeen syntyneistä liian moni on vaille perusasteen jälkeistä tutkintoa. (Witting, 2021.) Koulutus ja huono-osaisuus periytyvät vaikuttaen nuoren koulutusvalintoihin (Airio & Niemelä, 2002; Ruohola, 2012a). Oppivelvollisuuden uudistuksella on pyritty ratkaisemaan peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen nuorten eriarvoisuuden, oppimiserojen ja syrjäytymisen haasteita (Valtioneuvosto, 2019). Ammatillista koulutusta on uudistettu tasaisin väliajoin, joista viimeisimpänä vuonna 2018 käynnistynyt reformi painottaen joustavaa, monipuolista ja tehokasta opetusta. Uudistuksia jatketaan nykyisen hallituksen toimesta aina vuoteen 2025 saakka, tavoitteena uudistaa ammatillisten perustutkintojen perusteita eri osa-alueittain. Päättäjät näkevätkin ammatillisen koulutuksen olevan merkittävä tekijä yhteiskunnallisesti sekä koulutus- ja elinkeinopoliittisesti. Tämän vuoksi sen työelämälähtöisyyttä, asiakasosaamista ja eri prosesseja tulee kehittää muuttuvien tarpeiden mukaisiksi. (Räisänen & Goman, 2018; Opetushallitus, 2020.)

Opettajien kokemuksia on tutkittu vuosien aikana eri muutostilanteiden kohdalla, mutta niistä pääsääntöisesti puuttuu tai on jäänyt hyvin vähäiseen osaan muutokseen liittyvät tunnekokemukset. Tunteiden merkitys työelämässä on tunnustettu jo pitkään (Ashkanasy & Humphrey, 2011; Bowen, 2013; Ikävalko, Paloniemi, Nordling, Vähäsantanen ja Hökkä, 2020), mutta työntekijöiden tunteiden vaikutukset esimerkiksi organisaatioiden muutostilanteissa, ovat jääneet jopa tutkimuksen valossa vähäiselle huomiolle. Tässä tutkielmassa tarkoituksena on tuoda esille oppivelvollisuus uudistuksen tuottamia tunnekokemuksia juuri erityisopettajien näkökulmasta ja tuottaa ymmärrystä siitä, mistä suomalainen oppivelvollisuuden uudistus saa voimansa, mitkä tekijät mahdollistavat sen onnistumisen tai haastavat sitä. Tuomalla esille tunteiden merkitys osana muutosta, lisätään ja syvennetään tutkimuksellista tietoa organisaatiomuutoksiin vaikuttavista mekanismeista.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ammatillisen koulutuksen erityisopettajien kokemuksista ja tunteista oppivelvollisuuden laajentamisen kynnyksellä. Erityisopettajat tekevät työtä niiden nuorten kanssa, jotka ovat isoimmassa riskissä keskeyttää opintonsa. He suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat jatkuvasti tukitoimien ja ohjauksen riittävyttä ja ovat näin ollen avainpaikalla arvioimassa oppivelvollisuuden laajentamista. Keväällä 2021 media toi vahvasti esille miten uuden oppivelvollisuuden muutokset ovat vielä epäselvällä pohjalla oppilaitoksilla ja kunnilla. Opintojen maksuttomuuden mukanaan tuomat resurssihaasteet, oppivelvollisuuden veloitteen mukanaan tuoma valvonta ja toisaalta opiskelijoiden opintoihin motivoituminen pohditutti. (Grönholm, 2021; Laine, 2021.) Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa siitä, miten ammatillisen koulutuksen erityisopettajat kokevat uudistuksen sekä millaisia tunteita kokemuksiin ja suhtautumisiin kiinnittyy julkisen keskustelun ja organisaation sisäisen muutoksen keskellä.

Kiinnostukseni tutkia aiheita nousee omasta taustastani ammatillisena opettajana ja opinnoistani erityispedagogiikan parissa. Olen huomannut miten merkittävässä asemassa ammatillisen koulutuksen erityisopettajat ovat huomaamaan oppilaitten opintojen etenemisen haasteet ja tukemaan opintojen lop-

puun saattamista. Heidän työpanoksensa avulla moni oppimiseensa tukea tarvitseva nuori valmistuu opinnoista ja pääsee siirtymään työelämään. Kuitenkin työmäärän lisääntyminen, kiire, jatkuva uudistusten tulva ja muutosten mukanaan tuoma epävarmuus on väsyttänyt monen erityisopettajan. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2019 Opetusalan työolobarometrin (Golnik & Ilves, 2019) tulokset kertovat siitä miten opettajat kokevat, että töitä on liikaa ja työstä koettu ilo on laskenut aikaisemmista mittauskerroista. Ikävalko ja kumppanit (2020) ovat tutkineet tunnetoimijuutta organisaation muutostilanteissa ja todenneet, että tunteilla on vahvasti yhteys muutokseen sitoutumiseen ja sen toteuttamiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan työntekijän näkökulmasta isoin merkitys muutoksen positiivisena näkemiseen oli se, että muutos näyttäytyi merkityksellisenä juuri hänen omassa työssään. Tutkimuksessani lähdin selvittämään ammatillisen koulutuksen erityisopettajien tunnekokemuksia oppivelvollisuuden muutoksesta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimussuuntauksella, jossa syvennytään tarkastelemaan erityisopettajien käsityksiä ja tunteita oppivelvollisuuden laajentamisen ilmiöstä. Oppivelvollisuus uudistuksen ollessa vasta käsillä ei aiheesta löydy vielä tutkimuksia, mutta useampi hallituksen ja ministeriön lausunto ja ohjelma (Eduskunta, 2020; Valtioneuvosto, 2019). Tutkimuksen tuottama tieto näyttäytyikin tässä mielessä ainutkertaisena ja erityisenä, koska tutkimusta ei voida tällaisessa historiallisessa tilanteessa enää koskaan toistaa. Tutkimus avaa uutta näkökulmaa ammatillisen koulutuksen erityisopettajien ajatuksista oppivelvollisuuden uudistuksen ollessa vasta alkutekijöissään. Aiheen kannalta keskeisiä teemoja, kuten koulutusjärjestelmän ja ammatillisten erityisopettajien työkuvan muutoksia on tutkittu aikaisemmin muun muassa Aaltonen & Lappalaisen (2013), Kaikkosen (2010) sekä Pirttimaa & Hirvosen (2016) toimesta. Seuraavissa kappaleissa avaan oppivelvollisuuden laajentamista ja ammatillisen koulutuksen erityisopettajien asemaa ja tunteita muutoksessa. Tulos- ja pohdintaosioissa esittelen tekemäni analyysin myötä muodostuneet tulokset, pohdin niiden merkitystä sekä vertailen havaintojani aikaisempaan tutkimukseen.

## 1.1 Oppivelvollisuuden laajentaminen

Suomalainen oppivelvollisuuslaki on nähty sen syntyajoilta vuodesta 1921 koko kansan koulun mahdollistajana. Ennen oppivelvollisuuslainsäädännön säätämistä ja oppivelvollisuutta, joka viides suomalainen lapsi ei käynyt koulua. Suomalainen koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyi niin pienten lasten kuin nuorten suuntaan. Seuraava merkittävä muutos koulutuksen tasa-arvon eteen oli vuonna 1968 säädetty peruskoululain ilmainen yhdeksänvuotinen peruskoulu kaupungillistuvan teollisuus- ja palveluyhteiskunnan kansalle. Hyvinvointivaltio alkoi rakentua ja ihmisten mahdollisuuksia jatkokouluun haluttiin tasoittaa varallisuusluokasta huolimatta. Tästä muutoksesta jo noin 20 vuoden päästä puolella väestöstä oli peruskoulun jälkeinen ammatillinen tai akateeminen tutkinto. Tasa-arvoinen koulu otti askeleen eteenpäin, kun vuonna 1998 uuteen perusopetuslakiin saatiin säädös kuusivuotiaiden subjektiivisesta oikeudesta esiopetukseen ja peruskoulunsa päättävälle mahdollistui entistä helpompi mahdollisuus liikkua ammatillisen- ja lukiokoulutuksen välillä. (Ahonen, 2003; Ahonen, 2004; Kalenius, 2014; Laukia, 2013; Numminen, 2001.) Nyt vuoden 2021 oppivelvollisuuden laajentaminen tuo oppivelvollisuuden taas uuden äärelle haastaen niin perusopetuksen, toisen asteen kuin sen nivelvaiheen toimimista.

Toisen asteen ja erityisesti ammatillisen koulutuksen piiriin on jo vuosikymmeniä ladattu isoja odotuksia nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi tai jopa kokonaan hävittämiseksi. Aaltonen ja Lappalainen (2013) tuovat esille, että jo ennen oppivelvollisuuden laajenemista ammatillisen koulutuksen haasteena on ollut, miten saada sanktioiden myötä alhaisen sisäänpääsykynnyksen aloille passitetut nuoret motivoitumaan, pysymään ja valmistumaan vaadituilla ammattitaidoilla koulutuksesta. Oppivelvollisuuden laajentuessa toiselle asteelle motivoitumista haastaa nuorten kohdalla velvollisuus opiskella ja oppilaitosten kohdalla velvollisuus saada oppilaat etenemään opinnoissaan.



### 1.1.1 Koulutuspoliittiset päätökset vaikuttamassa nuorten elämään

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja sen uudistuksissa on haluttu korostaa erityisesti työelämäsuuntautuneisuutta ja ammatillisen koulutuksen yhteiskuntaa parhaiten palvelevaa roolia. Ammatilliseen koulutukseen panostamalla on nähty suora yhteys niin ekonomiseen kasvuun ja kehitykseen kuin köyhyyden vähentymiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn. (Aaltonen & Lappalainen, 2013; Ikävalko, 2013; Smith & Bell, 2015.) Keskiössä on ollut ammatillisen koulutuksen markkinaehtoinen kehitys sekä kansalaisten kilpailukyky, asettaen ammatillisen koulutuksen keskeiseksi koulutuspolitiikan kamppailun kentäksi, johon jokainen hallitus haluaa jättää oman merkkinsä. Samalla kun jokaisen hallituksen hyvä tavoite on ollut luoda paremmat lähtökohdat työelämään siirtymiselle, ovat uudet sukupolvet joutuneet tasapainoilemaan muuttuvien rakenteiden uusissa vaatimuksissa.

Nuorten koulutusvalinnat ja kouluttautuminen ovat vahvasti sidoksissa ihmisen kulttuuriseen pääomaan, joka taas kytkeytyy taloudelliseen ja sosiaaliseen pääomaan (Ruohola, 2012b). Tämän takia nuoren tekemillä kouluttautumisvalinnoilla voi olla suuriakin vaikutuksia hänen tuleviin vuosiin tai jopa koko elämän ajalle. Yksilöllistyvä yhteiskunta on haastanut nuoria jo 90-luvulta tekemään varhaisessa vaiheessa oikeita valintoja hyvän elämän saavuttamiseksi, asettaen keskiöön kuluttamisen sekä yksilöiden välisen kilpailun. Vastuu omista opinnoista ja niissä edistymisessä on siirtynyt entistä enemmän nuorille ja hänen vanhemmilleen. Järjestelmä on alkanut siis suosia itsenäisiä ja motivoituneita nuoria, jotka osaavat ja uskaltavat tehdä valintoja. (Aaltonen & Lappalainen, 2013; Ruohola, 2012b.) Kaikki nuoret eivät tähän kykene, eikä järjestelmän tätä edes pitäisi heiltä odottaa. Siinä missä moni aikuinenkin painii valintojen ja pärjäämisen vaatimusten keskellä, on moni nuori jätetty liian aikaisin itseohjautuvuuden nimeen vanhojen oman onnensa varaan.

Jokaiselle nuorelle työelämään siirtyminen ja sitä edeltävät koulutusvalinnat ovat osa merkittävää elämänvaihetta, mutta erityisen tuen piirissä oleville nuorille kyse on myös monesti syrjäytymisen kysymyksistä ja työelämän ulkopuolelle jäämisestä. Kyse ei ole siitä, etteikö näillä nuorilla olisi kykyä ja haluja

oppia sekä tehdä töitä, mutta yhteiskuntamme koulutus- ja työvoimapolitiikka ei aina ole kyennyt reagoimaan tarpeeseen oikea-aikaisesti. Erityisnuorille suunnattu ammatinvalintaohjaus, koulutus- ja työllistymispalvelut sekä yksilölliset tukitoimet ja kohtuulliset mukautukset muodostuvat merkittäviksi tekijöiksi oppivelvollisuuden laajentamisen todellisessa toteutumisessa. (Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen, 2013; Ekholm & Teittinen, 2014.) Nuorten hakeutuminen toiselle asteelle ei ole kuitenkaan niin mustavalkoinen prosessi kuin sen voisi ajatella olevan oppivelvollisuuden muuttuessa. Kyse on aina nuorten omista kiinnostuksen kohteista, motivaatiosta ja kyvystä käydä koulua. Tarjolla olevat koulutusvaihtoehdot eivät riitä kaikille tai aloituspaikkojen määrä ei vastaa nuorten suosimia aloja, mikä haastaa kysynnän ja tarjonnan välistä suhdetta. Tällöin muodostuu koulutusvaihtoehtoja, jotka eivät ole niin suosittuja, mutta niissä riittää aloituspaikkoja myös niille, jotka eivät päässeet ensisijaisiin toivepaikkoihin. Tilanne haastaa nuoren motivaatiota, opiskeluvoimavaroja ja lisää riskiä keskeyttää opinnot. (Aaltonen, Isacson, Laukia & Vanhanen-Nuutinen, 2013; Aaltonen & Lappalainen, 2013; Asplund & Vanhala, 2013.) Tämä asettaa kysymyksen koko prosessin toimivuudelle. Onko nuoren koulumotivaation häviämässä silloin kyse järjestelmän viasta vai nuoresta?

### **1.1.2 Uuden oppivelvollisuuslainsäädännön tuomat muutokset**

Uusi oppivelvollisuuslaki astui voimaan asteittain niin, että hakeutumisvelvoitetta koskevat säännökset tulivat voimaan jo 1.1.2021 ja muu osa laista vasta 1.8.2021. Muutoksen myötä tavoitteena on, että kaikki perusopetuksen päättävät oppilaat suorittavat toisen asteen tutkinnon. Oppilaille on velvollisuus hakea toisen asteen tai nivelvaiheen koulutukseen. (Opetushallitus, 2021.) Oppivelvollisuus päättyy, kun opiskelija täyttää 18 vuotta tai kun hän tätä ennen suorittaa toisen asteen tutkinnon, kuten ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a).

Oppivelvollisuuden laajentuessa, myös toimijoiden velvollisuus ohjata oppilaita jatkuu toiselle asteelle saakka. Perusopetuksen järjestäjä ohjaa opiskelijaa koulutukseen hakeutumisessa ja valvoo, että opiskelija aloittaa opintonsa.

Jos oppivelvollinen nuori ei vapaaehtoisesti hakeudu koulutukseen tai ei saa opiskelupaikkaa, hänelle osoitetaan opiskelupaikka nivelvaiheen koulutuksessa. Uutena syksystä 2022 aloittaa uusi tutkintokoulutukseen valmentava koulu eli TUVA, johon yhdistetään perusopetuksen lisäopetus, niin sanottu kymppiluokka, lukioon valmentava koulutus ja ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat voivat suorittaa oppivelvollisuuttaan työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a.) Näillä muutoksilla on tarkoitus saada jokainen peruskoulunsa päättävä oppilas jonkin koulutuksen piiriin.

