



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Jatkuva oppiminen ammatillisten erityisopettajien arjessa

Harri Tuovinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
Syksy 2026



Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *Jatkuva oppiminen ammatillisten erityisopettajien arjessa*

Tekijä: Harri Tuovinen

Koulutusohjelma: Yhdenvertaisuuden ja jatkuvan oppimisen maisteriohjelma, aikuiskasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 73 sivua, 4 liitettä

Vuosi: 2026

TIIVISTELMÄ

Avainsanat: jatkuva oppiminen, aikuiskasvatus, ammatilliset erityisopettajat, ammatillinen identiteetti, moniammatillinen yhteistyö

Ammatillisen erityisopettajan jatkuva oppiminen näyttäytyy tässä pro gradu -tutkielmassa kokonaisuutena, jossa on useita ammatillisia identiteettejä ja jossa pedagoginen rooli, asiantuntijuus, substanssiosaaminen ja erityisopettajuuden erityisvaatimukset limittyvät. Tutkimuksessa tarkastelen kohdejoukon jatkuvaa oppimista itsemääräämisteorian ja transformatiivisen oppimisen näkökulmista. Tutkimus vastaa tietoaaukkoon siitä, miten ammatilliset erityisopettajat jäsentävät jatkuvaa oppimistaan muuttuvissa toimintaympäristöissä. Jatkuva oppiminen ymmärretään tutkimuksessa reflektiivisenä, eettisenä ja emotionaalisena toimijuutena, jota muovaavat taustakoulutus, työssä kohdatut moninaiset ja erilaiset tilanteet ja moniammatillinen yhteistyö.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa ammatillisten erityisopettajien jatkuvasta oppimisesta ja tarjota malleja osaamisen kehittymisen tueksi. Aineisto koostuu kuuden ammatillisen erityisopettajan kysely- ja haastatteluaineistosta ja se on analysoitu teoriaohjaavan sisällyönanalyysin avulla. Tutkimus syventää ymmärrystä erityisopettajuuden kehittymisestä prosessina, jossa yhdistyvät itsemääräämisteorian motivaation psykologiset perustarpeet ja transformatiivisen oppimisen merkitysperspektiivien uudelleen jäsentäminen. Tutkimuksen tieteenfilosofisena suuntauksena on pragmatismi, joka jäsentää ammatillisten erityisopettajien jatkuvaa oppimista sen keskeisten periaatteiden kautta kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa.

Tulokset osoittavat, että ammatillisten erityisopettajien työ on monialaista ja moni-identiteettistä. Opettajat hyödyntävät taustakoulutustaan laajasti, ja moniammatillinen yhteistyö sekä kollegiaalinen tuki toimivat keskeisinä jatkuvan oppimisen lähteinä. Osaamisen kehittämisen tarpeet kohdistuvat erityisesti neuropsykiatriseen osaamiseen, monikulttuurisuuteen, vuorovaikutustaitoihin, akateemisten taitojen opettamiseen ja ohjaamiseen ja kulttuurihyvinvointiin. Työn vaativuutta ovat lisänneet muun muassa opiskelija-aineiden muutokset ja oppivelvollisuuden laajeneminen vuonna 2021.

Tutkimus osoittaa, että ammatillinen erityisopettajuus edellyttää jatkuvaa oppimista, reflektiivistä ammatillisuutta ja monialaista osaamista. Tuloksia voidaan hyödyntää ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen rakenteiden vahvistamisessa, heidän työyhteisöjen osaamisen kehittämisessä ja reflektiivisen työotteen tukemisessa arjen pedagogisissa ratkaisuissa.

Sisällys

1	Johdanto	5
1.1	Ammatilliset erityisoppilaitokset Suomessa	6
1.2	Valmentava koulutus ammatillisissa erityisoppilaitoksissa	7
2	Teoreettinen viitekehys	10
2.1	Jatkuva oppiminen	10
2.2	Itsemääräämisteoria ja transformatiivinen oppiminen ammatillisen identiteetin kehityksessä	15
2.2.1	Itsemääräämisteorian kytkeytyminen aikuisoppijan identiteettiin	16
2.2.2	Transformatiivinen oppiminen ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen ja identiteetin rakentumisen näkökulmista	18
2.3	Ammatillisten erityisopettajien asiantuntijuus	20
3	Tutkimuksen toteuttaminen	23
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	23
3.2	Tutkimusmenetelmä	23
3.2.1	Pragmatismi tieteenfilosofisena lähtökohtana	23
3.2.2	Laadullinen tutkimus	24
3.2.3	Kohdejoukon kuvaus	26
3.2.4	Aineistonkeruu	27
3.2.5	Aineiston analyysi	29
3.3	Tutkimuksen eettisyys	33
4	Tutkimustulokset	36
4.1	Ammatillisen erityisopettajan ammatillinen suuntautuminen ja kasvu	36
4.2	Työssä toimiminen ja asiantuntijuus	39
4.3	Moniammatillinen yhteistyö, verkostot ja työyhteisö	42
4.4	Osaamisen jatkuva kehittäminen, työn hallinta ja ammatillinen toimijuus	43
4.5	Työn vaativuus ja muuttuva toimintaympäristö	47
4.6	Ammatillisen erityisopettajan ammattieettinen ja pedagoginen vastuu	49
5	Pohdinta	51

5.1	Yhteenveto tuloksista	51
5.2	Tulosten tarkastelua	53
5.3	Tulosten tarkastelu pragmatismien näkökulmasta	61
5.4	Tutkimuksen luotettavuus	62
5.5	Johtopäätökset ja jatkotutkimukset	64
6	Lähteet	67
6.1	Liite 1. Päästötodistus Kuuromykkäin Talouskoulusta 1900-luvun alkupuolelta	74
6.2	Liite 2. Webropol-kysely pro gradu -tutkielmaa varten ammatillisille erityisopettajille (TELMA- ja TUVA-koulutus)	75
6.3	Liite 3. Pro gradun haastattelurunko	79
6.4	Liite 4. Tiedote pro gradu -tutkielmaan osallistujalle	81

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen erityisopettajien jatkuvaa oppimista. Ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen ei pääty koulutusjärjestelmässä saatuun oppiin, vaan se jatkuu läpi elämän sekä työssä että vapaa-ajalla. Tällöin voidaan puhua formaalista, non-formaalista ja informaalista oppimisesta (Kaikkonen, 2020, s. 27). Yleisesti jatkuvassa oppimisessa formaalioppiminen (Johnson & Majewska, 2022, s. 12–17) määritellään institutionaaliseksi, kronologisesti jäsentyneeksi ja hierarkkisesti rakennetuksi oppimisjärjestelmäksi, jonka tunnusmerkkejä ovat suunnitellut tavoitteet opetustoimijoiden ohjaamana, koulutuksien opetussuunnitelmat ja oppilaitosympäristöt. Oppiminen on silloin tarkoituksellista sekä opettajan että oppijan näkökulmasta, ja usein se johtaa muodollisiin todistuksiin tai tutkintoihin. Motivaatiolla voi olla ulkoinen tavoite (esim. arvosanat), se painottuu kognitiiviseen tietoon ja tapahtuu ensisijaisesti koulutuksellisissa instituutioissa, joissa läsnäolo ja arviointi ovat säädeltyjä. Uusinoka ym. (2020, s. 97) tuovat esille, kuinka 2–5 vuotta ammatillisena erityisopettajana työskennelleiden erityisopettajien täydennyskoulutus painottuu enemmän korkeakouluissa suoritettaviin tutkintokoulutuksiin verrattuna 15–25 vuotta ammatillisena erityisopettajana työskennelleiden erityisopettajien täydennyskoulutukseen. Hirvonen (2006) on jo aiemmin tutkinut ammatillisten erityisopettajien työnmuutosta ja siihen liittyvää jatkuvaa oppimista.