Lukion tai ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat velvollisia ohjaamaan ja seuraamaan opiskelijoiden etenemistä opinnoissa. Tässä avuksi tulee uusi sähköinen seuranta- ja valvontapalvelu VALPAS, joka toimii opiskelijan opintojen seurannan tukena koko oppivelvollisuusajan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b.) Opiskelijoiden huoltajien rooli korostuu myös oppivelvollisuuden laajentuessa, koska velvollisuus käydä koulua velvoittaa myös huoltajia huolehtimaan nuoren koulunkäynnin mahdollistamisesta. Oppivelvollisen huoltajan tai muun laillisen edustajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. Jos huoltaja tahallaan tai törkeästä huolimattomuudesta laiminlyö velvollisuutensa valvoa oppivelvollisuuden suorittamista, hänelle voidaan tuomita sakkorangaistus oppivelvollisen valvonnan laiminlyönnistä. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020.)

Koulutuksen järjestäjän tulee ilmoittaa oppivelvollisen huoltajalle, jos nuoren opinnot eivät edisty riittävästi. Oppilaitoksen on selvitettävä oppivelvollisen saamien tukitoimien riittävyys sekä tarvittaessa ohjattava oppivelvollinen hakeutumaan muiden nuorta tukevien palveluiden piiriin. Jos oppivelvollinen nuori on aikeissa keskeyttää opintonsa, koulutuksen järjestäjän on selvitettävä yhdessä oppivelvollisen ja hänen huoltajansa kanssa nuoren mahdollisuudet suorittaa opintoja muussa oppimisympäristössä tai mahdollisuudet hakeutua muuhun koulutukseen. Tarvittaessa vaihtoehdot selvitetään yhteistyössä toisen opetuksen tai koulutuksen järjestäjän kanssa. Oppivelvollisuuden suorittamisen keskeyttämistä on mahdollista hakea oppivelvollisen taikka hänen

huoltajansa hakemuksesta. Jos opiskelija itse ilmoittaa keskeyttävänsä opinnot, eroamispäätöstä ei voida tehdä ennen kuin oppivelvollinen on osoittanut, että hänellä on uusi opiskelupaikka. Jos opiskeluoikeus on päättymässä opiskelijan runsaiden poissaolojen vuoksi, tulee koulutuksen järjestäjän selvittää oppivelvollisen tilanne. Oppivelvollisuuden suorittamisen keskeyttämisestä päättää joko opetuksen tai koulutuksen järjestäjä tai oppivelvollisen asuinkunta, jos nuorella ei ole opiskelupaikkaa. Oppivelvollisuuden suorittaminen keskeytetään pääsääntöisesti määräaikaaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b.) Tavoitteena on, että jokainen nuori saisi toisen asteen koulutuksen suoritettua ennemmin tai myöhemmin.

## 1.2 Ammatillisen koulutuksen erityisopettajat

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) sanotaan: *”Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, jos hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi tarvitsee pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tukinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi.”* Tämä tarkoittaa opiskelijan pedagogisesti suunniteltua tukemista sekä tarvittavia opetus- ja opiskelujärjestelyitä, opiskelijan oppimisen mahdollistamiseksi.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijat, jotka tarvitsevat tätä erityistä tukea opinnoissaan, saavat sitä ammatillisten oppilaitosten erityisopettajilta. Erityisopettajat toimivat ammatillisissa oppilaitoksissa, riippuen työpaikan työnkuvasta, joko erityisopetuksen vastuutehtävissä, laaja-alaisen erityisopetuksen kentällä, vaativan erityisen tuen tehtävissä tai pienryhmäopetuksessa. Opettajan työnkuvat rakentuvat yksilöllisestä oppimisen ohjaamisesta, opetuksen suunnittelusta, opetuksesta ja ohjauksesta, oppimisvaikeuksien kartoituksesta, yhteydenpidosta tukiverkostoihin, seurannasta ja dokumentoinnista sekä suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyöstä niin oppilaitoksen sisäisten kuin ulkoisten tahojen kanssa. (Hirvonen & Pynnönen, 2010; Kaikkonen, 2020:63.)

Suomalainen koulutuspolitiikka on tähännyksi jo pidempään mahdollistamaan kaikille peruskoulunsa päättävälle ikäluokille mahdollisuuden jatko-

opintoihin. Tämä tavoite on näkynyt ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden lisääntyneinä tuen tarpeina ja samalla tarpeena lisätä erityisopetusta. (Hirvonen, Ladonlahti & Pirttimaa, 2009.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2019 tekemässä selvityksessä Uudistus ilman resursseja (2019, 20) nosti esille huolta ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen resurssien riittämättömyydestä reformin jälkeen. Vastaajista jopa puolet toi esille resurssien vähyden ja jopa neljännes vastaajista kertoi, ettei saa minkäänlaista tukea tai tuki ei ole riittävää, erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetukseen. Taustalla näyttyy huutava pula erityisopettajista, sillä jopa kaksi kolmasosasta vastaajista koki, etteivät nykyiset erityisopettajaresurssit ole oppilastarpeeseen nähden riittävät. Erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden määrä on yli kaksinkertaistunut tilastoinnin aloitusvuodesta 2004 vuoteen 2017 mennessä. Nuorista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vuonna 2017 jopa 20 prosenttia oli erityisopiskelijoita. Heistä jopa 84 prosenttia opiskeli integroituna samassa ryhmässä muiden opiskelijoiden kanssa. Samaan aikaan kuitenkin erityisopetuksen resurssit eivät ole nousseet samassa kehitystahdissa, vaan opettajat toivat esille suurta huolta siitä, ettei ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen tarpeen kasvuun ole pystytty reagoimaan riittävästi. (Eskola, 2020:17; Uudistusta ilman resursseja, 2019.)

### **1.2.1 Ammatillinen erityisopettajuus muutoksessa**

Ammatillisen koulutuksen erityisopettajan työroolissa painotus on tulevaisuuteen suuntautuneessa ohjauksessa (Hirvonen & Pynnönen, 2010), jossa tavoitteena on opiskelijan valmistuminen ammattiin. Ammatillisen koulutuksen rooli on kuitenkin laajentunut vuosien aikana. Nuorten pelkän ammattitaidon saavuttamisen ei katsota riittävän, vaan tavoitteena on koko väestön osaamisen kohottamisessa, ammattitaidon osoittamisessa, työelämän kehittämisessä sekä työllistymisen edistämässä. Opiskelijoita tulisi koulutuksen aikana tukea kohditi hyvää, tasapainoista ja sivistynyttä elämää. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.) Opetuksessa painotusta eteenkin yleissivistävien oppiaineiden merkityksestä ja osaamisesta, osana ammatillista koulutusta, on haluttu vahvis-

taa. Näin on haluttu mahdollistaa kaikille toisen asteen jälkeisten opintojen jatko-opinnot. Tämä on vaikuttanut ammatillisten oppilaitosten erityisopettajien työhön, lisäten painetta olla mukana ratkaisemassa opintojen keskeyttämisen ja koulutuksesta syrjäytymisen haasteita. (Hirvonen ym., 2009.)

Ammatillinen koulutus ja siinä ympäristössä toimivien erityisopettajien työ, on läpikäynyt melkein yhtä monta muutosta kuin Suomessa on ollut poliittisia tahtotiloja (Kaikkonen, 2010). Uudistettaessa vuonna 2018 ammatillisesta koulutuksesta annettua lakia, yhdistettiin nuorten ja aikuisten ammatillinen koulutus saman lain alle mahdollistaen erityisen tuen tarjoamisen myös aikuisopiskelijoille. Merkittävänä muutostekijänä on ollut myös maahanmuuttaja-taustaisten opiskelijoiden määrän kasvu oppilaitoksissa. Kieli- ja kulttuurihaasteiden mukana tuomat pulmat vaativat opettajilta erityisten tuen antamista. Muutosten myötä erityinen tuki nähtiin opiskelijan oikeutena, joka tuli määrittellä jokaiselle opiskelijalle yksilöllisesti. (Eskola, 2020.)

Niin kansainvälisten tavoitteiden kuin suomalaisen ammatillisen koulutuksen yhtenä keskeisenä piirteenä on ollut vahva tahtotila mahdollistaa kaikille nuorille peruskoulun jälkeinen opintojen jatko ja mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen. Taustalla on ollut ajatus siitä, että kaikki ikäluokan nuoret, tuen tarpeesta riippumatta, saavat tasa-arvoisen mahdollisuuden opiskella ja sijoittua työelämään. Koulutusjärjestelmän tavoite on, että oppilailta olisi mahdollisuus saada tukea oppimiseen oppilaitoksen tavallisen toiminnan osana. (Kaikkonen, 2010; Scharnhorst & Kammermann, 2020.) Inklusion aatteen vahvistuksessa moni erityistä tukea tarvitseva oppilas hakeutuukin perusopetuksesta jatko-opintoihin ammatilliseen koulutukseen. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. (Hakala, Mietola & Teittinen, 2013; Hirvonen ym., 2009.) Opetusministerin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007-2012 todettiin, että ammatillisen koulutuksen erityisopetusta tulisi kehittää siten, että erityisen tuen oppilaat opiskelisivat samoissa tiloissa muiden oppilaiden kanssa ja vain vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetus olisi keskitetty ammatillisiin erityisoppilaitoksiin (Kaikkonen, 2010: 16).

Pirttimaa ja Hirvonen (2016) tuovat artikkelissaan esille, että ammatillisen koulutuksen kentällä inklusion kysymykset haastavat suomalaista ammatillisen koulutuksen kenttää. Erityisopetuksen oppilaat eivät ole enää pelkästään vammaisia tai vaativan erityisen tuen oppilaita vaan, jopa 30 prosentilla ammatillisen koulutuksen oppilaita on todettu olevan tarve erityisopetukseen määrittelemättömistä syistä, kuten esimerkiksi elämänhallinnan pulmien takia. Ammatillista koulutusta uudistaneen reformin myötä erityinen tuki sekä erityisen tuen ulkopuolelle jäävien opiskelijoiden tarvitsema tuki selvästi lisäsi ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen tarpeen määrää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021c; Luonnos hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi, 2016.)

Ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksen osaaminen ja toisaalta osaamisen laatu on muodostunut asiaksi, johon on ollut pakko kiinnittää huomiota (Kaikkonen, 2010: 19). Opiskelijahuoltotyön osuus on erityisopettajien mielestä lisääntynyt ja erityistä huolta oppilaitosten kentällä herättää opiskelijoiden vaikeasti hallittavien haasteiden lisääntyminen. (Uudistus ilman resursseja, 2019; Vehviläinen, 2019.) Opiskelijoiden haasteet, motivointitarpeet, lisääntyvät resurssitarpeet, oman työn kohdentaminen ja mahdollisuudet toteuttaa erityisopetusta, haastavat ammatillista erityisopetusta ja opettajuutta. Opiskelijoiden mielenterveyteen liittyvät pulmat sekä ylipäättänsä epämääräiset tuen tarpeet, jotka liittyvät nuorten elämänhallintaan tai sosiaalisiin tekijöihin tuntuvat monista erityisopettajista haasteellisimmilta omassa työssä. Haasteet eivät liity perinteiseen erityisen tuen piiriin, vaan enemmänkin niihin ilmiöihin, joista on vaikea saada otetta nuoren suurten poissaolojen tai elämänhallinnan vaikeuksien takia. (Pirttimaa & Kaikkonen, 2010.)

Tulevaisuuden opettajan tulisi olla luova asiantuntija laaja-alaisella osaamistustalla valmiina jatkuvasti kehittämään niin omaa osaamista kuin yhteisöään. Oppimisympäristöjen laajeneminen työelämään, digitaalisuus, pandemiat, yhteistyö eri ammattitahojen kanssa sekä konsultatiivinen ote, tukien muita ammattilaisia, vaativat erityisopettajilta jatkuvaa laaja-alaisempaa osaamista. (Eskola, 2020.) Yksilöllistäminen, opiskelijoiden heterogeenisuus ja monikult-

tuurisuus ovat selkeästi lisääntyneet ammatillisen erityisopetuksen kentällä. Moni opiskelija tarvitsee aikaisempaa enemmän arkielämän hallinnan taitojen tukea osana oppimistaitojen vahvistamista. (Pynnönen & Uusinokka, 2020:54.) Kovanen (2020) kuvaa artikkelissaan ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työn rakentuvan entisestään haasteellisemmaksi muuttuneen opiskelija-aineksen, resurssien riittämättömyyden, lisääntyneen työmäärään sekä ammatillisen reformin muutoksen aiheuttaman sekasorron raskauden takia. Työssä tapahtuneet muutokset muodostuivat kielteisiksi taakoiksi, jotka helposti enemmänkin ottivat kuin antoivat.

### **1.2.2 Tunteet ammatillisen erityisopettajan työssä**

Tunteiden ymmärtäminen ja tutkiminen työympäristössä ovat keskeisiä osia työntekijöiden toiminnan, käsitysten ja kokemusten ymmärtämisessä. Työelämän tunnetutkimus on räjähdysmäisesti kasvanut viimeisten vuosikymmenien aikana avaten niin yksilöiden tunnekokemuksia, tunneälykkyyttä kuin tiimien ja eri organisaatiotasojen välisiä tunnekokemuksia. Tiedon avulla organisaatioiden kehittymistä, työhyvinvointia ja tuottavuutta on voitu nostaa uudelle tasolle. (Ashkanasy & Humphrey, 2011; Bowen, 2013; Gooty, Gavin & Ashkanasy, 2009.) Ihminen on kokonaisuus, joka käsittelee asioita tunneperäisesti yhdessä järjen kanssa. Teemme päivittäin ratkaisuja, jotka nousevat tunnemaailmasta, joko tiedostaen tai tiedostamatta. Koulutusorganisaatioilla on opettajien tunnekokemusten tiedostamisessa viimeinen hetki kehittyä organisaatioiksi, jotka tarjoavat areenan puhua ja käsitellä heränneitä tunteita. Tieto, jota saamme tutkimalla työntekijän tunnekokemuksia eri positioissa, auttaa meitä ymmärtämään syvemmin taustalla vaikuttavia tekijöitä ja kehittämään toimivampia sekä tuottavampia malleja. (Bowen, 2013.)

Ammatillinen koulutus on kohdannut viime vuosien aikana suuria muutoksia, jotka haastavat opettajia tunnekokemuksissa. Ittner, Hagenauer & Hasher (2019) tuovat esille, ettei koulutuksellinen uudistus voi onnistua ellei se itsessään ole toimiva, organisaatio resurssoi siihen tarpeeksi ja ellei henkilökunta ole siihen niin tiedollisesti kuin tunnetasolla valmiina. Tunteet ovat kiinteä



osa työntekijöiden toimintaan työssä ja siihen miten käsittelemme muutoksia, teemme valintoja ja ratkaisemme eteemme tulleita haasteita (Hökkä, Ikävalko, Paloniemi, Vähäsantanen & Rantanen, 2020; Maitlis, Vogus & Lawrence, 2013).

Opettajan työhön erityisesti liitetään sellaisia tunneilmaisuja kuin rakkaus tai palo omaan työhön. Nämä vahvat tunnetekijät liittyvät suoraan opettajan motivaatioon ja haluun tehdä omaa työtään hyvin. (Tsang & Kwong, 2017.) Suomalainen opettaja on vahvasti tunnesitoutunut omaan työhönsä ja kokee laajakirjoisesti erilaisia tunnekokemuksia ilosta kiukkuun työnsä puitteissa, koska myös antaa itsestään paljon omalle työlleen (Jiang, 2019). Muutokset työnkuvassa, toimintatavoissa, oppilasmäärissä tai resursseissa aiheuttavat sen, että opettaja alkaa prosessoimaan uudelleen omaa suhdettaan kaikkeen itse työssä. Tähän opettajat tarvitsevat tilaa ja areenan tai muuten voi syntyä tunne ylikävelystä. (Hirvonen, 2006.) Koulutuspolitiikka monesti ohjaa ulkokohtaisesti oppilaitosten arkea, eikä tavallisella opettajalla ole paljon vaikutusmahdollisuutta tuleviin muutoksiin tai niiden aikatauluihin. Opettajat ovat kuitenkin niitä, jotka loppujen lopuksi toteuttavat muutokset ja vievät ne käytäntöön.