Non-formaalin oppimisen muoto sijoittuu formaalin ja informaaliin välimaastoon. Se on Johnson & Majewskan (2022, s. 12–17) mukaan yleensä suunniteltua ja jossain määrin järjestelmällistä, mutta tapahtuu muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tai sen rinnalla. Non-formaali oppiminen voi sisältää rakenteita ja tavoitteita, mutta se ei ole pakollista eikä siitä välttämättä seuraa muodollisia pätevyyskiä. Oppiminen voi olla vapaaehtoista ja motivoitunutta sisäisesti, vaikka se voi myös täydentää muodollista pätevyyttä. Se sisältää laajemman joukon aktiviteetteja, painottaa enemmän käytännön taitoja ja proseduraalista tietoa sekä sosiaalisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia, kuin pelkästään kognitiivista suoriutumista. Sen arviointi ja tunnistaminen voivat olla joustavampia ja se voi tapahtua monenlaisissa ympäristöissä.

Informaali oppiminen määritellään elinikäiseksi prosessiksi, jossa yksilö omaksuu tietoa, taitoja, asenteita ja oivalluksia päivittäisten kokemusten ja ympäristön kautta ilman erillistä järjestelmällistä opetusta tai suunnittelua. Se on usein organisoimatonta ja ei-systeemistä oppimista, jota ei

välttämättä tunnisteta oppimiseksi itse. Informaali oppiminen sisältää hiljaista tai implisiittistä tietoa, jota henkilö ei välttämättä tiedosta oppivansa, ja se muodostaa suuren osan yksilön koko elämän oppimisesta, myös niiden, jotka ovat osallistuneet muodolliseen koulutukseen.

Tässä tutkimuksessa jatkuvaa oppimista tarkastellaan Ryanin ja Decin (2000, s. 68–78) itsemääräämisteorian sekä Mezirowin (1978) transformatiivisen oppimisen näkökulmista, jotka tarjoavat motivaatiota selittävän ja merkityksellisen ajattelun teoreettiset lähtökohdat. Itsemääräämisteoriat tarjoaa näkökulman jatkuvan oppimisen motivationaalisten ja toiminnallisten edellytysten tarkasteluun, kun taas transformatiivisen oppimisen teoria painottaa oppimisen merkityksellisyyttä. Transformatiivinen oppiminen soveltuu myös syvälliseen kokemukselliseen analyysiin. Muun muassa Wong ja Liu (2024) tuovat esille, että itseohjautuvuudella on keskeinen merkitys opettajien ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa sovelletaan myös Knowlesin (1970) andragogiikan teoriaa, joka käsittelee aikuisten oppimisen erityispiirteitä ja aikuisoppimisen pedagogiikkaa.

Tieteenfilosofisena suuntauksena käsitteen, ilmiön ja teorioiden rinnalla on Deweyn (1938) pragmatismi kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. Siinä oppiminen nähdään jatkuvana prosessina, jossa kokemukset rakentuvat toistensa varaan ja muovaavat ammatillisten erityisopettajien toimintaa jatkuvassa oppimisessa. Tutkimus nojautuu myös Hirvosen (2006) väitöskirjaan ja Kaikkosen (2020, s. 27) toimittamaan tutkimukseen, joissa tarkastellaan ammatillisten erityisopettajien työtä ammatillisessa koulutuksessa eri näkökulmista. Tämä tutkimus kytkeytyy myös valtakunnalliseen keskusteluun, jossa koulutuspoliittisten muutosten seurauksena tulevaisuuden opettaja (Kaikkonen, 2020, s. 27) nähdään uutta luovana asiantuntijana sekä aktiivisena toimijana, jolla on laaja-alainen perusosaaminen ja valmiudet jatkuvaan oman ja yhteisönsä osaamisen kehittämiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ammatilliset erityisopettajat kuvaavat omaa jatkuvaa oppimistaan.

1.1 Ammatilliset erityisoppilaitokset Suomessa

Toimintaympäristöinä tässä tutkimuksessa ovat ammatilliset erityisoppilaitokset, joita on Suomessa kuusi (vuonna 2026). Suomessa toisen asteen ammatillista valmentavaa koulutusta ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on kahdenlaista; tutkintokoulutukseen valmentavaa koulutusta (TUVA) ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (TELMA). Tutkimuksen kohdejoukko tässä tutkimuksessa on toisen asteen valmentavan koulutuksen TELMA- ja TUVA-opettajat ammatillisissa erityisoppilaitoksissa.

Ammatilliset erityisoppilaitokset järjestävät valmentavaa koulutusta sekä tutkintoon johtavia opintoja opiskelijoille, joilla on oikeus vaativaan erityiseen tukeen. Tuen tarve voi liittyä esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteisiin tai psyykkisiin ja fyysisiin terveysongelmiin. Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa voi ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistua 23 eri osaamisalalta ja valmentava koulutus ammatillisissa erityisoppilaitoksissa voi olla joko TELMA- tai TUVA-koulutusta. Erityisopetusta annetaan näiden oppilaitosten lisäksi myös tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillinen erityisopetus on suunnattu opiskelijoille, jotka tarvitsevat tavallista enemmän tukea opintojen suorittamisessa ja työelämään siirtymisessä. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opetus toteutetaan usein pienissä ryhmissä, joissa käytännönläheinen tekeminen korostuu teoreettisen opiskelun sijaan. Opiskelijat saavat myös yksilöllistä ohjausta ja tukea sekä opintoihin että arjen hallintaan. Ammatillisia erityisoppilaitoksia Suomessa on kuusi: Aitoon koulutuskeskus, Ammattiopisto Live, Ammattiopisto Luovi, Ammattiopisto Spesia, Kiipulan ammattiopisto ja Optima (AMEO, 2026). Lähes kaikilla näillä ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on hyvin kirjavat, vanhat ja vahvat juuret erityisopetuksessa Suomessa. Pääosin ammatilliset erityisoppilaitokset ovat yksityisiä oppilaitoksia ja jonkun säätiön tai säätiöiden omistuksessa. Niiden historiaan liittyy myös paljon eri oppilaitoksien fuusioitumisia eli yhdistymisiä ja sen myötä oppilaitosten nimet ovat muuttuneet eri aikakausina. Aitoon koulutuskeskus on aloittanut toimintansa Aitoon talous- ja puutarhakouluna vuonna 1921 ja ammattiopisto Liven juuret ulottuvat 1940-luvulle, jolloin Invalidisäätiö perusti sen antamaan kuntoutusta ja ammatillista koulutusta talvisodassa vammautuneille. Ammattiopisto Spesian juuret ulottuvat vuoteen 1905, jolloin Pieksämäen Nikkarilaan perustettiin S. ja A. Bovalliuksen lahjoitusrahaston tuella koulukoti kuuromykille tytöille (Aitoon Koulutuskeskus, 2023; Ammattiopisto Spesia, 2026; Live-Säätiö, 2026; Ruuskanen, 2011, s. 8). Liitteessä 1 on kuva päästötodistuksesta S. & A. Bovalliuksen Nikkarilan Kuuromykkäin Talouskoulusta 1900-luvun alkupuolelta. Yleisellä tasolla, erityisopetus alkoi Suomessa aistivammaisten opetuksella, ensimmäisenä kuurojenopetuksena Porvoossa vuonna 1846, jonka jälkeen toiminta laajeni Turkuun vuonna 1860, ja sen jälkeen alkoi sokeainopetus Helsingissä vuonna 1865 (Nygård, 1998, s. 164–165).

1.2 Valmentava koulutus ammatillisissa erityisoppilaitoksissa

Kuten edellä todettiin, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa Suomessa on kahdenlaista valmentavaa koulutusta; tutkintotavoitteiseen koulutukseen valmentavaa koulutusta (TUVA) ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (TELMA). Ammatillisen koulutuksen reformi (L531/2017) toi käyttöön uuden käsitteen, *vaativa erityinen tuki*, jota myönnetään opiskelijoille,

joilla on merkittäviä oppimisen haasteita, vaikea vamma tai sairaus. Näiden tekijöiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllisesti suunniteltua, kokonaisvaltaista ja monipuolista tukea. Kyseistä tukea voivat järjestää vain ne koulutuksen järjestäjät, joilla on siihen lain mukainen järjestämislupa (L531/2017, 65 §). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava TELMA-koulutus kuuluu kokonaisuudessaan vaativan erityisen tuen piiriin (L531/2017, 27a §). TELMA-koulutus on työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta. Koulutus kestää 1–3 vuotta henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) mukaisesti ja koulutuksen aikana vahvistetaan opiskelijan ammatillista toimintakykyä, opiskeluvalmiuksia ja valmentaudutaan työelämään. Koulutukseen voi sisältyä myös kuntoutusta ja kuntouttavia toimintatapoja, jolloin moniammatillinen työote koulutuksessa ja opettajan arjessa korostuu (Kaikkonen, 2020, s. 22). Tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet hakea muun muassa lukioon tai johonkin ammatilliseen koulutukseen. Koulutuksen tavoitteena on myös selkeyttää opiskelijalle suunnitelmia ja valintoja jatko-opintoja varten. Koulutuksessa korostuu myös opiskelijoiden urasuunnitelmat, kunkin opiskelijan vahvuuksien löytämisen kautta. TUVA-koulutus kestää pääsääntöisesti yhden lukuvuoden ajan. TUVA-koulutuksessa on viime aikoina (Opettaja, 2026) puhututtanut koulutuksen kuormittuneisuus, jossa tarpeiden huomioiminen ei aina onnistu ja oppimisen tuen ja opinto-ohjauksen saatavuudessa saattaa olla suurtakin vaihtelua. OAJ:n (Opettaja, 2026) mielestä TUVA-koulutuksen ja muidenkin koulutusten rinnalle olisi hyvä saada uusi kuntouttavan opetuksen malli, esimerkiksi lisääntyneiden mielenterveyspäihde- ja elämänhallintaongelmien vuoksi (Opettaja, 2026; Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2021).

Opettajien pätevyysvaatimuksia Suomessa yleisesti ohjaa *Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1150/2017)* sekä ammatillisen koulutuksen osalta *Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017)*. Perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa tuli voimaan oppimisen tuen lakiuudistus elokuussa 2025 ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tuli oma oppimisen tuen lakiuudistus voimaan 1.8.2026 (Opetushallitus, 2026). Pääsääntöisesti ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta (TUVA) on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on asetuksessa määritelty ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (TELMA) on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on 60 opintopisteen opettajan opinnot (yliopisto tai AmO) sekä ammatillinen erityisopettajan pätevyys tai yliopiston erilliset erityisopettajan opinnot (60 op). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava TELMA-koulutus on vaativana erityisenä tukena annettavaa koulutusta ja tutkintoon johtavaa TUVA-koulutusta voidaan järjestää myös vaativana erityisenä tukena, muun muassa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa (AMEO, 2025; Finlex, 2017).

Lainsäädäntö ja rekrytointi-ilmoitukset määrittelevät TELMA- ja TUVA-opettajien kelpoisuutta melko yleisellä tasolla. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella, millaisilla koulutustaustoilla näissä tehtävissä toimivat opettajat työskentelevät. Toiseksi on tärkeää selvittää, minkälaisia täydennyskoulutuksen tarpeita tutkimuksen kohdejoukolla on jatkuvan oppimisen näkökulmasta ja miten ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus kytkeytyvät kunkin jatkuvan oppimisen polkuun. Tutkimuksen tavoitteena on myös tuottaa tietoa ja tarjota jatkuvan oppimisen malleja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskenteleville opettajille. Aikaisemmat ammatillisiin erityisopettajiin liittyvät tutkimukset ovat liittyneet esimerkiksi opettajan muuttuneeseen työnkuvaan (Kaikkonen, 2020) ja minäpystyvyyteen (Holappa, 2024). Aikaisempi tutkimus (esim. Kaikkonen, 2020) tuo esille ammatillisen erityisopettajan koulutustaustoja ja työhön liittyviä muutoksia, mutta tutkimuksessa ei syvennytä lähemmin siihen, millaisia jatkuvan oppimisen polkuja opettajien koulutustaustoista ilmenee.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen keskeinen käsite on jatkuva oppiminen (Farnsworth ym., 2016; Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025; Lemmetty & Collin, 2022) eli ajatus siitä, että yksilö hankkii ja soveltaa tietoa eri konteksteissa läpi elämänsä. Lisäksi tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat opettajan ammatillinen identiteetti ja asiantuntijuus (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025; Hirvonen, 2006). Teoreettisesti tutkimus kiinnittyy myös Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoriaan sekä Mezirowin (1978) transformatiivisen oppimisen teoriaan. Itsemääräämisteoria antaa näkökulman jatkuvan oppimisen motivationaalisten ja toiminnallisten edellytysten tarkasteluun, kun taas transformatiivisen oppimisen teoria painottaa oppimisen merkityksellisyyttä. Ammatillisten erityisopettajien ammatillinen identiteetti ja asiantuntijuus kytkeytyvät tässä pro gradu -tutkielmassa jatkuvaan oppimiseen, opettajien roolien muutokseen ja asiantuntijuuden kehitykseen. Itsemääräämisteoria korostaa autonomiaa, kompetenssia, sosiaalista kuuluvuutta ja motivaatiota oppimiselle (Ryan & Deci, 2000). Transformatiivinen oppiminen kytkeytyy reflektioon muuttuvassa työssä ja merkityksellisen ajattelun ja toimintatapojen muutokseen erityisopettajien jatkuvassa oppimisessa.