Yksilöllinen lähestymistapa, jossa erityisopettaja on lähellä opiskelijaa, tehden hyvinkin opiskelijälähtöisesti työtä, on opettajuuden keskiössä. Tämä haastaa opettajuutta opiskelijoiden kirjavien taustojen ja riittämättömyyden tunteen kautta, lisäten henkistä väsymystä, kiirettä ja ongelmakeskeisyyttä. Erityisopetuksen organisoinnin jatkuva eläminen sekä yhteistyötahojen niin odotukset kuin asenteet, lisäävät kuormitusta. (Hirvonen & Pynnönen, 2010.) Vehviläinen (2019) tuo opetushallituksen selvityksessä esille, että ammatillisten oppilaitosten henkilöstön osaaminen nähdään hyvänä ja laadukkaana, mutta voimattomuuden tunnetta syntyy kun opiskelijan tilanteeseen ei voida vastata vaikiintuneilla auttamistavoilla. Näissä tilanteissa opiskelija helposti vain häviää oppilaitoksesta. Hän on saattanut päätyä opintojen pariin ulkoisen tahon ohjaamana ja opiskelupaikkaa on tarjottu ehkä enemmänkin kuntoutuskeinona, koska muuta palvelua ei ole ollut tarjolla. Opettajat eivät kykene vastaamaan opiskelijan tarpeisiin omalla substanssiosaamisellaan, koska opiskelijan tarpeet eivät liity opiskeluun.

Ulkoa tulevat muutosvaatimukset ja työn sekä resurssien rajaukset heiluttavat perustyönteon pohjaa. Työntekijä ei saa tilaa tai aikaa tehdä hyvin omaa työtään, sitä mihin hän on kouluttautunut ja hakeutunut. Onnismaa (2016) tuo esille miten työn mielekkyyden kokemukset ovat vähentyneet viimeisten vuosikymmenten aikana. Suomalaisten opettajien autonomia määrittelee työtä hyvin vahvasti. Jos tätä haastetaan jatkuvilla uudistuksilla, joiden käsittelyssä opettaja jää yksin, on riskinä työn mielekkyyden vähentyminen. Opettajiin kohdistuvat valtavat odotukset ratkaista ulkoa yhteiskunnasta nousevat ongelmatilanteet. Samalla kuitenkin organisaation antama tuki jää helposti vajaan resurssi- kuin tunnetasolla.

Erityisopettajan työ on kiireistä ja pirstaloitunutta. Keskiössä ovat oppilaat, joiden tuen tarpeita täytetään eri pedagogisin ratkaisuin. (Nissilä, 2013.) Tsang & Kwong (2017) näkevät opettajien suhtautumisen muutoksiin rakentuvan sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden pohjalta. Heidän tutkimuksessa opettajat heijastivat omia tunteitaan uudistuksista suhteessa opiskelijoiden oppimisen kokemuksiin ja edistymiseen. Jos opettajat kokivat muutosten vievän ajan olevan pois oppilailta, he kokivat negatiivisia tunteita suhteessa byrokrattiin uudistuksiin. Opettajien vahva halu tehdä oma työ hyvin ja tukea oppilaita mahdollisimman hyvin omassa oppimisprosessissa, meni näin ollen uudistuksen edesajamisen ja mielekkyyden ohi, haitaten uudistuksen onnistumista.

Organisaatiolle tämän opettajien tunnetoimijuuden merkityksen ymmärtäminen voi olla merkittävä tekijä uudistuksia ja muutoksia suunniteltaessa sekä toteuttaessa. Valitettavan moni organisaatio kuitenkin unohtaa kiireen keskellä tarpeen luoda areena todelliselle kohtaamiselle ja kuulemiselle. Onnismaa (2016) näkee tunnetietoisuuden häviämisen olevan suoraan yhteydessä organisaation lamaanumiseen. Lisäämällä aikaa ja antamalla yhdessä ajattelulle tilaa, mahdollistetaan toisin toimiminen. Työntekijöiden tunnekokemusten yksityiskohtiin pysähtyminen auttaa kuvaamaan käsillä olevaa ilmiötä yksityiskohtaisesti. Tämä pysähtyminen taas tukee ratkaisujen saamista ja lisää muistamista

siitä mikä pohjimmiltaan on työn tarkoitus. Hyvin pienilläkin ratkaisulla voidaan lisätä työssä jaksamista, sitoutumista ja muutoshalukkuutta.

### **1.3 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppivelvollisuuden laajentumista ammatillisen koulutuksen erityisopettajien näkökulmasta. Oppivelvollisuus uudistus astui osittain voimaan vuoden 2021 tammikuussa ja lopullisesti saman vuoden elokuussa. Tutkimus toteutettiin kevään 2021 aikana, jolloin oppivelvollisuuden laajennus oli vasta käsillä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien toiveita, odotuksia ja tunteita tulossa olevasta uudistuksesta. Tutkimuksen tehtävänä oli näin ollen tehdä näkyväksi sitä miten ammatillisen koulutuksen erityisopettajat käsittelivät tulevaa oppivelvollisuuden laajentamista.

Varsinaiset tutkimuskysymykset olivat: 1.) Mitä toiveita ja odotuksia oman työn näkökulmasta ammatillisen koulutuksen erityisopettajilla on oppivelvollisuuden laajentamista kohtaan? 2.) Millaisia tunteita oppivelvollisuuden laajentaminen herättää ammatillisen koulutuksen erityisopettajissa?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tuoda esille ammatillisissa oppilaitoksissa toimivien erityisopettajien ainutkertaisia toiveita, odotuksia ja tunteita oppivelvollisuuden laajentamisen mukanaan tuomista muutoksista. Gummesson (2006) tuo esille, ettei laadullinen metodi ole yksiselitteinen vaan sen toteutustapoja on monia. Merkityksellisintä laadullisessa lähestymistavan tiedon rakentumisessa on vuorovaikutus sekä tutkijan ja tutkittavan yhteys.

Lähestyn tutkimusaiheittani fenomenografisella tutkimussuuntauksella, teemahaastattelun keinoin. Tutkimuksen keskiössä on haastateltavien erilaiset ajatukset ja tunnekokemukset oppivelvollisuuden laajentumisen ilmiöstä.

### 2.1 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka keskittyy tutkimaan ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimusote sopii erityisesti lähestymistavaksi silloin, kun tutkija haluaa avata ihmisten käsitysten luomaa moniulotteista kuvaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ammatillisten oppilaitosten erityisopettajien erilaisia toiveita, odotuksia ja tunteita. Fenomenografinen tutkimusote mahdollistaa tutkimuskysymysten syvemmän, monimuotoisen ja merkityksellisten yksityiskohtien esiin nostamisen, antaen samalla tilaa tutkittavan omalle kokemusmaailmalle ja sen esiin tuomiselle (Marton, 1981). Moustakas (1994) kuvaa fenomenografisen tutkimusotteen avaavan ilmiötä tutkittavien sisäiseen maailmaan identifioitumalla. Tutkijan täytyy prosessissa tiedostaa ulkoisten vaikutteiden yhteys tutkittavien sisäiseen maailmaan kuten arvoihin tai kokemuksiin. Tutkittavan ajattelu ja kokemukset rakentuvat kokonaisuudeksi, jonka kautta tutkijan on mahdollista luoda ymmärryksiä ilmiöstä. Haastateltavat tulivat neljästä erilaisesta ammatillisesta oppilait-

toksesta kukin omilla työnkuvillaan. Heillä oli erilaiset taustat ja elämäkokemukset, jotka heijastivat heidän näkemykseensä oppivelvollisuuden laajentamisesta. Jokainen erityisopettaja siis rakensi ymmärrystä yhteisestä ilmiöstä omista lähtökohdista lähtien.

Fenomenografia näkee todellisen ja koetun maailman yhtenä kokonaisuutena, jossa eletyt kokemukset ovat vahvasti kiinni todellisuudessa. Käsitksemme ilmiöistä muodostuvat kiinteänä osana sitä, yksilöllisten piirteidemme kautta. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tunnistaa ja johdonmukaistaa haastateltavien yhteisesti jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Toisaalta käsitykset voivat olla hyvinkin ristiriitaisia, jopa yksilön omassa kokemuksessa. (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2017; Marton, 1981.) Tuloksissa voidaan nähdä yhdistäviä tekijöitä ja tuntemuksia koetuista ilmiöistä, mutta samalla myös hyvin yksilöllisiä eroja. Fenomenografian pohjaoletus on kuitenkin, että ilmiöstä rakentuvat käsitykset ovat rajallisia ja läheisesti toisiinsa liittyviä (Kettunen & Tynjälä, 2017).

Tutkimus keskittyy ammatillisen koulutuksen kontekstiin ja ammatillisen koulutuksen erityisopettajien näkökulmaan. Tutkimuksen konteksti liikkuu ammatillisen koulutuksen kehittämisen alueella, sillä oppivelvollisuus uudistuksen myötä mukaan astuu uusia tekijöitä, jotka muokkaavat niin opiskelijoiden kuin ammatillisen koulutuksen työkenttää. Fenomenografinen lähestymistapa ottaa tarkastelussa keskiöön tutkimuskontekstin, jossa tutkimus toteutetaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimuksen aineiston keruun aikaan oppivelvollisuuden laajentaminen oli vasta käynnistymässä ja haastateltavat erityisopettajat vasta rakensivat kyseisellä hetkellä omia ajatuksiaan ja tunteitaan tulevista. Opettajat olivat uuden edessä, tuoden tilanteeseen mukaan aikaisemmat kokemukset sekä tulevat toiveet, odotukset ja tunteet.

## **2.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistujat olivat eri puolilla Suomea ammatillisessa koulutuksessa toimivia erityisopettajia. Tutkimusta varten otin sähköpostitse yhteyttä

satunnaisotannalla valittuihin viiden suomalaisen ammatillisen koulutuksen oppilaitoksen erityisopettajiin. Eskola, Lätti & Vastamäki (2018) näkevät, että suora henkilökohtainen lähestymistapa on usein tehokkain. Tärkeintä yhteydenotossa on tuoda esille miksi haluaa haastatella juuri häntä. Motiivi osallistua tutkimukseen voi nousta halusta vaikuttaa, tuoda omat kokemukset esiin tai hyödyttää muita. Toinkin haastattelupyynnössä esille haluni saada juuri ammatillisen koulutuksen erityisopettajien äänen kuuluviin oppivelvollisuuden uudistuksesta käydyssä puheessa. Julkisessa keskustelussa oli tuotu eri tahojen ääntä voimakkaastikin esille, unohtaen työn toteuttajien ääni.

Neljästä eri oppilaitoksesta yhteensä 10 erityisopettajaa osoitti kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Heistä kahdeksan oli naisia ja kaksi miehiä. Haastateltavat olivat iältään 30-63-vuoden väliltä ja puolet heistä sijoittui 50-59 ikävuoden välille. Erityisopettajana toimimisaikaa vastaajilla oli keskimäärin kymmenen vuotta tai alle. Vain kolmella haastateltavalla oli yli toistakymmentä vuotta erityisopettajakokemusta.

Oppilaitoksilta pyydettiin haastateltavien vahvistuttua luvat tutkimusta varten ja tämän jälkeen sovittiin haastattelut osallistujien kanssa. Haastateltaville toimitettiin noin viikko ennen haastatteluja Jyväskylän yliopiston tiedote tutkimuksesta sekä tietosuojalomake. Halutessaan haastateltava sai teemahaastattelurungon itselleen etukäteen.

### **2.3 Tutkimusaineiston keruu**

Fenomenografisessa tutkimusotteessa aineiston keruun tapana sopii hyvin käytettäväksi teemahaastattelu. Teemahaastattelussa mahdollistuu fenomenografialle tyypillinen ilmiön käsitysten tarkempi tarkastelu omassa kontekstissään ja käsitysten yksilöllisten erojen tarkastelu. Haastateltava nähdään subjektina, joka luo omassa kertomuksessaan merkityksiä aktiivisena toimijana. Haastattelu tavallaan vapautuu tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavan haastattelun keskiöön. (Hirsjärvi & Hurme, 2017; Patton, 2002.)

Tutkimusaineiston keruu on toteutettu teemahaastattelun keinoin, mahdollistaen mahdollisimman vapaan keskustelun ja ajatusten vaihdon tutkittavista teemoista. Teemahaastattelun kysymykset nousivat tutkimuskysymysten pohjalta, tarkoituksena kerätä mahdollisimman omakohtaista tietoa aiheista. Ennen varsinaisia haastatteluja testasin haastattelurunkoa (ks. liite 1) tekemällä esihaastattelun, jotta pystyin hahmottamaan paremmin vastaavatko asettamani kysymykset teemoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2017).

Haastattelut toteutettiin ajankohtaisesti eli kaikki haastateltavat kertoivat suoraan omista subjektiivisista sen hetkistä ajatuksista ja tunteistaan tulevasta uudistuksesta. Ajankohtainen haastatteluhetki mahdollisti sen, ettei haastateltavien tarvinnut muistella menneitä ja näin saatiin lisättyä tiedon luotettavuutta. Ajankohta myös muodosti aineistosta ainutkertaisen, koska oppivelvollisuuden muutos oli juuri käsillä eikä tilannetta ole mahdollista toistaa.

Kaikki haastattelut toteutettiin vuoden 2021 huhti- ja toukokuun aikana Teams-ohjelman välityksellä videoiden. Osallistujat saivat toivoa haluamaansa videointiohjelman käyttöä. Valtakunnallinen Covid-19-pandemia vaikutti siihen, etteivät kasvotusten tehtävät tapaamiset olleet mahdollisia. Toisaalta videointiohjelmien käyttö mahdollisti haastattelujen tekemisen pitkienkin välimatkojen takaa lyhyessä aikataulussa. Videohaastatteluissa tutkija joutuu tinkimään kasvokkaisten haastattelujen hyvistä puolista ja varautua mahdollisiin teknisiin ongelmiin. Hyvä testaus ja ennakoivalmistautuminen ovat merkittävässä asemassa verkkoyhteyksien kautta tehdyissä haastatteluissa. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018.) Testasin kahden ystäväni avustuksella Teams-ohjelman toimivuutta ja videoinnin onnistumista ennen haastattelujen alkamista. Olin varautunut ennen jokaista haastattelua linjoille noin 5-10 minuuttia aikaisemmin ja käynnistänyt tallennuksen, etten unohtaisi sitä alkukeskustelussa. Mainitsin nauhoituksesta vielä erikseen jokaiselle osallistujalle haastattelun alussa. Haastattelut sujuivat pääsääntöisesti hyvin, vain kahden kohdalla oli ongelmia joko kuvayhteyden tai äänen kanssa. Loppujen lopuksi saimme kaikki haastattelut hoidettua onnistuneesti.