2.1 Jatkuva oppiminen

Jatkuva oppiminen ymmärretään Lemmetyn ja Collinin (2022) teoksessa yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden muutosprosessina, joka toteutuu erilaisissa ympäristöissä ja konteksteissa. Oppiminen erotetaan kasvatuksesta ja koulutuksesta, ja sitä tarkastellaan tässä pro gradu -tutkielmassa muutoksena ammatillisten erityisopettajien ajattelussa, toiminnassa ja yhteisöllisissä käytännöissä. Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys (Wenger, 1998) korostaa, että oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivien yhteisöjen, ympäristöjen ja yhteiskunnallisten rakenteiden kanssa, eikä sitä voida ymmärtää pelkästään yksilön sisäisenä ilmiönä. Lave ja Wengerin (1991) kehittämässä ja Wengerin (1998) edelleen kehittämässä teoriassa oppiminen ymmärretään sosiaalisena prosessina, joka on aina sidoksissa kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin. Oppiminen tapahtuu osallistumalla erilaisiin sosiaalisiin käytäntöihin, joita ihmiset rakentavat ja ylläpitävät yhteisen toiminnan kautta (Farnsworth ym., 2016, s. 2–3; Wenger, 1998).

Yhteisöjen käytäntöä koskevassa teoriassa huomio siirtyy yksilön tietojen ja taitojen omaksumisesta siihen, miten ihminen osallistuu käytäntöihin ja neuvottelee niiden merkityksistä. Farnsworth ym. (2016, s. 4) kuvaavat Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaa näkökulmana, jossa oppiminen ymmärretään sosiaalisesti rakentuvana merkityksenantoprosessina ja jossa yksilö ja so-

siaallinen maailma muovaavat jatkuvasti toisiaan. Teorian keskeisiä käsitteitä ovat käytäntö, yhteisö, merkitysten neuvottelu, identiteetti ja kompetenssi. Yhteisöjen käytäntö ei tällöin tarkoita mitä tahansa ihmisryhmää, vaan sillä viitataan sosiaaliseen prosessiin, jossa tietyn käytännön alueella neuvotellaan osaamisesta ja kompetenssista ajan kuluessa. Yhteisö muodostuu siten oppimisen ympärille rakentuvasta osallistumisesta eikä ainoastaan yhteisestä tehtävästä tai organisaatorakenteesta (Farnsworth ym., 2016, s. 5). Tämä näkökulma tekee näkyväksi sen, että työssä oppiminen tapahtuu paitsi yksilön omassa toiminnassa myös suhteessa niihin käytäntöihin ja yhteisöihin, joissa ammattilainen toimii.

Jatkovaa oppimista kuvataan poliittisesta, kasvatustieteellisestä ja organisaatiokäytäntöjen näkökulmasta. Poliittisesti se viittaa työuran aikaiseen osaamisen ylläpitämiseen ja yhteiskunnan vastuuseen sen tukemisessa. Kasvatustieteellisessä tarkastelussa jatkuvuus taas liittyy oppimistilanteiden välisiin yhteyksiin ja aikaisemman ymmärryksen yhdistymiseen uuteen. Organisaatiokäytännöissä jatkuva oppiminen nähdään prosessina, jossa yksilöiden ja työyhteisöjen oppimista edistetään arjen työn kautta ja jossa oppiminen siirtyy yksilöiltä ryhmille ja takaisin. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta työssä tapahtuvaa oppimista voidaan siten tarkastella osallistumisena erilaisiin ammatillisiin käytäntöihin. Oppiminen ei rajoitu siihen, mitä yksilö tietoisesti opiskelee tai koulutuksessa omaksuu, vaan se kytkeytyy siihen, miten hän toimii yhdessä muiden kanssa, osallistuu yhteisiin käytäntöihin ja rakentaa käsitystä siitä, millaista osaamista kyseisessä yhteisössä pidetään merkityksellisenä (Farnsworth ym., 2016, s. 5–7).

Sosiokulttuurisessa tarkastelussa myös ammatillinen identiteetti voidaan nähdä osana jatkuvan oppimisen prosessia. Wengerin teoriassa oppimista ei eroteta oppijan identiteetin muodostumisesta, vaan identiteetti rakentuu ja muotoutuu muuttuvien osallistumisen tapojen kautta. Yksilö neuvottelee omaa asemaansa yhteisössä suhteessa siihen, miten hänen osaamisensa tunnustetaan ja millaiseksi hänen osallistumisensa käytäntöihin muodostuu. Samalla osallistuminen yhteisöön vaikuttaa siihen, millaisena henkilö ymmärtää itsensä laajemmin ammatillisena toimijana (Farnsworth ym., 2016, s. 7). Näin jatkuva oppiminen voidaan ymmärtää myös ammatillisen identiteetin jatkuvana muotoutumisena. Ammattilainen ei ainoastaan hanki uutta osaamista, vaan hänen tapansa osallistua työhön, ymmärtää omaa rooliaan ja hahmottaa ammatillista kompetenssiaan voivat muuttua oppimisen myötä.

Tämä näkökulma on merkityksellinen myös ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen tarkastelussa. Erityisopettajan työssä osaaminen rakentuu erilaisissa ammatillisissa yhteisöissä

ja yhteistyösuhteissa, joissa omaa toimintaa suhteutetaan esimerkiksi muiden opettajien, opiskelijoiden, työelämän ja organisaation toimintatapoihin. Wengerin teoria korostaa, että käytännöt ovat paikallisia ja että ammattilaisilla on omiin käytäntöihinsä liittyviä käsityksiä kompetenssista. Tämän vuoksi opettajat eivät ainoastaan pane täytäntöön ulkopuolelta tulevia tutkimustuloksia, ohjeita tai koulutuksessa omaksuttuja toimintamalleja, vaan tulkitsevat ja neuvottelevat niitä suhteessa omaan käytäntöönsä (Farnsworth ym., 2016, s. 10–11). Jatkuvan oppimisen näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että uuden osaamisen omaksuminen tapahtuu aina suhteessa aiempiin kokemuksiin, työyhteisön käytäntöihin ja siihen, millaiseksi ammattilainen ymmärtää oman toimintansa kyseisessä yhteisössä.

Työelämän muutos toimii sekä oppimisen vaatimuksena että sen seurauksena. Muutoksen muodot ja merkitykset vaihtelevat toimialoittain, mutta yhteistä on, että ne luovat jatkuvan tarpeen osaamisen päivittämiseksi ja uuden oppimiseksi. Tämä korostuu myös ammatillisten erityisopettajien arjessa (Hirvonen, 2006; Kaikkonen, 2020). Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkökulmasta työelämän muutosta ei kuitenkaan voida tarkastella ainoastaan ulkoisena vaatimuksena, johon yksilön tulee sopeutua. Muutos voi samalla muuttaa niitä käytäntöjä ja yhteisöjä, joissa oppiminen tapahtuu, sekä sitä, millaista osaamista ja osallistumista niissä pidetään merkityksellisenä. Wengerin teoriassa oppiminen sijoittuu yksilöllisen kokemuksen ja sosiaalisten rakenteiden väliseen dynamiikkaan, jossa nämä kaksi ulottuvuutta muodostuvat ja muuttuvat jatkuvassa keskinäisessä suhteessa (Farnsworth ym., 2016, s. 10–11).

Valtaosa aikuisten työssä tapahtuvasta oppimisesta syntyy epämuodollisesti työn arjessa, mutta se voi toteutua myös suunnitelmallisesti työpaikkojen pedagogisten käytäntöjen kautta. Oppimisen tukeminen edellyttää siksi pedagogista ymmärrystä, joka huomioi yksilön toimijuuden, itseohjautuvuuden ja oppimisympäristöjen merkityksen (Lemmetty & Collin, 2022, s. 8–12). Wengerin näkökulma täydentää tätä tarkastelua tuomalla esiin osallistumisen ja yhteisöllisten käytäntöjen merkityksen. Työssä oppiminen voidaan tällöin nähdä prosessina, jossa yksilö osallistuu yhteiseen toimintaan, rakentaa ja jakaa merkityksiä muiden kanssa sekä suhteuttaa omaa osaamistaan yhteisössä muodostuviin käsityksiin kompetenssista. Jatkuva oppiminen ei siten tarkoita ainoastaan yksilön osaamisen määrällistä lisääntymistä, vaan myös muuttuvia tapoja osallistua ammatillisiin käytäntöihin ja ymmärtää omaa paikkaa niissä. Näin tarkasteltuna ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen kytkeytyy samanaikaisesti heidän henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseensä, työyhteisöjen käytäntöihin ja laajempaan toimintaympäristöön.

Jatkuvan oppimisen luonne kytkeytyy läheisesti myös elinikäisen oppimisen (Lifelong Learning) periaatteisiin, joissa oppiminen ymmärretään koko elämänkaaren mittaiseksi, joustavaksi ja eri konteksteissa tapahtuvaksi prosessiksi. Elinikäinen oppiminen sisältää *formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen* muodot, ja sen ytimessä on ajatus jatkuvasta osaamisen kehittymisestä muuttuvissa työelämäkonteksteissa (Thwe & Kálmán, 2024, s. 407–409). Tutkimus korostaa, että elinikäinen oppiminen muovaa yksilön ajattelua, toimintaa ja identiteettiä koko elämän ajan, ja että oppiminen rakentuu tekemisen, kokeilun, havainnoinnin, keskustelun ja reflektion kautta (Thwe & Kálmán, 2024, s. 410–412).

Kansainvälinen tutkimus (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025) ammatillisten opettajien ammatillisesta kehittymisestä ja jatkuvasta oppimisesta osoittaa, että jatkuva oppiminen on kokonaisvaltainen, työelämään kiinnittyvä ja pitkäkestoinen prosessi. Se rakentuu myös tiiviissä yhteydessä opettajan ammatilliseen identiteettiin ja arjen opetuskäytäntöihin (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11). Vaikuttavan ammatillisen kehittymisen keskeisenä edellytyksenä nähdään vahva ja jatkuva yhteys omaan toimialaan ja työelämään, ja ammatillisen opettajan roolia kuvataan kaksoisidentiteettinä, jossa opettaja toimii samanaikaisesti pedagogina ja oman alansa ammattilaisena. Tämä näkökulma vahvistaa käsitystä ammatillisten opettajien jatkuvasta oppimisesta, jossa opettajan osaaminen ei ole staattinen tila, vaan jatkuvasti kehittyvä kokonaisuus, joka edellyttää aktiivista toimijuutta, reflektiota ja kykyä omaksua uutta tietoa työelämän muuttuessa ja tämä on olennaista myös ammatillisten erityisopettajien arjessa (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11; Thwe & Kálmán, 2024, s. 407–412). Jatkuva oppiminen toteutuu erityisesti autenttisissa työelämän prosesseissa, oman ammattiosaamisen ylläpitämisessä ja päivittämisessä sekä aktiivisessa osallistumisessa ammatillisiin verkostoihin (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11). Työelämästä irrotettu täydennyskoulutus koetaan tehottomaksi, minkä vuoksi koulutuksen ja työelämän väliset rakenteelliset yhteydet ovat ratkaisevia (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11).

Kollegiaalinen yhteistyö, yhteissuunnittelu, palautteen saaminen sekä erilaisten työssä oppimisen muotojen hyödyntäminen tukevat Siliņa-Jasjukeviča ym. (2025, s. 7–11) mukaan opettajien ammatillista kasvua ja osaamisen uudistumista. Yhteisöllisyys ja käytäntöyhteisöt nousevat keskeisiksi jatkuvan oppimisen mahdollistajiksi, sillä niiden kautta opettajat jakavat kokemuksia, rakentavat yhteistä ymmärrystä ja kehittävät ammatillista osaamistaan yhdessä (Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11). Erityisesti uransa alkuvaiheessa oleville opettajille vertaistuki ja yhteisöllinen oppiminen ovat tärkeitä ammatillisen identiteetin vahvistumisessa, ja johtamisella sekä organisaatiokulttuurilla on merkittävä rooli tällaisten yhteisöjen syntymisessä ja toimivuudessa (Si-

liņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11). Nämä havainnot ovat hyvin sovellettavissa ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen ja koulutuksen tarkasteluun ja tutkimiseen. Kaikkosen (2020) toimittaman tutkimuksen mukaan, ammatillisen erityisopettajankoulutuksen keskeiseksi tehtäväksi hahmottuu valmiiden ratkaisujen tarjoamisen sijaan valmiuksien rakentaminen jatkuvaan oppimiseen ja kehittyvään asiantuntijuuteen. Tämä näkemys perustuu ajatukseen työn ennakoimattomuudesta, sirpaleisuudesta ja siitä, että työelämä muuttuu nopeammin kuin koulutus voi yksityiskohtaisesti ennakoida tulevia osaamisvaatimuksia. Tällöin koulutuksen tavoitteena korostuu reflektiivinen ja muuntuva asiantuntijuus, jossa erityisopettaja kykenee arvioimaan omaa toimintaansa, tunnistamaan kehittämistarpeita ja soveltamaan uutta tietoa muuttuvissa toimintaympäristöissä. Ammatillisten erityisopettajien osaaminen rakentuu pitkäjänteisesti ajassa, ja siinä kietoutuvat yhteen formaali koulutus, työssä oppiminen ja ammatillinen vuorovaikutus. Osaaminen ei kehity irrallisissa koulutustilanteissa, vaan jatkuvana prosessina muuttuvissa konteksteissa ja ammatillisissa verkostoissa. Yhteisöllinen asiantuntijuus, verkostoissa tapahtuva oppiminen ja koulutuksen ja työelämän välinen vuorovaikutus muodostavat perustan erityisopettajien ammatilliselle kehittymiselle. Näin jatkuva oppiminen näyttäytyy myös ammatillisten erityisopettajien työssä tapahtuvana, yhteisöllisenä ja alati muuttuvana prosessina, joka tukee sekä ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymistä että pedagogisen toiminnan uudistamista jatkuvan oppimisen kontekstissa (Mäkinen, Kaikkonen & Eskola, 2020, s. 147–153; Siļiņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11).