Haastattelu kestivät 41min ja 1 h 18 min väliltä. Kymmenestä haastateltavasta neljä toivoi teemahaastattelun rungon itselleen etukäteen nähtäväksi. Ennen varsinaisia haastattelutilanteita kävin läpi kertaalleen tutkimuksen tarkoituksen, sekä mahdolliset siihen liittyvät kysymykset. Taustatietojen (erityisopettajana toimimisaika, työnkuva, ikä ja sukupuoli) kysyminen oli jaoteltu niin, että työnkuva ja erityisopettajana toimimisaika kerättiin haastattelun alussa, jonka jälkeen siirryimme ensimmäiseen kysymykseen, jolla oli tarkoitus lähteä laajemmin yleisesti pohtimaan oppivelvollisuuden muutoksen mukanaan tuomia ajatuksia. Haastattelun lopussa taas kysyttiin ikä ja sukupuoli niiden sensitiivisyyden takia. Haastatteluiden videotallenteet säilytettiin Jyväskylän yliopiston U-aseamalla salatussa kansiossa tallenteiden litterointiin saakka, jonka jälkeen ne tuhottiin.

Teemat ohjasivat haastatteluiden etenemistä, mutta haastateltavat saivat vapaasti puhua haluamastaan teemasta, haluamassaan järjestyksessä. Teemahaastattelussa tyypillistä onkin, että haastattelijalla on tutkituista teemoista lista, mutta ei selkeätä järjestystä niiden läpikäymiseen. (Eskola ym., 2018; Patton, 2002.) Haastattelut pyrittiin pitämään mahdollisimman rentona ja vuoropuhelumaisena, jotta etenkin tunnekokemukset oli helpompi tuoda esille. Teemahaastattelussa tutkijan aktiivinen rooli on suositeltavaa, sillä tutkijan kannustavat verbaliset tai nonverbaaliset reaktiot rakentavat haastattelutilanteesta luontevamman. Tutkijan ei tule kuitenkaan unohtaa haastattelussa mukana olevia valtasuhteita, sillä kyseessä on tavoitteellinen tiedon keruun tilanne, joka pakosti vaikuttaa tuloksiin. (Eskola ym., 2018.) Oli huomattavissa, että eteenkin haastattelujen loppupuolella aineiston rikkaimmat tunnekokemusten ilmaisut tulivat esille. Haastatteluihin varmasti vaikutti tutkijan oma kokemus ammatillisena opettajana ja tämä toi haastattelujen vuoropuheluun lisää syvyyttä. Uskon myös syvästi, että tutkijan oma tausta ja perustelut aiheen omakohtaisesta tärkeydestä herätti luottamusta tutkijaa kohtaan.



## 2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää tutkittua ilmiötä (Puusa, 2020:139) eli tässä tapauksessa oppivelvollisuuden laajentamista ammatillisen koulutuksen erityisopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen analyysi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin. Fenomenologisessa tutkimusotteessa tutkitavan ilmiön lähestyminen on aina aineistolähtöistä ja sisällönanalyysi tukee tätä yksityiskohtiin keskittyvää aineiston avaamista. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissä keskitytään löytämään tutkimuksen aineistosta esiinnoitettuja aiheita, teemoja, yhteneväisyyksiä tai poikkeavuuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Analyysi rakentuu vuorovaikutuksessa aineiston ja tutkijan välillä, ohjaten tutkijaa (Huusko & Paloniemi, 2006). Analyysivaihe alkoi jo aineiston keruun vaiheessa, koska huomasi etsiväni haastattelujen edetessä yhtäläisyyksiä osallistujien keskusteluista. Haastattelujen loputtua aloitin analyysin litterointivaiheen, jossa kuuntelin nauhoituksia ja siirsin puhetta kirjoitettuun muotoon. Litterointi kesti kahdeksan päivää ja aineistoa tuli yhteensä 47 sivua rivinvälillä 1, fontilla Calibri ja fonttikoolla 11. Litterointi tehtiin heti haastattelujen päätyttyä kesäkuun alussa Word-tekstinkäsittelyohjelmalle. Litterointi toteutettiin kevennetysti niin, että haastattelujen aikana käytyt yleiset keskustelut ja haastattelijan puheet jätettiin litteroimatta. Litteroinnin aikana haastattelut koodattiin ja näin pseudonymisoitiin. Aineisto litteroitiin siinä järjestyksessä kun se haastatteluissa esiintyy ja avuksi lisättiin haastattelurungon numerointi. Tämä tuki itse koko tutkimusprosessia ja helpotti palaamista tiettyihin sisältökohtiin.

Seuraavaksi litteroitu aineisto tulostettiin jokainen haastattelu omaksi nipukseen. Tämän jälkeen aineistoa luettiin läpi useampaan kertaan. Laadullisen aineiston analyysissä on tärkeä aluksi perehtyä jokaiseen yksittäiseen haastatteluun ensin perusteellisesti useista eri näkökulmista. Vasta tämän vaiheen jälkeen voidaan keskittyä yhtäläisyyksiin tai eroavaisuuksiin (Puusa, 2020: 142). Lukemisen yhteydessä aineistoa järjesteltiin ja loppuvaiheessa tehtiin huomioita yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista, jotka nostettiin omilla värikoodeillaan

selkeästi esille. Lukuprosessin aikana samalla rakentui teoreettinen ymmärrys minkä tekijöiden ympärillä ilmiössä liikuttiin (Puusa, 2020).

Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkija koodaa käsittelemäänsä aineistoa, tunnistaen ja nimeten. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija lähestyy aineistoa tavallaan uusin silmin, ihmetellen niin yksittäisiä sanoja niiden merkityksiä kuin laajempia kokonaisuuksia, merkityksiä luovineen käsityksineen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Analyysiprosessin aikana haastattelujen teemat värikoodattiin, mikä helpotti koko aineiston tarkastelua teemoittain. Koko aineistosta nousseet teemojen yhtäläisyydet alleviivattiin värikoodien mukaan ja poikkeavuudet tai yllättävät kommentit nostettiin esille omalla punaisella alleviivauskynällä. Tämä aineiston kokoaminen vei yhteensä kolme päivää. Aineiston ensimmäisen avaamisen jälkeen analyysia syvennettiin nostamalla jokaisesta teemasta oma PowerPoint-taulu, johon kerättiin jokaisen haastattelun sen teeman keskeiset tulokset omine osioineen. Jakamalla aineistoa näin omiin analysoitaviin osioihin, helpottuu aineiston järjestäminen sekä samanlaisuuksien ja eroavuuksien huomioiminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Samalla haastateltavien litteroidut lauseet kyseisistä aiheista siirrettiin uusille teemoittain koodatuille tiivistetyille litterointipohjille mikä helpotti tulosten avaamisvaiheessa sopivien sitaattien löytämistä teemoihin. Litterointipohjissa käytettiin samoja värikoodeja kuin analyysin ensimmäisessä vaiheessa.

Tämän jälkeen aineistoa alettiin tiivistämään ja yhdistelemään, jotta siitä järjestelyvaiheessa muodostuneista alaluokista saataisiin rakennettua yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuskysymykset ohjasivat tätä vaihetta eniten. Teemat nimettiin uudelleen löydöksiä yhdistävien tekijöiden mukaan ja samansuuntaisten tekijöiden kokonaisuudet yhdistettiin isommiksi kokonaisuuksiksi, jotka nimettiin uudelleen. Näin lopulta päädyttiin kuudesta teemasta neljään teemaan; toiveet muutoksesta, odotukset vaikuttavuudesta omaan työhön, odotukset vaikuttavuudesta oppilaisiin sekä tunteet muutoksesta. Sisällönanalyysi tärkein tehtävä onkin rakentaa selkeä ja tiivis kuvaus tutkitusta ilmiöstä, mutta samalla voidaan tuoda esille eroja ilmiötä koskevien käsitysten välillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkijan on tärkeä tiedostaa analyysivaiheessakin omien käsitysten ja tutkittavien käsitysten mahdolliset erot. Tutkija ei saa tehdä oletuksia tai niin sanotusti suoristaa mutkia. Ennakko-oletuksista täysin vapaata tutkimusotetta ei ole kuitenkaan tutkijan mahdollista saavuttaa (Huusko & Paloniemi, 2006), sillä kuten tutkittavilla, myös tutkijalla on taustalla oma eletty elämä, joka vaikuttaa hänen maailmankuvaansa. Tärkeintä tutkimuksen kannalta on kuitenkin se, että tutkija tiedostaa omat vaikutuksensa tutkimustyöhön.

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden periaatteet ovat keskeiset tutkimuksen tekoa ohjaavat asiat. Tapoja lähestyä luotettavuutta ja eettisyyttä tutkimuksen teon aikana, on kuitenkin erilaisia. Se, kuinka lähelle tutkija menee tutkittavia, vaikuttaa paljon tehtyihin valintoihin. (Guillemin & Gillam, 2004; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Eettisesti tietoiset ratkaisut ovat ohjanneet tätä tutkimusprosessia koko sen matkan. Jo valitessani tutkimusaihetta, pohdin paljon kenelle ja kenen hyväksi toivon tutkimukseni antavan. Cascio & Rasine (2018) kirjoittavatkin persoonaorientoituneesta tutkimusetiikasta, jossa tutkimukseen rekrytoitavat rakentavat tutkimuksen omien arvojen, kiinnostusten ja osaamisen puitteissa omannäköisekseen. Tutkimus tavallaan rakentuu osallistujien maailman ympärille, luoden ilmiön heistä lähtöisin. Keskiössä on tutkijan ja osallistujan välinen suhde, jonka kautta osallistuja saa välineen ilmaista omaa persoonallisuuttaan ja maailmankuvaansa sekä saada kokemuksen siitä, että hän voi omalla osallisuudellaan vaikuttaa niin omaan toimintaan kuin muihinkin.

Tieteellisessä tutkimuksessa eettiset pulmat ja huolenaiheet ovat osa tutkimusprosessia ja kulkevatkin mukana sen eri vaiheessa (Guillemin & Gillam, 2004). Tiedostin sen, että pyytämällä osallisuutta tutkimukseeni, otan myös vastuun siitä, että kunnioitan eettisesti saamaani materiaalia. Tutkimuseettiset ratkaisut eivät pääty vain tutkimusluvan saamiseen, vaan ne ovat jatkuvasti läsnä koko prosessin ajan. Tutkimuksellisissa ratkaisuissa tulee olla jatkuvasti läsnä

rehellisyys, avoimuus, huolellisuus ja tarkkuus. Erityistä huomiota tulee kiinnittää niin aineiston tallentamiseen kuin sen säilyttämiseen, tutkittavien kohteeseen ja oikeuksiin sekä henkilötietojen käsittelyyn. (Kinni & Puurunen, 2021.)

Tutkimussuunnitelman hyväksymisen jälkeen lähestyin satunnaisotannalla valittuja viittä eri ammatillista oppilaitosta ja heidän koko erityisopettajenkilöstöä sähköpostitse. Sähköpostissa kerrottiin tutkimuksen lähtökohdat, keskeiset tiedot tutkijasta ja hänen oppilaitoksestaan sekä tutkimukseen sitoutumisen eettisistä tekijöistä, kuten henkilötietojen pseudonymisoinnista. Sitä mukaa kun haastateltavia ilmoittautui valituista oppilaitoksista, lähetettiin kyseisille oppilaitoksille tutkimuslupahakemukset. Tämän halusin tehdä ehdottomasti tässä järjestyksessä, jotta yhdelläkään haastateltavalle ei tulisi tunnetta, että heitä velvoitaisi osallistumiseen oppilaitoksen lupa. Haastateltavia lupautui lopulta neljästä oppilaitoksesta ja kaikista niistä saatiin tutkimukselle ja heidän henkilöstönsä haastattelulle tutkimuslupa.

Rekrytoitaville lähetetyssä sähköpostissa lähestyin heitä ajatuksella, että halusin saada juuri heidän äänensä tutkimuksen kautta kuuluviin. Moni ammatillisen oppilaitoksen erityisopettaja koki, että tutkimusaihe liittyi vahvasti heidän työhönsä ja, että oli merkityksellistä, että joku oli kiinnostunut saamaan juuri heidän äänensä kuuluviin. Tutkijana koin tästä palautteesta isoa kiitosta ja samalla nöyryyttä saamastani luottamuksesta.

Haastatteluissa selvitettiin haastateltavien ikä, sukupuoli, ammatti ja työssäolovuodet, joten aineisto sisältää henkilötietoja. Haastateltavien asuin tai työpaikkatietoja ei kerätty. Henkilötietojen kerääminen pidettiin vain tutkimuksen kannalta tärkeissä tiedoissa ja vältettiin ylimääräisten tietojen tai tutkimuksen kannalta tarpeettomien tietojen tallentamista. Eettisesti tärkeää oli saada haastateltavan suostumus eli lupa osallistumiseen. Ennen haastattelua haastateltaville toimitettiin hyvissä ajoin tutkimustiedote ja Jyväskylän yliopiston henkilötietojen keräämistä ja käsittelyä koskeva tietosuojailmoitus, johon oli koottu henkilötietojen käsittelyn peruserätykset. Haastattelun alussa osallistujien kanssa keskusteltiin vielä henkilötietojen keräämisestä, tietojen käsittelystä ja varmistettiin haastateltavien halukkuus osallistua tutkimukseen.

Haastattelut koodattiin heti alkumetreillä mikä mahdollisti sen, ettei osallistujien henkilöllisyyttä ollut mahdollista yhdistää enää litterointivaiheessa haastatteluihin. Näin haastattelut saatiin pseudonymisoitua haastateltavien suojaamiseksi. Haastatteluissa kerättyjä henkilötietoja käytettiin vain ainoastaan haastateltavien kuvailuun eikä tietoja yhdistetty tuloksiin tai yksittäisiin sitaatteihin. Tämä mahdollistaa sen, ettei haastateltavia ole mahdollista yhdistää tuloksiin ja haastateltavien suoja säilyy. Alkuperäiset videotiedostot tuhoettiin alkuvuodesta 2022 tutkimuksen valmistuttua. Jäljelle jäi vain koodattu, litteroitu aineisto.

Tutkimuksen tulosten raportoinnissa on merkityksellistä, että tutkimuseettiset valinnat tulevat huolellisesti avatuksi. Jo sillä millaisia menetelmävalintoja tutkija tekee sekä epistemologisia pohdintoja käy läpi tutkimusprosessinsa aikana, kertoo niin välillisesti kuin suoraan mitä ja millaista tietoa saadaan ja kuinka ainutkertaista saatu tieto on. Tutkijan jokainen valinta ja teko tulee tutkijaa vastaa viimeistään tutkimuksen tulosten raportoinnissa. (Guillemin & Gillam, 2004; Kinni & Puurunen, 2021.) Tutkijana tiedostin oman vaikutukseni tutkimusprosessiin sen alkumetreistä julkaisuun saakka. Tekemäni valinnat niin haastateltavien lähestymisessä kuin tulosten avaamisessa vaikuttivat siihen millaiseksi totuus lopullisesti muodostui. Haastattelutilanne oli vastavuoroinen dialogi, jossa olin mukana käymässä keskustelua haastatteluteemoista ja niistä heräävistä tunteista. Sillä, että olin vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa eleitten, ilmeitten kuin sanallisten viestien kautta, vaikutti tuloksiin. Tutkijana on kuitenkin tärkeätä tiedostaa tämä vaikutus ja osata tuoda tuotettu tieto omassa kontekstissaan esille. (Gummesson, 2006.)

## 3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tuoda esille ammatillisen koulutuksen erityisopettajien käsityksiä oppivelvollisuuden muutoksesta. Hain vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen: mitä toiveita ja odotuksia ammatillisilla opettajilla oli oppivelvollisuuden laajentamisesta oman työn suhteen sekä millaisia tunteita oppivelvollisuuden laajentaminen heissä herätti. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen haastattelujen kautta saatuja tuloksia erityisopettajien esiin tuomien toiveiden ja odotusten näkökulmasta. Toinen alaluku keskittyy opettajien muutoksesta heränneiden tunteiden näkökulmaan.