Aikuiskasvatuksella on pitkä perinne ja siitä ovat puhuneet jo didaktiikan eli opetusopin ”isä”, Johan Comenius (1592–1670) ja muut suuret pedagogit, jotka ovat puhuneet myös aikuisten kasvatuksesta jo kauan sitten. Andragogiikka (Knowles, 1970) keskittyy aikuisten oppimiseen ja siihen, miten se eroaa lasten ja nuorten oppimisesta. Andragogiikan termi ei ole vakiintunut puhekielessä yleisesti, mutta joissakin maissa on jopa yliopistoissa oma andragogiikan laitos, kuten Hollannissa Amsterdamin yliopistossa (Harva, 1981). Kasvatuksesta puhutaan nykyään läpi elämän kestäväenä, elinikäisen oppimisen kontekstissa. Harvan (1981, s. 44–45) mukaan sekä sosiologisesti että psykologisesti tarkasteltuna elämä voidaan jakaa kahteen pääperiodiin, nuoruuteen ja aikuisuuteen. Nuoriin ja aikuisiin kohdistuva kasvatusta on kuitenkin luonteeltaan erilaista esimerkiksi tavoitteiden ja opetusmetodien suhteen. Näin ollen onkin perusteltua, että aikuisten kasvatukseen koulutetaan erilaisia opettajia kuin esimerkiksi varhaiskasvatukseen tai perusopetukseen. Jatkuvan oppimisen näkökulmasta keskeiseksi muodostuu myös se, miten aikuisen oppimista tukeva pedagogiikka ymmärretään. Esimerkiksi ammatillisille erityisopettajille (AmE) on oma koulutuksensa, kuin varhaiskasvatukseen tai perusopetuksen erityisopettajille. Siitä huolimatta voimme nähdä oppimisen elinikäisenä prosessina. Aikuiskasvatuksella on tärkeä rooli muuttuvan

työelämän tarpeissa ja jatkuvan oppimisen kontekstissa. Tähän tutkimukseen liittyen, työstä nousseiden tarpeiden tukemiseen kohdejoukon erityisopettajien työssä. Koulutus yleisesti ottaen on viranomaisten käsissä, ei lasten tai nuorten ja näin ollen jo käsitteenä koulutus on osa aikuis-kasvatuksesta (Harva, 1981, s. 44–45).

Kansainvälinen tutkimus tukee tätä näkemystä aikuiskasvatuksen omaleimaisuudesta. Isanović Hadžiomerović (2026) osoittaa systemaattisessa katsauksessaan, että aikuisten oppimista selittävät teoreettiset mallit ovat huomattavasti monimuotoisempia kuin pelkkä Knowlesin (1970) klassinen andragoginen viitekehys. Katsauksen mukaan aikuisten oppimista jäsentävät erityisesti autonomia, kokemuksellisuus ja oppimisympäristön joustavuus, jotka muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden (Isanović Hadžiomerović, 2026, s. 23–25). Nämä havainnot vahvistavat käsitystä siitä, että aikuiskasvatus on oma tieteenalansa, jossa oppimisen sosiaalinen ja työelämälähtöinen konteksti korostuu.

Loengin (2023, s. 3–12) mukaan andragogiikkaa ei tule ymmärtää vain yhtenä mallina, vaan sen taustalla on useita tulkintoja ja historiallisia linjoja. Knowlesin tunnettu malli aikuisoppijan itseohjautuvuudesta ja kokemusten keskeisyydestä on vain yksi näistä. Loeng (2023, s. 3–12) korostaa, että pedagogiikan ja andragogiikan suhde voidaan nähdä jatkumona, ei vastakkainasetteluna. Aikuisoppija voi tarvita sekä ohjausta että autonomiaa tilanteesta riippuen. Tämä näkökulma vahvistaa käsitystä siitä, että aikuiskasvatus muodostaa oman erityisen alueensa, vaikka se samalla kytkeytyy kasvatuksen elinikäiseen kokonaisuuteen. Tässä tutkimuksessa aikuisoppijan rooli nähdään vahvasti sidoksissa ammatillisten erityisopettajien jatkuvaan oppimiseen.

2.2 Itsemääräämisteoria ja transformatiivinen oppiminen ammatillisen identiteetin kehityksessä

Jatkuvaan oppimiseen liittyy olennaisesti ammatillisen identiteetin kehittyminen. Siliņa-Jasjukeviča ym. (2025) tutkimuksessa ammatillinen identiteetti ilmenee epäsuorasti ammatillisen koulutuksen opettajien kaksoisidentiteettinä, jossa yhdistyvät alan substanssiosaaminen ja pedagogi-
nen rooli. Identiteetti rakentuu jatkuvana, sosiaalisena ja reflektiivisenä prosessina erityisesti yhteistyössä ja käytännön toiminnassa, mikä tukee osaamisen siirtymistä opetukseen. Tämä kytkeytyy vahvasti asiantuntijuuteen, sillä identiteetti ohjaa osaamisen kehittämistä ja jäsentää ammatillista toimintaa. Hirvonen (2006) on tutkinut ammatillisten erityisopettajien työnmuutosta ja näkee ammatillisen erityisopettajan työn niin sanottuna kolmoisroolina, joka rakentuu omasta ammattialasta, pedagogisesta osaamisesta ja ammatillisen erityisopettajan työstä. Tässä työn

sirpaleisuus ja päällekkäisten roolien vaatimukset nähdään haastavina. Jokaisen erityisopettajan tulisi päivittää osaamistaan useilla eri osa-alueilla, jolloin se voi vaikuttaa negatiivisella tavalla erityisopettajan ammatti-identiteettiin (Hirvonen, 2006, s. 103; Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11).