### 3.1 Toiveet ja odotukset oppivelvollisuusmuutoksesta

Haastattelujen tekohetkellä keväällä 2021 oppivelvollisuuden laajentaminen oli vasta käynnistymässä. Haastatteleman ammatillisen koulutuksen erityisopettajat olivat lopettamassa kevätlukukautta Covid-19-pandemian keskellä. Moni odotti jo edessä olevaa kesälomaa, mutta ajatukset olivat käyneet monella jo elokuussa voimaan astuvassa oppivelvollisuuden laajentamisen muutoksessa. Oppivelvollisuuden laajentaminen herätti erityisopettajissa hyvin erilaisia toiveita sekä odotuksia. Kaikki haastateltavat odottivat muutokselta jotakin ja samalla asettivat sille toiveita niin omaan työhön kuin oppilaitten kokemuksiin. Muutos nähtiin jonakin, joka oli jo alkanut ja joka tulisi toteutumaan, heidän mielipiteistä huolimatta. Vastaajat kokivat, että jo se, että heitä kuultiin ja heidän mielipidettään asiasta kysyttiin kyseessä olevan tutkimuksen puitteissa, antoi heille tunteen, että heidän ääntään joku halusi kuulla.

**Toiveet yhteistyöstä, resursseista, työrauhasta sekä johtamista.** Oppivelvollisuuden laajentaminen herätti haastateltavissa paljon toiveita suhteessa itse muutokseen kuin omaan työhön. Oppivelvollisuuden laajentamisen toivottiin parantavan tai helpottavan niin vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä kuin perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen välistä yhteistyötä. Tuloksista

nousi muutaman haastateltavan kohdalla selkeästi esille vanhempien roolin vahvistumisen tarve ja nosto keskeisempään asemaan, verratessa nykyiseen toimintamalliin. Vanhempien toivottiin ottavan enemmän vastuuta lastensa ammatillisista opinnoista ja huolehtivan opintojen etenemisestä yhdessä nuoren kanssa. *”Vahvempi yhteistyö kodin ja koulun välillä. Sitä vaan tarvitaan. Yhteydenpito kotiin toivottavasti jatkuu samanoloisena sitten täällä kun perusopetuksessa.”* (H9) Jos tuloksista tuli esille vanhempien roolin vahvistuminen, toi eräs vastaaja esille myös oppilaitoksen roolin vahvistamisen merkityksen. *”Kyllä mä vaan toivon sitä (yhteistyötä) lisää. Parannettavaa on paljon siinä, yhteistyössä vanhempien kanssa. On kyllä selkeesti meidän kompastuskivi se. Ei ehkä olla herätty siihen miten paljon meidän täytyy tämän oppivelvollisuuden uudistuksen myötä tehdä yhteistyötä enemmän huoltajien kanssa.”* (H4) Tutkimuksen tuloksissa eniten tuotiin esille toiveita nivelvaiheen yhteistyön parantumiseen, oppivelvollisuus lainsäädännön sitä nyt velvoittaessa. Nivelvaiheen yhteistyöhön oli aiemmin panostettu enemmän tai vähemmän, mutta nyt sen nähtiin nousevan merkittävään asemaan. *”Toivon lisää verkostoyhteistyötä, se nivelvaihe on tässä tärkeä ja sitä onkin jo yritetty lisätä. Ennakkoon tutustumista. Mutta korona sotki.”* (H2) Halu yhteistyöhön läpileikkasi kaikkien haastateltavien kertomuksissa. Yhteistyö nähtiin tärkeänä niin opiskelijoiden kuin oman työn kannalta.

Haastatteluissa korona-ajan nähtiin vieneen paljon niin opettajilta kuin oppilailta, mutta myös antaneen. Digitalisaation ja etäyhteyksien käytön koettiin mahdollistavan helpomman yhteydenpidon myös eri verkostojen kanssa. Nyt oltiin saatu mallia siitä, että vaikka etäisyydet olisivat pidemmät, oli palaveriteita ja verkostokokouksia helppo järjestää. Osa haastateltavista toi esille toiveen siitä, että korona-ajan uudet digitaaliset toimintatavat pitää yhteyttä ja tehdä yhteistyötä, myös vahvistuisivat ja pysyisivät yllä oppivelvollisuus uudistuksen tultua. Oppivelvollisuuden laajenemisen myötä toive vastavuoroisemmasta, tehokkaammasta ja saavutettavammasta yhteistyöstä oli kasvanut.

Vahvimmin tutkimuksen tuloksissa nousi esille toive lisäresursseista niin opetus, ohjaus kuin oppilashuoltotyöhön. Omaan työhön toivottiin muutoksen myötä enemmän resursseja, olipa sitten kyse siitä, että oppilaitos palkkaisi lisää

erityisopettajia tai muuta henkilökuntaa tukemaan erityisopettajille jakaantunutta työtaakkaa. *"Toivoisin, että resurssia tulis lisää kun on huomattu, että sitä tarvitaan ja tukea tarvitaan lisää. Jokin asia jää muuten hoitamatta, jos vaan lisätään (opiskelijoita). Meitä (erityisopettajia) on jo nyt liian vähän. ..parhaamme kyllä yrittään."* (H10) Kymmenestä haastateltavasta seitsemän mainitsi toiveen lisäresurssista ja loput kolme muotoilivat sen joko lisäkäsiä tai lisää erkkoja muodossa. Toive oli siis koko aineiston läpileikkaava ja painottui tulosten analyysin vaiheessa vahvasti. *"Toivottavasti oppilaitoksilla on halukkuutta panostaa tähän (opipalvelullisuuden laajentumiseen). Koronarahoituksella on saatu lisää henkilöstä, mutta ei tiedetä miten tää tän muutoksen tuki. Miten raha jaetaan täällä oppilaitoksen sisällä, ei tiiä, se näkyy sitte."* (H1) *"Toivottu ja esitetty kyllä on, että organisaatioon tulis lisää erkkoja, mutta ei ole varmaa, että minun yksikköön tulee. Meillä kun nää erityisen oppilaat hyötyy vain opettajajohtoisesta opetuksesta. Ovat tekijöitä."* (H8)

Toinen merkittävä tutkimuksen tuloksista esille tullut tekijä oli resurssien ja jatkuvien muutosten liittäminen työn laatuun. Laadun yhteys resurssien riittävyyteen tai riittämättömyyteen tuli esille monen haastateltavan puheessa. Puhuttiin toiveesta saada lopultakin keskittyä vain itse työhön ja saada tehdä se hyvin vielä muutoksen jälkeen. *"Olis ihana jos vois tehdä työn hyvin ja vois tarjota siihen tarpeeseen mitä erityisen tuen tarpeeseen on."* (H7) Haastateltavat toivat esille, että jo nyt koettiin paineita ajan ja oman riittämättömyyden kanssa. Riittämättömyyden tunteeseen eräs haastateltava liitti toiveen, ettei hallitus vaihtuisi kovin usein, sillä hän koki jatkuvien muutosten vievän aikaa pois siltä tärkeimmältä, omalta perustyöltä. *"Välillä harmittaa miten vähän jää aikaa opiskelijoille. Jatkuva itsensä kouluttaminen on kyllä haasteellista. Ja tää on ihan valtakunnallista tää ongelma. Mä aina toivon, ettei ihan kauheesti hallitus vaihtuis, sillä jokainen hallitus haluaa aina ennen kaikkea tähän ammatilliseen koulutukseen jonkinlaisen oman uuden puumerkkinsä. Toivois, että saatais ihan rauha nyt tehdä tätä omaa juttua.."* (H4) Haastateltavien puheessa tuli esille toive tasaisesta työarjesta, jossa ei vähään aikaan tarvitsisi kehittää tai uudistaa. Ammatillisen koulutuksen reformin uudistuksen myllerrys ja korona-ajan vaatimukset tuntuivat olevan vielä hyvin päällä, eikä voimavaroja olisi ollut ottaa vastaan taas yhtä uutta muutosta. *"Jo-*



*tenkin oisin toivonu, että tää olis voinu sillee pikkuhiljaa mennä eteenpäin. Yks asia pakettiin ja sitten vasta toinen. Yks (uudistus) ollaan saatu vasta päätökseen ja nyt taas yks uus tähän päälle. Rauhaa miettiä ja suunnitella tää kuntoon toivois vaan.”* (H3)

Erityisopettajilla näyttäytyi huoli resurssien ja omien voimavarojen riittävyydestä. Toive tehdä omaa työtä laadukkaasti ja juuri opettajana, oppilaiden kanssa, oli kova. Pelkona oli oman työn muuttuminen uudistusten ja niukkojen resurssien seurauksena lomakkeiden täyttäjäksi ja isojen massojen arvioijaksi, jolloin ei päässyt tekemään juuri sitä työtä mihin oli kouluttautunut ja hakeutunut. *”Oon miettiny, että jos saadaan lisää opettajia niin auttaa, mutta onko vaan vanhan vajeen paikkaamista. Tuntuu, että kaikki työaika menis silti hallintoon, eikä apu ja tuki näkyis opiskelijan arjessa. Tää hallintopuoli on vaan kasvanu jatkuvasti, toivotaan ettei tää kaikki hyvä huku byrokratiaan.”* (H8) Resurssien riittämättömyyden takana näkyi toive saada uudistuksen mukana tuoma ideaali käytäntöön ja pystyä tarjoamaan opiskelijoille heidän tarvitsemaansa erityistä tukea.

Tuloksista nousi esille satunnaisia yksittäisiä omaan työhön kohdistuvia toiveita muutoksesta. Näitä olivat muun muassa toive saada parempaa johtamista, lisää koulutusta tai uusia työmalleja. *”Erityisopiskelijoiden määrä varmasti lisääntyy niin siihen vois vaikka työpariutta lähettävän tahon kanssa vois vaikka kehittää. Pitäis saatella ja katsoa yhdessä jonkun kanssa. Olis selkeä systeemi ei pelkästään vanhemman, nuoren vastuulla ja nuori olis osallinen koko ajan.”* (H6) Organisaation ylemmiltä tasoilta toivottiin lisää tukea, läpinäkyvyyttä sekä parempaa tiedon siirtoa alempiin tasoihin. *”Toimintakulttuuri on sellainen, että meille vaan ilmoitetaan, että eilen alkoi tämmöinen ja tämmöinen. On vaan liian vähän porrasten välistä keskustelua. Kyllä sitä tarvitaan.”* (H4) Tiedotus muutoksesta koettiin joidenkin haastateltavien mielestä hajanaisena. Oma kuva siitä mitä oppivelvollisuuden laajentaminen merkitsi oman työn ja organisaation kohdalla, saatettiin rakentaa niin julkisten kanavien tiedotuksen kuin niiden satunnaisten koulutusten ja tietojen varaan, mitä omalta organisaatiolta oltiin saatu. Toisaalta yli puolet haastateltavista koki, että he olivat riittävän hyvin tietoisia mitä oppivelvollisuuden

muutos tarkoittaa heidän kohdallaan ja että, he olivat saaneet hyvin tietoa muutoksesta.

**Odotukset opiskelijamääristä, pakosta, motivoinnista ja maksuttomuudesta.** Jos toiveet nähtiin unelmina, joiden ei ehkä edes nähty täysin toteutuvan, niin odotukset näyttäytyivät haastateltavien vastauksissa paljon realistisimmilta. Mukana oli jopa inhorealistisia kommentteja, joiden kautta näkymä muutoksen käynnistymisen ajasta vaikutti monen haastateltavan puheessa jopa negatiiviselta. Tutkimuksen tuloksissa odotukset limittyivät monessa kohtaan yhteen haastateltavien toiveiden kanssa. Sitä mitä ehkä toivottiin oppivelvollisuuden laajentumiselta, sitä siltä myös saatettiin odottaa. Yhteneviä teemoja olivat resurssit sekä yhteistyön lisääntyminen. Raha ja sen riittämisen haasteet nähtiin isona tekijänä niin nykyisessä kuin oppivelvollisuuden laajentamisen jälkeisessä oppilaitoksen toiminnassa.

Tuloksissa oli nähtävissä selkeä jakautumista Opiskelijamäärien mahdollisen lisääntymisen -teemassa. Opiskelijoiden ja erityisopettajien ohjaustyön lisääntymiseen oppivelvollisuuden laajentumisen myötä, uskoi neljä haastateltavaa. *"Oppilasmäärä fyysisesti varmasti lisääntyy meillä, aivan saletti."* (H3) *"Olen vakuuttunut, että erityisen tuen opiskelijoita tulee paljon, paljon lisää."* (H6) *"..ja uskon, että ohjauksen kasvunmäärää tulee olemaan."* (H1) Haastatelluista kolme ei uskonut suureen opiskelijamäärän lisääntymiseen, mutta ohjauksen ja näin erityisopettajien työmäärän lisääntymistä he odottivat muutoksen jälkeen. *"Than suurta muutosta ei meillä varmaan tule siihen (opiskelijamäärä). Pitää vaan varmaan erkkojen kiinnittää enemmän huomiota tukeen ja ohjaukseen sillä sen tarve varmaan lisääntyy."* (H4) *"Ohjauksen tarve lisääntyy erkkana. Lisääntykö sitten meillä erityisen tuen opiskelijoiden määrä niin se jää nähtäväks."* (H9) Kumpaankaan, opiskelijamäärän eikä ohjauksen suureen lisääntymiseen, ei uskonut kolme haastatelluista. He toivat keskusteluissa esille, että koulupudokkaita oli aina ollut ja tuli olemaan, eikä opiskelijoita heidän mielestään tule suurempia määriä mistään yhtäkkiä lisää. *"Ai lisääntykö meillä oppilasmäärä. Porukkaa tulee se mitä on tähänkin asti. Jonnekin on tunkua ja jossakin on tyhjää. Ei se siitä mihinkään muutu."* (H2)

*"En mä usko valtavaan opiskelijamäärän lisääntymiseen. On varmasti heitä (tipukkai-  
ta) aina." (H10)*

Haastattelutilanteessa uudistuksen odotuksista keskusteltaessa, oppivelvollisuuden mukana tuoma velvoite opiskeluun herätti paljon keskustelua ja eriäviä mielipiteitä. Erityisopettajat näkivät oppivelvollisuuden mukanaan tuoman velvoitteen kaksijakoisesti. Haastatelluista osa koki velvollisuuden ulottumisen toiselle asteelle jäävän hyvin vähälle huomiolle muutoksessa, koska he näkivät, että nuoret olisivat siltikin hakeutuneet opintojen pariin. *"Kyllä sitä jotenkin aattelee, että nää nuoret ei ottais sitä niin, että nyt on pakko. Toivon, että tämä sama systeemi jatkuu. Toivon mukaan ei se (pakko) näy." (H3)* *"Kyllä mä haluan uskoa, että on ollut heidän oma toive hakea tänne meidän tutkintoon. Ja on musta väärin jos se päätös ei ole oma. Mutta en kyllä usko, että ketään pakotetaan hakemaan mihinkään mikä ei kiinnosta." (H6)*

Osa haastatelluista näki, että velvollisuus tulee vaikuttamaan suuresti nuorten motivaatioon opiskella. Pelkona oli jämälinjojen syntyminen niille nuorille, joilla ei ole mitään motivaatiota opintoja kohtaan, mutta velvollisuus hakeutua jonnekin opiskelemaan. *"Osalle on ok tää (pakko), osa vastustaa. Ja osaa ei kiinnosta opiskelu pätkääkään, koska se on pakollista. Motivoointia varmaan tullaan tarvii lisää, mutta on niitä nytkin jo täällä. Se (motivoituminen) on siinä sitten todella vaikeaa." (H7)* *"Siinä jos on joutunu hakeutumaan alalle, joka ei motivoi niin ei se pakko auta. Taustalla on monesti jo niin isoja ongelmia, että ei ne koulussa istumalla ratkea." (H9)* *"Kaikille nuorille kyllä löytyy kyllä joku paikka mutta se, vaihto, kyllä tulee työllistämään. Jos se ei ole mieluinen (ala) niin äkkiä ne tippuu pois. Motivoiko se pakko. Kyllä sinne jonnekin pääsee, mutta onko se mieleinen. Tällä hetkelläkin on olemassa jämäala."(H1)* Haastatelluista kiinnostavana ilmiönä nousi esille oppivelvollisuuden velvollisuus sanan sijaan pakko-sanana käyttö. Yhdeksän kymmenestä vastaajasta käytti jossakin vaiheessa haastattelua velvoitteesta keskusteltaessa sanaa pakko.