2.2.1 Itsemääräämisteorian kytkeytyminen aikuisoppijan identiteettiin

Wongin ja Liun (2024) tutkimus tarkastelee, miten opettajaksi opiskelevien ammatillinen identiteetti kehittyy opintojen aikana itsemääräämisteorian näkökulmasta. Artikkelissa ammatillisen identiteetin kehittyminen nähdään itsenäisenä prosessina, jossa yksilö internalisoi oman roolinsa arvot, uskomukset ja käyttäytymismallit osaksi itseään. Tutkimuksessa ammatillinen identiteetti liitetään Self-Determination Theory -teoriaan (SDT), jossa ammatillisen identiteetin muodostuminen nähdään prosessina, joka tapahtuu psykologisissa perustarpeissa eli autonomiassa, kompetenssissa ja yhteenkuuluvuudessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan artikkeli *Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa* (Kukkonen ym., 2014) käsittelee opettajaidentiteetin rakentumista ammatillisessa opettajankoulutuksessa, joka on monen ammatillisena erityisopettajana toimivan opettajan pohjakoulutuksena, ennen ammatillisen erityisopettajan pätevyyden suorittamista. Laajemmin tarkasteltuna, opettajien ammatillista identiteettiä voidaan ajatella yksilöiden koko elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestään myös ammatillisena toimijana. Tähän sisältyy muun muassa henkilökohtaisia kokemuksia, mielenkiinnon kohteita, arvoja, tavoitteita ja päämääriä. Ihmisillä ei ole vain yhtä identiteettiä ja jokaisen identiteetit myös muovautuvat ja jalostuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Opettajien henkilökohtaisten identiteettien (Kukkonen ym., s. 32) nähdään perustuvan muun muassa heidän pedagogisille ratkaisuilleen ja sille, minkälainen käsitys heillä on opiskelijoiden oppimisesta ja oppimisen tukemisesta. Opettajien ammatillinen identiteetti rakentuu monenlaisissa ympäristöissä ja siihen sisältyy myös reflektiivisyys omasta toiminnasta. Wongin ja Liun (2024) tutkimuksessa tarveperustaisesti tukevaa oppimisympäristöä edustavassa opintojaksomuotoisessa oppimisessa opettajaopiskelijoilla oli mahdollisuus tarkastella yhä uudelleen opetukseen ja oppimiseen liittyviä taitojaan, tietojaan, asenteitaan ja uskomuksiaan. Kun tarvittavat resurssit, kuten eri opintojaksojen kautta tarjottu tietoperusta sekä syvälliset keskustelut vertaisryhmän ja opetushenkilöstön kanssa olivat saatavilla, tämä prosessi auttoi opettajaopiskelijoita jäsentämään ja selkiyttämään omia uskomuksiaan ja asenteitaan tekemällä itse hyväksytyt päätökset esitettyjen ideoiden, käsitteiden ja tietojen hyväksymisestä tai hylkäämisestä. Tätä prosessia ymmärretään itsemääräämisteoriassa (SDT) internalisaationa. Tällainen oppimisympäristö tuki osal-

taan opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista ja vahvisti heidän sisäisiä motivaatiovarantojaan, kuten kiinnostuksen kehittymistä, psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä sekä haasteen ja uteliaisuuden kokemuksia (Kukkonen ym., 2014, s. 31–32; Wong & Liu, 2024, s. 26).

Koron (1993, s. 65) mukaan käsitys aikuisten itsemääräämisestä on aikuisten oppimisen eli andragogiikan (Knowles, 1970) yksi peruskäsitteistä ja andragogiikan käsitys arvostaa kunkin aikuisoppijan omaa elämäkokemusta tärkeänä oppimisen lähteenä. Aikuisoppijan oppimismahdollisuuksien tulisi rakentua heidän elämäntilanteensa pohjalle, jolloin oppimiseen liittyy ongelmakeskeisyyden korostaminen asiakaskeksisyyden sijaan. Koron tutkimuksen (1993, s. 131) mukaan itseohjautuvan aikuisoppijan opintopolkuun kuuluu usein muun muassa avoimessa korkeakouluopetuksessa saatu yliopistollinen arvosana, kun taas heikommin itseohjautuvan aikuisoppijan oppimisen poluissa vastaavia opintoja ei useinkaan ole. Hyvän oppimisen lähtökohdana on myös tyytyväisyys omaan elämään ja heikommin itseohjautuvilla oppijoilla on usein lukkiutuneita asenteita ja epäluottamusta omaa oppimistaan kohtaan, joka voi selittyä muun muassa jostakin aiemmassa elämänvaiheessa koetusta tragediasta tai parhaillaan meneillään olevasta kriisistä (Koro, 1993, s. 157).

Itsemääräämisteoria (Self-Determination Theory, SDT) Ryanin ja Decin (2000) mukaan selittää ihmisen motivaatiota ja sen laatua korostamalla psykologisten perustarpeiden, kuten autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden merkitystä oppimisessa ja toiminnan ylläpitämisessä. Jatkuvan oppimisen näkökulmasta teoria selittää sitä, miten oppiminen ymmärretään yksilön sisäisen motivaation ja merkityksellisuuden ohjaamaksi prosessiksi. Kun yksilö kokee voivansa vaikuttaa omaan oppimiseensa, onnistuu tehtävissä ja kehittyy sekä toimii vuorovaikutuksessa ja saa tukea muilta, hänen sisäinen motivaationsa vahvistuu ja siinä korostuu yksilön kyvykkyys, minäpystyvyys ja yhteisöllisyys. Nämä seikat lisäävät halua oppia jatkuvasti, etsiä uutta tietoa ja kehittää itseään ilman ulkoista pakkoa. Ulkoinen pakko voi olla muun muassa työelämän vaatimukset. Teorian (SDT) näkökulmasta jatkuva oppiminen ei perustu pelkästään tiedon hankintaan tai ulkoisiin kannustimiin, vaan siihen, että oppimisympäristö tukee yksilön perustarpeita ja mahdollistaa motivaation sisäistymisen. Kun oppiminen on tällaisen tuen varassa, siitä tulee pitkäjänteistä, mielekästä ja itseohjautuvaa, joka on jatkuvan oppimisen ydin. Tämän tutkimuksen kohdejoukon erityisopettajat soveltavat usein uutta tietoa muuttuvissa toimintaympäristöissä. Ammatillisten erityisopettajien osaamisen (Mäkinen ym., 2020, s. 151) katsotaan rakentuvan pitkäjänteisesti ajassa, ja siinä kietoutuvat yhteen formaali koulutus, työssä oppiminen ja ammatillinen vuorovaikutus. Osaaminen ei kehity pelkästään irrallisissa koulutustilanteissa, vaan se on jatkuva prosessi

muuttuvissa konteksteissa ja erilaisissa ammatillisissa verkostoissa. Tämä vaatii myös itseohjautuvuutta työelämän jatkuvassa oppimisessa eli muun muassa motivaatiota ja halua hakeutua omatoimisesti jatkuvan oppimisen pariin, vaikka jatkuvaa oppimista tapahtuukin päivittäin vuorovaikutustilanteissa automaattisesti. Erityisopettajien ammatillisen identiteetin rakentuminen kytkeytyy vahvasti jatkuvaan oppimiseen ja vaikka osaamisidentiteettiin ja työidentiteettiin liittyykin olennaisesti henkilöhistoria, voidaan jatkuvan oppimisen kontekstissa niihin liittää myös vahvana osana tulevaisuuden tavoitteet (Mäkinen ym., 2020, s. 151; Ryan & Deci, 2000, s. 68–78).