Tutkimuksen tulokset toivat esille sen, että opettajia mietitytti kovasti opiskelijoiden motivoiminen opiskelun muututtua velvoittavaksi. Odotukset motivoinnin helpottumisesta nähtiin huonona. Osa vastaajista kommentoi suo-

ran, ettei velvollisuus ja motivointi soveltuneet hyvin yhteen. Yksi haastateltava pohti, ettei niitä nuoria, jotka eivät ole koulukuntoisia, saada ilman kottikärryllä kantamista kouluun, jos he eivät itse sitä halua. Uusi TUVA eli tutkintoon valmistava koulutus mainittiin kolme kertaa ratkaisuna nuorten opintoihin sijoittumisen tukena. *"TUVA on tässä merkittävässä asemassa, sinnehän ne osa menee. Ja jos motivaatio on hukassa, niin TUVA on siinä merkityksellinen. Ne osaavat järjestää erilaisia polkuja päästä kiinni opintoihin.."* (H10) Toisaalta eräs haastateltava koki, että uusi TUVA tulee olemaan säiliö, johon opiskelijat ohjataan kun mikään muu ei toimi. Opiskelijat eivät voi enää vain erota, vaan opettajien täytyy yrittää keksiä keino saada nuoren oppivelvollisuus suoritetuksi. Haastateltava kuvasi ajatuksiaan näin: *"Pelko tässä on, että vaan pyöritellään täällä näissä tutkinnoissa (nuoria). Joillakin voi olla jopa kahdeksan tutkintoa jonka aloittaa ja jättää kesken. Pyöritellään sitten sen kolme vuotta, että on velvollisuus suoritettu."* (H4) Koulun muuttumista nuorten säilytyspaikaksi pohti myös muutama muukin haastateltava. *"Ollaan mietitty, että tuleeko ne nuoret tänne säilytykseen, opinnot ei etene, täällä ollaan vaan."* (H5) Pyörittelyn sijaan moni odotti tiiviimpää tukijärjestelmää tai lisäresursseja oppilashuollolle saattaa nuoret tarvitsevansa avun piiriin.

Tuloksista nousi esille ristiriitaisia odotuksia opintojen tulevan maksuttomuuden suhteen. Kaikki haastateltavat kokivat, että maksuttomuus oli hyvä asia ja tuo mukanaan varmasti ihan hyviä asioita. *"Musta olis itse ihanaa jos olis ilmainen koulutus ja kyllä suurinosa on todella tyytyväisiä, että on ilmaista."* (H7) *"Joillekin se voi olla se maksuttomuus tosi helpotus."* (H2) Siinä missä maksuttomuuden odotettiin tuovat lisää tasa-arvoa, sen myös odotettiin tuovat epätasa-arvoa. Kaikki ammatillisen oppilaitokset oppilaat eivät kuulu tai tule kuulumaan oppivelvollisuuden piiriin, joten osa opiskelijoista, kuten aikuisopiskelijat tai oppivelvollisuuslainmuutosta ennen peruskoulunsa päättäneet nuoret, eivät tule saamaan ilmaisia työvälineitä tai oppikirjoja. *"Osa on oppivelvollisia, osa ei, eikä tarvi tarjota niitä välineitä. Et oppilaille voi näyttäytyä jännänä. Heille se on arkea sitten. Ei olla kyllä puhuttu miten käsitellään sitä epätasa-arvoa."* (H9) *"Kateutta varmaan syntyy siitä (ilmaisuus). Tuleeko siitä jotain, että miten se sitte esitellään. Se varmaan vaikuttaa siihen."* (H1) *"Tuleeko jakoa oppilaiden välille niin kuin yhteiskun-*

*nassa on tällä hetkellä muutenkin. Yhteisöllisyyttä rakennetaan koko ajan.. toivottavasti ei kuitenkaan tämä (ilmaisuus) eriarvoista. Tuo kyllä taloudellista epätasa-arvoa.” (H6)*

Tutkimuksen tuloksissa tuli esille, että taloudellisiin seikkoihin on jo aiemmin panostettu ja opettajat ovat tehneet kaikkensa, että kaikki opiskelijat saisivat tarvittavat opiskeluvälineet hankittua. Apuna on ollut joko ohjaus haakea toimeentulotukea tai vinkkaamalla käytetyistä tarvikkeista. Maksuttomuuden ei siis pääsääntöisesti nähty vaikuttavat opiskeluun ammatillisessa koulutuksessa. Muutama haastateltava toi kuitenkin esille, että maksuttomuus saattaa tuoda niille aloille, joihin oppilaiden on pitänyt satsata useampia satoja euroja välineisiin ennen opintojen aloitusta, lisää hakijoita. Arvailun varaan jäi se, onko joku oppilas jättänyt hakeutumatta jollekin alalle liian suurten tarvikekustannusten takia. Yksi vastaaja ainakin toi esille: *”..että on niitäkin meillä, jotka olis halunnu lukioon, mutta ei oo voinu mennä kun on niin kallista.” (H2)* Toisen asteen maksuttomuuden uskottiin poistavan ainakin, jos ei heti niin ajan myötä, oppivelvollisuuden laajentuessa useampiin ikäpolviin, taloudellisia esteitä nuoren hakeutumisessa haluamaansa toisen asteen opiskelupaikkaan.

### **3.2 Muutoksen herättämät tunteet**

Tieto tulevasta muutoksesta herättää ihmisissä hyvin erilaisia tunnekokemuksia. Tutkimuksessa halusin tuottaa ymmärrystä ammatillisten oppilaitosten erityisopettajien tunnekokemuksista oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvässä muutoksesta. Tutkimuksen aineisto kuvasi monipuolisesti erilaisia tunneilmaisuja, kertoen erityisopettajien tunnekokemuksista suhteessa tulevaan oppivelvollisuuden uudistukseen. Tuloksien perusteella selkeästi eniten käytetyt adjektiivit olivat positiivinen, odottava sekä epävarma. Haastattelujen aineistoa analysoitaessa oli huomiota herättävää havaita, ettei muutokseen kohdistuvat odotukset tai toiveet olleet yhteydessä haastateltavien tunnekokemusten kanssa. Odotukset oppivelvollisuuden laajentamisen vaikutuksista oppilaisiin saattoivat olla toiveikkaita, mutta henkilökohtaiset tunnekokemukset muutoksesta saattoivat silti olla negatiivisia.

Tunnekokemusten perusteella haastateltavat pystyi jakamaan analyysivaiheessa kolmeen ryhmään, jotka nimettiin seuraavasti; oppivelvollisuuden laajentamiseen positiivisesti suhtautuvat, neutraalisti suhtautuvat tai negatiivisesti suhtautuivat. Kymmenestä haastateltavasta vain yksi kuvaili muutosta positiivisilla adjektiiveilla, kuusi neutraalisti niin, että heidän vastauksissaan oli negatiivisia tunnepohdintoja, jotka he kuitenkin kumosivat positiivisilla ja kolme näki tulevan muutoksen täysin negatiivisessa valossa.

**Positiivisin mielin kohti uutta.** Haastateltavista yksi asettui analyysissa positiivisten tunnekokemusten ryhmään. Haastateltava kuvaili tulevaa oppivelvollisuuden laajentamista täysin positiivisilla adjektiiveilla. Hän koki muutoksen tuovan työhön uutta ja parempaa. Keskeisin tunne, jota hän kuvaili suhteessa tulevaan muutokseen, oli innostus. Hän tiedosti, että työpaikallaan muiden kollegoiden keskuudessa tunne ei ollut sama, mutta hän halusi uskoa, että kaikki muutos on hyvästä.

*”En mie osaa oikein pelätä vaan tää on enemmän tämmöinen innostus. Toinen varmaan pelkää enemmän, mutta toinen sanoo, että ei tää tästä mihinkään muutu. Oon vaan aika luottavainen tästä hommasta. Tässä on kuitenkin tarkoitus luoda jotain parempaa.” (H2)*

Haastateltava näki haastattelun aikana monet asiat positiivisessa valossa ja toikin hyvin esille omaa ajatusmaailmaansa toteamalla, *”Sekin on niin persoonakysymys kuka käsittelee mitenkään näitä asioita.. Tässä voi nyt käydä sillei, että kaikki ne asiat mitä pelätään, että ne tulee hankalammaks ja vaikeemmaks, et ne ei välttämättä sitä ookkaan. Muutos ei aina ole huono huono asia.”* (H2). Kyseinen haastateltava toi realistisesti esille, että työmäärä heillä on suuri ja ammatilliseen koulutukseen tulevien oppilaiden tuen tarpeet olivat hänen mielestä lisääntyneet, mutta hän ei nähnyt tulevaa muutosta negatiivisena vaikuttajana vaan enemmänkin mahdollisuutena johonkin parempaan.

**Huolestuneina, mutta kuitenkin luottavin mielin.** Haastateltavista kuusi asettui tulevaan muutokseen tunnekokemusten suhteen neutraalisti suhtautuvien ryhmään. Haastateltavista kaikki toivat esille negatiivisia tunnekokemuksia muutoksen suhteen, mutta kumosivat ne lopuksi positiivisilla tuntemuksilla uudistusta kohtaan. *”Kyllä mulla on tosi odottavat, positiiviset ajatukset tästä (muutos). Muutos on hauskaa. Mutta kyllä me toisaalta ollaan huolissaan resursseista kun*

*on näitä paineita. Tulee helposti riittämätön olo.” (H7) ”Ei yhtään tiää mitä tästä tulee, tulee sellainen epätoivo, hämmennys ennen kuin on edes tää alkanutkaan. Mutta positiivisella mielellä, yritän kyllä olla.” (H4) Tuleva muutos herätti haastateltavissa epävarmuutta, huolta, jännitystä, odotuksia, skeptisyyttä, hämmennystä, jopa vihaa, mutta he toivat kuitenkin aina esille miten loppujen lopuksi kokivat tulevan muutoksen positiivisena tai hyödyllisenä.*

*”Oon tosi positiivisesti odottava, hieman skeptisyyttä siinä kyllä on, että miten nää (muutos) saadaan vietyä eteenpäin.”(H1)*

*”Kyllä mulla on huolta meistä (ammattillisen koulutuksen erityisopettajista). Et ollaan tosi väsyneitä. Ympäri vuoden yritetään luoda erilaisia kikkaskonsteja, että mitäs nyt sitten jatkossa vielä lisää. Mutta jännä sit kuitenkin, erkkojen kesken ollaan aika luottavaisin mielin halutaan uskoa positiivisesti tähän (muutokseen).” (H3)*

Kaikki kuusi haastateltavaa tasapainottelivat omien tuntemusten välillä, mutta toivat esille, että myös kollegat olivat samojen ristiriitaisten tuntemusten edessä. Kolme haastateltavaa näistä kuudesta mainitsi epävarmuuden tunteen. *”Kyllä meillä on suuri epävarmuus ja jännittyneet filikset siitä miten tää (muutos) menee. Oon kuitenkin positiivisella mielellä tässä.” (H9) Tunnekokemusten kuvausten kautta näkyi, etteivät haastateltavat oikein osanneet kuvata mitä on tulossa ja miten suhtautua tunnekokemuksena tähän epävarmaan. Ei haluttu selkeästi tuntea pelkästään negatiivisia tuntemuksia, mutta toisaalta ei myöskään pelkästään positiivisia. Epävarmuuteen sekoittui huolta ja jännitystä, mutta toisaalta muutos nähtiin positiivisena mahdollisuutena.*

**Ei enää uudistuksia.** Haastateltavista kolme asettui analyysivaiheessa negatiivisesti suhtautuvien ryhmään. He toivat tunnekokemuksissa esille sellaisia tunneilmaisuja kuten jännittyneisyys, epävarmuus, hämmennys, vaikeaa, ei tunnu hyvältä. Haastatteluissa oppivelvollisuuden uudistukseen kohdistuvat tunneilmaisut olivat kaikki negatiivisia. Tuleva muutos nähtiin joko aivan vääränä ratkaisuna ja resurssit olisi ollut parempi kohdistaa esimerkiksi maksutomaan toiseen esikouluvuoteen tai ajoitus nähtiin vääränä. Eräs haastateltava kuvaili tuntemuksiaan näin: *”Mistä ihmeestä me saadaan aika ja resurssi tähän (muutokseen). Ei oo tulossa meitä lisää ja työmäärä vaan lisääntyy. Ja sit tää kiireisyys. Pusketaan meille asioita, joita pitäis kahden kuukauden päästä hallita. Eikä ole edes*

*päätäjätasolla tiedossa mitä tää (muutos) on. Olis satsattu niihin nuoriin mieluumin, esim toista eskarivuotta ilmaiseksi.” (H8) Huolta tuotiin esille erityisesti omasta jaksamisesta ja siitä miten muutoksen mukana tuomat tekijät vaikeuttivat omaa jaksamista jo nyt haasteellisessa työtilanteessa.*

*”Vaihtuvuus meillä on kova ja toiminnan suunnittelu on sillo vaikeeta. Et erittäin hataralla pohjalla mennään. Tässä on niin paljon epävarmuustekijöitä. Siis niin hataraa. Ei vaan tunnu hyvältä tää (muutos) eikä tää oo hyvin valmisteltu tää (muutos).” (H6)*

*”Voi tätä sanoa peloksi, ainakin jännitykseksi. Iso massa sieltä on meille tulossa. Hämennystä on ainakin. Jaksaminen on ollut nyt koronan takia jo koetuksella. Että miten pystyn selviytymään tästä. Pitäis varmaan olla positiivinen mutta en näe että muuttaa mitään. On niitä putoajia yhtälailla, niitä jotka jää kelkasta.” (H5)*

Negatiivisten tunteiden taustalta tuli esille resurssien vähyys, henkilöstön vaihtuvuus ja koronan mukana tuoman väsymyksen päälle tuotu uusi muutos. Erityisopettajat kokivat, että he olivat jo nyt kovilla ja uusi muutos vaatii heiltä vielä lisää. Haastateltavista kaksi mainitsi koronan vaikutukset jaksamiseen ja siihen, ettei oppivelvollisuuden laajentamisen muutos ollut oikea-aikainen koronan takia. *”Tää ajoitus. Itse olisin kannattanu että poikkeusolosuhteiden takia olis siirretty vaan eteenpäin, olis paremmin voitu valmistella.” (H6) ”Olisi kyllä pystytty se (muutos) laadukkaammin järjestämään vaikka vuoden kuluttua, et aikamoisena paukuna tää (muutos) tuli kun laki tuli...Tässä on oltu nyt ihan liian kovilla ja paikkamassa näitä (korona-ajan) vajeita.” (H5)*

Tutkimuksen tulosten perusteella negatiiviset tunnekokemukset liittyivät siis hyvin laajasti niin omaan jaksamiseen, kollegoiden jaksamiseen kuin koko muutoksen realistisuuteen ja toimivuuteen. Yksi haastateltavista epäili, että olisiko Suomella edes yhteiskuntana varaa tällaiseen muutokseen, koska koki koko oppivelvollisuuden laajentamisen syövän valtavasti yhteiskunnan varoja. Toisaalta haastateltava ihmetteli mihin rahat käytetään, koska *”ainakaan meitä ei ole tulossa lisää ja työmäärä vaan lisääntyy.” (H8)* Haastateltavan tunne, että muutoksen toteutus otettiin heidän eli erityisopettajien voimavaroista, oli vahva. Haastateltava koki, että muutoksessa oli ajateltu hyvää, mutta muutosta ja sen käytännön toteutusta ei oltu ajateltu päätäjätaholla loppuun asti.



## 4 POHDINTA

Tutkimuksen aihepiiri oli itselleni sen kontekstin ja ajankohtaisuuden takia todella mieleinen. Huomasin innolla seuraavani mediasta mitä oppivelvollisuuden uudistuksesta kerrottiin ja kuinka koko muutosprosessi eteni syksyn 2021 aikana. Elin vahvasti mukana median välittämien tunnelatausten kautta uudistusta, samalla pohtien ja jännittäen miten uudistuksen käynnistäminen pääsee alkamaan.

Tutkimustehtävänä oli tarkastella oppivelvollisuuden laajentumisen herättämiä toiveita, odotuksia ja tunteita ammatillisen koulutuksen erityisopettajissa. Tässä luvussa pohdin miten nämä toiveet, odotukset ja tunteet, joita ammatillisen koulutuksen erityisopettajat kokivat, liittyvät osaksi yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista oppivelvollisuuden muutosta. Esitän myös omia johtopäätöksiä siitä, miten organisaatiollinen muutos tunnekokemuksineen voi parhaillaan edistää tai estää onnistuneen uudistuksen toteuttamista. Tarkastelen lopuksi tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusaiheita.

### 4.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää mitä toiveita ja odotuksia oman työn näkökulmasta ammatillisen koulutuksen erityisopettajilla oli oppivelvollisuuden laajentamista kohtaan. Tuloksia tarkasteltaessa huomiota herätti koko aineiston läpileikkaava toive lisäresurssista omaan työhön. Monen vastaajan kohdalla resurssien vähäisyys yhdistettiin työn laadun heikkenemiseen, ajan vähäisyyteen ja henkilökohtaiseen tunteeseen riittämättömyydestä työssä. Keskusteltaessa odotuksista suhteessa oppivelvollisuuden laajentamiseen, opettajista seitsemän kymmenestä uskoi opiskelijoiden määrän sekä/tai oman työn lisääntyvän. Loput kolme eivät uskoneet kummankaan lisääntyvän oppivelvollisuuden uudistuksen myötä. Kiinnostavaa oli huomata, että kaikki kuitenkin toivoivat lisää resurssia erityisopetukseen, vaikka haastateltavista

kolme ei odottanut opiskelijamäärän tai työn määrän lisääntymiseen. Saatu tulos vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia, joissa ammatillisen koulutuksen erityisopettajien työtilanne on näyttäytynyt haastavana niukkojen resurssien ja lisääntyneen työmäärän kannalta (Eskola, 2020; Hirvonen ym., 2009; Kaikkonen, 2010; Kovanen, 2020; Uudistus ilman resursseja, 2019). Reformin jälkeistä aikaa tutkittaessa, on huomattu erityisopettajien resurssien määrän jääneen jälkeen toivotusta määrästä ja haastatellut opettajat ovat kokeneet, ettei erityisen tuen oppilaiden määrän ja tuen tarpeen kasvuun ole pystytty reagoimaan riittävästi. Aikaisemmat tutkimukset vahvistavat haastateltavien esiin tuomia toiveita tehdä oma erityisopettajan työ hyvin. Tätä perustyöntekoa haastaa kuitenkin ulkoa tulevat paineet ratkaista yhteiskunnallisia syrjäytymisen ongelmia, kuten opiskelijoiden laaja-alaisempien tuen tarpeiden mukana tuomien elämänhallintaongelmien pulmia. Tämä asettaa erityisopettajille haastetta laaja-alaisempaan osaamiseen, vaikka opiskelijahuollon tehtävänä on vastata opiskelijoiden hyvinvoinnin kysymyksistä. (Eskola, 2020; Kovanen, 2020; Pirttimaa & Kaikkonen, 2010.)

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa, huomiota herätti miten yksi haastateltava liitti resurssien ja ajan riittävyyden mielenkiintoisesti koulutuspolitiikkaan. Haastateltava esitti toiveen, ettei Suomessa hallitus vaihtuisi kovin useasti, koska hän näki vaihtumisen tuovan mukanaan aina uuden ammatillisen koulutuksen uudistuksen. Haastateltava oli kokenut, että jatkuvat muutokset veivät aikaa pois omalta perustyöltä. Kaikkonen (2010) vahvistaakin haastateltavan käsitystä erityisopettajien työn muutoskierteestä todetessaan, että suomalainen ammatillinen koulutus on käynyt läpi melkein yhtä muutosta kuin Suomessa on ollut poliittista tahtotilaa. Myös muut aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalainen ammatillinen koulutus on näyttäytynyt merkittävänä poliittisena kamppailun kenttänä, jonka kautta on koettu mahdollistuvan niin yhteiskunnallisesti kuin poliittisesti merkittävien muutosten käynnistyminen (Opetushallitus, 2020; Ikävalko, 2013; Räisänen & Goman, 2018; Smith & Bell, 2015).

Tuloksissa tuli esille, että haastateltavat pohtivat paljon myös oppivelvollisuuden laajentamisen myötä opintojen muuttumista velvoittavaksi. Odotukset velvoitteen muuttumisesta opiskelijoille niin sanotuksi ”pakoksi”, jakoi haastateltavia. Osa koki, että velvoitteella opiskelijat oli hankalampi saada kiinnitettyä opintoihin. Moni käyttikin pakko-sanaa, osana oppivelvollisuutta ja pohti opiskelijoiden motivoitumista ja halua suorittaa opintoja ”pakon” alla. Aaltonen & Lappalaisen (2013) ja Ruoholan (2012b) tutkimukset vahvistavat erityisopettajien pohdintoja siitä, että suomalainen koulujärjestelmä on aina tukenut itsenäisiä ja motivoituneita nuoria. Nuoret, jotka kykenevät vastuullisesti ja tavoitteellisesti viemään omia opintojaan eteenpäin, ovat voittajia. Niille opiskelijoille, jotka tarvitsevat paljon ohjausta ja mukautuksia, saattaa tulla eteen pohdinta opintojen aloittamisesta ei niin suosittujen alojen parissa. Tämä taas haastaa nuoren motivaatiota, opiskeluvoimavaroja sekä koulutuksen loppuun saattamista. (Aaltonen ym., 2013; Aaltonen & Lappalainen, 2013; Asplund & Vanhala, 2013.)

Tutkimukseni toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää millaisia tunteita oppivelvollisuuden laajentaminen herätti ammatillisen koulutuksen erityisopettajissa. Tunnekokemuksista saatiin muodostettua kolme luokkaa; oppivelvollisuuden laajentamiseen positiivisesti, neutraalisti sekä negatiivisesti suuntautuneet. Suurin osa haastateltavista suhtautui muutokseen neutraalisti, jolloin isoimpina tunnekokemuksina olivat epävarmuus ja huoli muutoksen vaikutuksista, kääntyen kuitenkin positiivisiksi käsityksiksi. Erityisopettajat ilmaisivatkin yllättävän paljon erilaisia tunnekokemuksia tehden aineistosta rikkaan ja monipuolisen. Tulokset vahvistivat aiempia tutkimuksia, joissa tunnekokemusten merkitys näyttäytyi tärkeänä tekijänä osana organisaation muutosten käsittelyä (Hökkä ym., 2020; Maitlis ym., 2013; Tsang & Kwong, 2017).

Analyysivaiheessa oli kiinnostavaa huomata, etteivät henkilökohtaiset tunnekokemukset olleet yhdistettävissä haastateltavien muutokseen kohdistuvien toiveiden ja odotusten kanssa. Uudistus saatettiin nähdä positiivisena tekijänä opiskelijoiden kannalta, mutta omat henkilökohtaiset tunnekokemukset muutoksesta olivat negatiivispainotteisia. Tämä ristiriita on kiinnostava ja ra-

kentaa kuvaa opettajien kokemasta tunnemaailmasta. Tsang & Kwong (2017) toivat omassa tutkimuksessaan esille, miten opettajien rakkaus omaa työtä kohtaan oli liitettävissä suoraan opettajien kokemaan motivaatioon ja haluun tehdä oma työ laadukkaasti ja hyvin niin, että se näkyi opiskelijoiden oppimisessa. Jos opettajat kokivat jonkun tekijän muutoksessa haittaavan tai estävän oman työn laadukasta tekemistä, he suhtautuivat negatiivisesti uudistukseen. Tutkimuksessani haastateltavat toivat aineiston läpileikkaavasti esille toiveen riittävästä resursseista omaan työhön. Tähän liitettiin vahvasti kokemus laadukkaan perustyön tekemisestä. Opettajat kokivat riittämättömyyttä itsensä kanssa ja tämä yhdistettiin ammatillista koulutusta koskettaneisiin uudistuksiin. Ittnerin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen tulokset vahvistavat saatuja tuloksia siitä, ettei uudistus voi saada mahdollisuutta onnistumiseen, ellei henkilökunta ole siihen tunnetasolla valmis. Hirvonen & Pynnösen (2010) sekä Tsang & Kwongin (2017) esiin tuoma opettajien työn opiskelijalähtöisyys sekä sosiaalisen opettajaoppilas konstruktion vaikuttaminen, näkyy tunnekokemusten jopa ristiriitaisissa rakentumisessa. Opettaja haluaa nähdä positiivisessa valossa opiskelijoiden tueksi rakennetut yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset rakenteet, mutta käytännön tasolla oma subjektiivinen tunnekokemus resurssien vähäisestä riittävydestä, ajan puutteesta ja perustyön laadukkaasti tekemisen rajalla jatkuvasti tasapainottelusta, eivät tunnu hyvältä.

Onnismaan (2016) tutkimuksessa ja Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n Työhyvinvointikuvauksessa todetaan, että työn mielekkyyden kokemukset synnyvät omassa työssä ja yhteistyössä. Erityisopettajat sekä toivoivat että odottivat yhteistyön lisääntyvän niin nivelvaiheen kuin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Vanhempien haluttiin ottavan lisää vastuuta nuorten opinnoista ja tukemisesta. Lisäksi yksittäiset haastateltavat nostivat esille toiveita, miten uudistuksen myötä omassa koulutusorganisaatiossa eri organisaatiotason välistä tiedonsiirtoa, läpinäkyvyyttä ja esimiehiltä saatavaa tukea voitaisiin saada lisää. Erityisopettajilla oli siis halua hakea ja saada tukea omaan työhön. Se miten organisaatiotaso, johtajat ja esihenkilöt kuulevat tämän pyynnön, on iso vaikutus siihen miten tunnetasolla erityisopettajat kokevat kiinnittyvänsä heiltä vaadit-

taviin uudistuksiin ja muutoksiin. Isoin merkitys on sillä miten johtotaso tämän kuulemisen ilmaisee konkreettisesti ja opettaja saa tunteen tulleen kuulluksi ja nähdyksi (Onnismaa, 2016).

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että riittäväillä resursseilla on iso merkitys työntekijän kokemukseen perustuvan laadukkaasti tekemisestä. Eri-tyisopettajan työssä ollaan hyvin lähellä opiskelijaa, tehden opiskelijälähtöistä työtä (Hivonen & Pynnönen, 2010). Kokemukset opiskelijoiden lisääntyneistä määrittelymättömistä tuen tarpeista, opetus ja ohjausresurssien riittämättömyydestä, työmäärän lisääntymisestä sekä uudistusten mukanaan tuomista epäselvyyksistä, haastavat ammatillisen koulutuksen erityisopettajia. Suurin osa haastateltavista halusi suhtautua tulevaan oppivelvollisuuden laajentamisen muutoksen positiivisesti, mutta läsnä oli epävarmuuden ja huolen tunnekokemukset. Muutos haluttiin nähdä opiskelijoiden näkökulmasta positiivisena tekijänä, mutta omat henkilökohtaiset kokemukset saattoivat olla hyvinkin negatiivisia luoden tunne-esteitä muutoksen todelliseen käynnistämiseen. Tämä tutkimus tuo uutta tietoa siitä millaisia ammatillisen koulutuksen erityisopettajien käsitykset laajasta yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta muutoksesta ovat ja miten niiden sisältämää tietoa voidaan hyödyntää jatkossa uudistuksia käynnistettäessä.

## **4.2 Menetelmälliset johtopäätökset ja tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimussuuntauksella. Tutkimuksen aineisto kerättiin temahaastattelulla ja analysoitiin sisälönanalyysin keinoin. Tutkittavan ilmiön subjektiivisen kokemuksen ja haastateltavien käsitysten sisäiseen maailmaan kiinni pääsemisen kannalta, valittu fenomenografinen lähestymistapa oli sopiva. Fenomenografia mahdollisti oppivelvollisuuden laajentamisen ilmiön moninaisen tarkastelun erityisopettajien näkökulmasta, antaen tilaa hyvin yksityiskohtaisille yhteneville kuin eriäville käsityksille (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2017; Marton, 1981). Kyseessä on kuitenkin ilmiö, jonka jokainen suomalainen ammatillinen

oppilaitos on joutunut kohtaamaan kevään ja syksyn 2021 aikana, mutta jokainen ammatillisen oppilaitoksen erityisopettaja on käsitellyt sitä omalla tavallaan.

Tutkittavien valinta oli siis tarkoin harkittu ja tutkimuskysymysten kannalta sopivat, sillä kyseiset erityisopettajat läpikävivät työssään oppivelvollisuuden uudistusta. Kerätty aineisto edusti kymmenen erityisopettajan kokemuksia, jonka voidaan katsoa olevan niukka yleistettävyyden kannalta, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei pelkästään kuvata aineistoa, vaan luodaan teoreettisia käsityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimusprosessin eri vaiheissa olen pohtinut paljon sitä miksi teen juuri tätä kyseistä tutkimusta, kenelle se on tarkoitettu ja miksi. Aihe muodostui jo heti alkuvaiheessa itselleni rakkaaksi ja merkitykselliseksi. Oma taustani ja kiinnostukseni ammatillisen koulutuksen erityisopetustyöhön, kehittämiseen sekä koulutuspolitiikkaan motivoi tutkimuksen teossa. Kokonaisuudessaan käytin tutkimusprosessiin melkein vuoden opintovapaalla ollessani, jonka koin ajallisesti antavan itselleni hyvin tilaa syventyä aiheeseen, mutta rakentaa tutkimuksen tuomaa todellisuutta mahdollisimman ulkopuolisena tarkkailijana. Kriittisiä kysymyksiä itseltään kysyen tutkijan on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mutta samalla tiedostaa hänen oma vaikutus tutkimusprosessiin kokonaisuudessaan. (Gummesson, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Asettamalla itsensä tutkijan rooliin on tutkijan mahdollista saada niin henkistä kuin fyysistä etäisyyttä itselleen merkitykselliseen tutkimusilmiöön.

Tutkimusprosessia tarkastellessa yksittäisillä aika, paikka tai tilannetekijöillä voi olla myös vaikutusta tulosten luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tulosten luotettavuutta pohdittaessa, jäi erityisesti haastattelujen ajankohdan vaikutus tuloksiin mietityttämään. Kyse oli kevätlukukauden lopusta ja moni haastateltava toikin esille, että siinä ajankohdassa loma oli todella toivottu helpotus omaan väsymykseen. Kiinnostavaa oli myös huomata miten erityisopettajien kokemukset vastasivat hyvin median esiintuomia julkisia epävarmuuksia tulevasta muutoksesta (Laine, 2021; Grönholm, 2021). Osa opettajista toikin haastatteluissa esille, että he olivat joutuneet rakentamaan

omaa tietopohjaansa oppivelvollisuus uudistuksesta median tuoman kuvan kautta. Ajankohdan ja julkisen keskustelun mahdollinen vaikutus on hyvä tiedostaa ja ottaa huomioon eteenkin tunnekokemusten kohdalla.

Aineiston keruu- ja analyysivaiheen pyrin kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijoille muodostuisi tarkka ja toistettavissa oleva kuva tuloksiin johtaneesta tiestä. Kun tutkija kuvaa tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti, avautuu lukijalle mahdollisuus tutkimuksen seuraamiseen ja näin luotettavuuden arviointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuuden haasteena oli se, ettei oppivelvollisuuden laajentamisesta niin tuoreena ja ajankohtaisena ilmiönä ollut vielä löydettävissä tutkimuksia. Myös erityisopettajien tunnekokemuksista muutostilanteissa, oli haasteellista löytää tutkimuksia tukemaan tutkimuksen teoreettista taustaa. Haasteena voidaankin pitää sitä, ettei aivan samantyyppisiä aiempia niin suomalaisia kuin kansainvälisiä tutkimustuloksia ollut löydettävissä, joihin verrata saatuja tuloksia. Aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta oli kuitenkin mahdollista löytää samansuuntaisia teemoja, joten tulosten voidaan olettaa vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

### **4.3 Jatkotutkimusaiheita**

Aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on käsitelty ammatillisen koulutuksen erityisopettajien kokemuksia tai käsityksiä muutostilanteissa, ei ole liitetty tarkastelun mukaan tunnekokemusten puolta. Kuitenkin useissa työelämän tunnetutkimuksissa on todettu, ettei uudistus voi onnistua, ellei organisaatio ole siihen tunnetasolla valmiina ja tämä ole tiedostettu organisaation eri tasoilla (esim. Hökkä ym. 2020; Ittner ym. 2019; Maitlis ym. 2013). Erityisopettajan työssä ollaan hyvin lähellä opiskelijaa, työskennellen osittain omalla persoonalla. Olisi outoa jos opettaja ei liittäisi omaa tunnemaailmaansa osaksi omaa opettajuuttaan. Tunteet ovat kuitenkin niin kiinteä osa itse opetustyötä. Nämä tunteet ohjaavat tekemiämme valintoja ja toimintatapoja. Ne kannustavat meitä etenevästi tiettyyn suuntaan opiskelijan tuen suhteen tai vaihtamaan lähestymistä-

paa. Yhtäläilla ohjatessaan erityisopettajia omissa pedagogisissa valinnoissa, tunnekokemuksemme ohjaavat meitä siinä, miten käsittelemme laajempia muutoksia tai ratkaisemme eteemme tulleita haasteita.

Jatkotutkimusaiheina olisi tärkeää syventää lisää opettajien tunnekokemuksia muutostilanteissa. Tekemäni tutkimus oli pieni niin sanottu pintaraapaisu valtavan muutoksen keskellä, ammatillisten erityisopettajien kokemuksista ja tunteista. Tutkimus omalla ainutkertaisella ajankohdalla mielestäni innostaa syventämään tutkimusaihetta niin ajallisella kuin määrällisellä aspektilla. Olisi kiinnostavaa tutkia millaisiksi uudistuksen käynnistämisen jälkeen opettajien tunnekokemukset ovat muodostuneet, miten he ovat kokeneet ennakkollisten tunnekokemustensa vaikuttaneen muutoksen käsittelyyn ja mitä tekijöitä tuloksista on löydettävissä opetusorganisaatioiden muutostilanteiden syvemmän ymmärtämisen tueksi.



## LÄHTEET

Aaltonen, K., Isacsson, A., Laukia, J. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2013). Practical skills, education and development: Vocational education and training in Finland. Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Aaltonen, S., & Lappalainen, S. (2013). Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikkeneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (s. 110-127). Helsinki: Gaudeamus.

Ahonen, S. (2004). Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 35(3), 5, 315-324.

Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? : koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Vastapaino.

Airio, I. & Niemelä, M. (2002). Periytyykö köyhyys? Köyhyyden ja toimeentulotukiasiakkuuden sukupolvinen liikkuvuus. Sosiologia 3/2002, 215-226.

Ashkanasy, N. M. & Humphrey, R. H. (2011). Current Emotion Research in Organizational Behavior. Emotion Review, 3(2), 214-224.

Asplund, R. & Vanhala, P. (2013). Heikosti koulutettujen nuorten polut työelämään. Työpoliittinen aikakauskirja 1/2013, 4-17.

Bowen, J. (2013). Emotion in Organizations: Resources for Business Educators. Journal of management education, 38(1), 114-142.

Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (2013). Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (s. 9-16). Helsinki: Gaudeamus.

Cascio, M.A. & Racine, E. (2018). Person-oriented research ethics: integrating relational and everyday ethics in research. Accountability in Research, 25:3, 170-197.

Eduskunta. (2020). Hallituksen esitys 173/2020 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Haettu [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE\\_173+2020.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_173+2020.pdf).

Ekholm, E. & Teittinen, A. (2014). Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus: Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. Kelan tutkimusosasto.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksesta R. Valli & E.Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos, s. 24-46). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Eskola, S. (2020). Ammatillisesta erityisopetuksesta erityiseen tukeen. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista (s. 12-30). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294.

Gooty, J., Gavin, M. & Ashkanasy, N. M. (2009). Emotions research in OB: The challenges that lie ahead. *Journal of organizational behavior*, 30(6), 833-838.

Golnik T. & Ilves V. (2019). Opetusalan työolobarometri 2019. Haettu [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf).

Grönholm P. (2021). Oppivelvollisuuden laajentaminen haastaa kunnat: Maksuttomuus tulee kalliiksi isoille kaupungeille, pienet pelkäävät opiskelijakatoa. Haettu <https://www.hs.fi/paivanlehti/22012021/art-2000007755128.html>.

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.

Gummesson, E. (2006). Qualitative research in management: addressing complexity, context and persona. Teoksessa C. Cassell, A. Buehring, G. Symon & P. Johnson (toim.) *Management Decision. Qualitative methods in management research*, (s. 167-179). Volume 44 (2). Emerald Group Publishing, Ltd.

Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*, (s. 173-200). Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2017). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirvonen, M. (2006). Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64.

Hirvonen, M., Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (2009). Ammatillisesta erityisopetuksesta tuettuun ammattiin opiskeluun: Näkökulmia ammatillisen erityisope-

tuksen ja koulutuksen kehittämiseen. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(2).

Hirvonen, M. & Pynnönen, P. (2010). Ammatillisten erityisopettajien työn sisältö, muutos ja haasteet. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä*, (s. 39-50). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Hökkä, P., Ikävalko, H., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. (2020). Tunto-hankkeen taustat ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, H. Ikävalko, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen & A. Nordling (toim.) *Tunnetoimijuus ja sen tuki työssä*, (s. 9-17). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ikävalko, E. (2013). Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronnot*, (s. 63-86). Helsinki: Gaudeamus.

Ikävalko, H., Paloniemi, S., Nordling, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2020). Tunnetoimijuuden yhteys työn imuun ja organisaation muutokseen. Teoksessa P. Hökkä, H. Ikävalko, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen & A. Nordling (toim.) *Tunnetoimijuus ja sen tuki työssä*, (s. 115-127). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ittner, D., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of educational change*, 20(2), 165-192.

Jiang, J. (2019). Teachers' emotions and beliefs: intertwined with teachers' support for students' psychological needs. Turku: University of Turku.

Kaikkonen, L. (2010). Ammatillisen koulutuksen konteksti ammatillisten erityisopettajien työn lähtökohtana. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä*, (s. 10-20). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.

Kaikkonen, L. (2020). Erityisopettajien tämänhetkinen työ. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista*, (s. 59-73). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294.

Kalenius, A. (2014). Suomalaisten koulutusrakenteen kehitys 1970–2030. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:1*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Haettu

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75236/okm01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2017). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46:1, 1-11.

Kinni, R.-L. & Puurunen, P. (2021). Tutkimusetiikka tieteellisen tutkimuksen erottamattomana osana. *Janus : sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 29(4), 313-314.

Kovanen, P. (2020). Nykyisessä työssä koetut haasteet erityisopettajien kuvaamina. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista*, (s. 74-90). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294.

Laine A. (2021). Vanhemmat voivat saada sakot, jos alaikäinen lopettaa lukion tai ammattikoulun kesken – selvitimme, mitä seurauksia koulun pakoilulla on. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-11986826>.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Haettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Laukia, J. (2013). Education of skilled workers and citizens – Vocational education in Finland. Teoksessa K. Aaltonen, A. Isacson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.). *Practical skills, education and development: Vocational education and training in Finland*, (s. 8-18). Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Luonnos hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. (2016). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu <https://minedu.fi/documents/1410845/4296223/Luonnos+HE+laiksi+ammattillises-ta+koulutuksesta+ja+er%C3%A4iksi+siihen+liittyvist%C3%A4+laeiksi+8.11.2016/880eac31-7a51-49ba-8b60-e09a4d76b409/Luonnos+HE+laiksi+ammattillisesta+koulutuksesta+ja+er%C3%A4iksi+siihen+liittyvist%C3%A4+laeiksi+8.11.2016.pdf>.

Maitlis, S., Vogus, T. J. & Lawrence, T. B. (2013). Sensemaking and emotion in organizations. *Organizational psychology review*, 3(3), 222-247.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177-200.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.

Nissilä, S-P. (2013). The vocational teacher's changing role and identity in changing contexts. Teoksessa K. Aaltonen, A. Isacsson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.). Practical skills, education and development: Vocational education and training in Finland, (s. 91-104). Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Numminen, J. (2001). Suomen kansanopetuksen historia. Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Vol 39.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). London: Sage.

Onnismaa, J. (2016). Organisaatiot unohduksen ja ilon tuottajina. Tiedepolitiikka 2/2016.

Opetushallitus. (2020). Ammatilliset perustutkinnot uudistuvat vuoteen 2025 mennessä. Haettu <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/amatilliset-perustutkinnot-uudistuvat-vuoteen-2025-menessa>.

Opetushallitus. (2021). Perustietoa oppivelvollisuuden laajentamisesta. Haettu <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/perustietoa-oppivelvollisuuden-laajentamisesta>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021a). Kysymyksiä ja vastauksia oppivelvollisuudesta. Haettu <https://minedu.fi/kysymyksiä-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021b). Oppivelvollisuuden laajentaminen. Haettu <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021c). Ammatillisen koulutuksen reformi. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. Haettu <https://www.vtv.fi/app/uploads/2021/03/VTV-Tarkastus-2-2021-Ammatillisen-koulutuksen-reformi.pdf>.

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Haettu <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>.

Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. (2016). From special tasks to extensive roles: The changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of research in special educational needs*, 16(4), 234-242.

Pirttimaa, R. & Kaikkonen, L. (2010). Ammatillisten erityisopettajien tulevaisuuden kuvat työstään ja erityisopetuksesta. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatil-

listen erityisopettajien työstä, (s. 59-71). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Pynnönen, P. & Uusinokka, S. (2020). Erityisopettajaksi hakeutuminen ja erityisopettajakoulutuksen työelämävastaavuus. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista, (s. 49-58). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 294.

Ruohola, S. (2012a). Koulutuskulttuuriset siirtymät avaavat näkökulmia koulutuksen periytyvyyteen. *Kasvatus & aika* 6 (4), 46-50.

Ruohola, S. (2012b). Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa. *Turun yliopiston julkaisuja C* 342.

Räisänen, A. & Goman, J. (2018). Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Julkaisusarja 86.017.

Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2020). Who is included in VET, who not? *Education & training* (London), 62(6), 645-658.

Smith, A. & Bell, S. (2015). Towards Inclusive Learning Environments (TILE): Developing the 'Roadmap for the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Vocational Education and Workplace Settings'. *Support for learning* 30(2), 150-160.

Tsang, K. K. & Kwong, T. L. (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: Labor process theory and social constructionism. *British journal of sociology of education*, 38(6), 841-855.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Työhyvinvointikuvaus. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/>.

Uudistus ilman resursseja. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen. (2019). Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Valtioneuvosto. (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologi-

sesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Haettu [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN\\_2019\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Vehviläinen, J. (2019). Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen. Raportit ja selvitykset 2019:1. Opetushallitus.

Witting, M. (2021). Lukio, amis vai pelkkä peruskoulu? – Perusopetuksen jälkeisillä valinnoilla on usein kauaskantoiset vaikutukset. Lapset Suomessa. Tieto & Trendit. Tilastokeskus.

## LIITE

### Liite 1. Teemahaastattelun runko

- 1. Taustakysymykset**
- Millaisessa työkentässä toimit ammatillisena erityisopettajana?
  - Erityisopettajana toimimisaika?
- 2. Yleisesti**
- Mitä ajatuksia oppivelvollisuuden laajeneminen sinusta herättää?
  - Millaisia tunteita oppivelvollisuuden laajeneminen sinussa herättää?
  - Millaisia toiveita näet oppivelvollisuuden laajenemista kohtaan?
- 3. Ammatillisen erityisopettajan näkökulma**
- Mitä ajatuksia oppivelvollisuuden laajeneminen herättää sinussa ammatillisen erityisopettajan näkökulmasta?  
(Erityisesti: Mitä hyvää? Mitä huonoa? Mietityttääkö jokin?)
  - Millaisia tunteita ammatillisena erityisopettajana, oppivelvollisuuden laajeneminen herättää sinussa?  
(Tyytyväisyyttä? Innostusta? Odotusta? Pelkoja? Huolta? Epävarmuutta? Mikä eniten? Mikä vähiten?)
  - Millaisia toiveita sinulla on oppivelvollisuuden laajenemista kohtaan ammatillisena erityisopettajana?
- 4. Oppilaat**
- Koetko, että oppivelvollisuuden laajeneminen vaikuttaa jo nyt jotenkin tuleviin oppilaisiisi?
  - Miten arvioit jatkoissa oppivelvollisuuden laajenemisen vaikuttavan oppilaisiisi?
  - Mitä vaikutuksia arvioit olevan oppilaisiisi sillä, että toisen asteen koulutuksen vapaaehtoisuus muuttuu velvoitteeksi?



- 5. Yhteisö**
- Oletko jutellut oppivelvollisuuden laajenemisesta muiden ammatillisten erityisopettajien kanssa?  
(Jos, niin mitä? Millä mielellä? Jos ei, niin miksi ei?)
  - Onko oppivelvollisuuden laajenemisesta keskusteltu omalla työpaikallasi? Mitä? Mihin sävyyn? Millä mielellä?
- 6. Muutos**
- Vaikuttaako oppivelvollisuuden laajeneminen jo nyt jotenkin omaan työhösi? Miten?
  - Entä jatkoissa?
  - Onko oma roolisi muuttunut jotenkin ammatillisena erityisopettajana?
  - Entä jatkoissa?
  - Onko organisaation sisällä muuttunut jo jotain, mikä vaikuttaa omaan työhösi?
  - Mistä olet saanut tietoa oppivelvollisuuden laajenemisesta?
  - Oletko saanut lisäkoulutusta oppivelvollisuuden laajenemisesta? Oliko se riittävää? Olisitko halunnut?
  - Koetko, että muutos on valmisteltu hyvin? Muuttaisitko itse jotain?
- 7. Lopuksi**
- Haluaisitko sanoa vielä jotain aiheesta?
- 8. Taustatiedot**
- Ikä, sukupuoli