2.2.2 Transformatiivinen oppiminen ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen ja identiteetin rakentumisen näkökulmista

Transformatiivisen oppimisen teoria syntyi 1970-luvulla Jack Mezirowin kehittämänä aikuisoppimisen teoriana. Sen keskeinen ajatus on, että oppiminen ei ole vain tiedon tai taitojen omaksumista, vaan voi muuttaa yksilön tapaa tulkita itseään, muita ja ympäröivää maailmaa. Mezirow (1991, s. 37–53) kuvaa tätä merkitysperspektiivien uudelleenmuotoutumisena, jossa aiemmat kokemukset, kulttuuriset viitekehykset ja uskomukset ohjaavat sitä, miten uusia kokemuksia ymmärretään. Transformatiivinen oppiminen edellyttää näiden merkitysrakenteiden kriittistä arviointia ja uudelleen rakentamista, erityisesti silloin kun aiemmat käsitykset eivät enää riitä selittämään uusia tilanteita (Mezirow, 1991, s. 37–53).

Uusinoka ym. (2020, s. 98–101) laajentavat Mezirowin teoriaa ammatillisen koulutuksen ja opettajuuden kontekstiin korostaen, että transformatiivinen oppiminen on keskeinen osa ammatillisten erityisopettajien asiantuntijuuden kehittymistä. Oppiminen ei ole pelkästään yksilön sisäinen prosessi, vaan se kytkeytyy vahvasti työelämän muutoksiin ja yhteisölliseen vuorovaikutukseen. Ammatilliset erityisopettajat toimivat ympäristöissä, joissa heidän on jatkuvasti arvioitava omia käsityksiään oppimisesta, tuen tarpeista ja pedagogisista ratkaisuksista. Tämä edellyttää reflektiivistä ammatillisuutta eli kykyä tarkastella omaa toimintaa kriittisesti ja muokata sitä uuden ymmärryksen valossa. Kaikkosen (2020, s. 100) mukaan ammatillisten erityisopettajien oppiminen näkyy erityisesti siinä, miten opettaja rakentaa ja uudelleen määrittää ammatillista identiteettiään. Identiteetti ei ole pysyvä, vaan se muovautuu kokemusten, arvojen ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen kautta. Erityisopettajille tämä tarkoittaa jatkuvaa tasapainoilua pedagogisen asiantuntijuuden, yhteistyön ja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden välillä. Mezirowin (1991, s. 100–103) korostama kriittinen reflektio toimii tässä prosessissa keskeisenä mekanismina. Se mahdollistaa omien uskomusten ja toimintamallien tarkastelun ja niiden muokkaamisen uuden ymmärryksen valossa. Uusinoka ym. (2020, s. 101) painottavat, että ammatillinen identiteetti rakentuu paitsi

tiedollisesta ja taidollisesta osaamisesta, myös tunteesta kuulumisesta ammattiyhteisöön ja kokemuksesta omasta toimijuudesta. Transformatiivinen oppiminen on siten prosessi, jossa opettaja ei ainoastaan kehitä pedagogisia menetelmiään, vaan myös vahvistaa käsitystään omasta roolistaan ja merkityksestään koulutuksen kentällä. Tämä jatkuva identiteetin ja asiantuntijuuden uudelleenmuotoutuminen on ammatillisen erityisopettajan työn ytimessä. Se tekee oppimisesta elinikäisen ja ammatillisesti syvenevän prosessin (Uusinoka ym., 2020, s. 98–101; Mezirow, 1991, s. 100–103).

Kriittinen reflektio on Mezirowin (1991) mukaan transformatiivisen oppimisen keskeisin mekanismi. Reflektion kohteena eivät ole pelkästään toiminta tai kokemukset, vaan erityisesti ne olettamukset, joiden varaan oma ajattelu rakentuu. Oppija arvioi kriittisesti omien uskomustensa oikeutusta ja tarkastelee, miten kulttuuri, kasvatus ja aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttaneet hänen näkemyksiinsä. Mezirow erottaa toisistaan prekriittisen, kriittisen ja postkriittisen oppimisasenteen. Kriittiseen vaiheeseen siirtyminen merkitsee kykyä tarkastella ilmiöitä useista näkökulmista, hyväksyä epävarmuutta ja arvioida perustelujen kestävyyttä. Postkriittisessä vaiheessa reflektiosta tulee osa identiteettiä ja jatkuvaa oppimista. Tällöin ihminen kykenee yhdistämään kriittisen analyysin ja henkilökohtaisen merkityksen rakentamisen (Mezirow, 1991, s. 165, s. 192–194).

Transformatiivinen oppiminen tarjoaa näin viitekehyksen, jonka avulla ammatilliset erityisopettajat voivat ymmärtää oman oppimisensa ja työnsä osana laajempaa pedagogista ja yhteisöllistä muutosta. Kriittinen reflektio, dialogi ja identiteetin rakentuminen muodostavat sen ytimen, jossa oppiminen ei rajoitu tiedon lisäämiseen, vaan ulottuu syvälle ammatilliseen kasvuun ja pedagogiseen uudistumiseen. Ammatillisten erityisopettajien jatkuvaa oppimista voidaan tarkastella Mezirowin (1991) näkökulmasta jatkuvana perspektiivin transformaationa. Mezirow korostaa, että aikuisen oppimisen keskeinen kehitystehtävä ei ole pelkästään uuden tiedon omaksuminen, vaan omien merkitysperspektiivien kriittinen arviointi ja niiden uudelleen rakentaminen. Ammatillinen kasvu tapahtuu silloin, kun opettaja oppii tarkastelemaan omia oletuksiaan, uskomuksiaan ja toimintatapojaan uusista näkökulmista sekä muodostaa aiempaa avoimempia, eriytyneempiä ja paremmin erilaisia tilanteita huomioivia toimintamalleja (Mezirow, 1991, s. 146–149).

Myös Matikainen (2022, s. 38–39) korostaa, että transformatiivinen oppiminen rakentuu kokemuksellisesta merkityksenmuodostuksesta, jossa opettaja tarkastelee omia käsityksiään uudelleen

ja jäsentää niitä suhteessa uusiin tilanteisiin. Tämä vahvistaa käsitystä transformatiivisesta oppimisesta prosessina, joka ei ole pelkästään kognitiivinen, vaan myös emotionaalinen ja identiteettiä muovaava.

Illeris (Illeris, 2015, s. 46–49) peilaa Mezirowin käsitystä laajempaan transformatiivisen oppimisen kontekstiin, jossa painotetaan myös emotionaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia eli esimerkiksi sitä, että korkeakoulu ei tuota vain tietoa, vaan osallistuu opiskelijan identiteetin rakentumiseen. Tämä kytkeytyy suoraan ammatilliseen identiteettiin, koska opiskelija ei opi vain sisältöjä, vaan omaksuu käsityksen siitä, millainen asiantuntija hän on tai haluaa olla. Asiantuntijuus korostuu ammatillisten erityisopettajien arjessa, jossa opetusta tehdään moniammatillisen yhteistyön keinoin. Erityisopettajan rooli on enemmän pedagogisten ratkaisujen asiantuntijana ja tämä vaatii konsultoivaa työtettä. Illeriksen (2015) näkemys vahvistaa yhteyttä ammatilliseen identiteettiin, koska ammatillinen identiteetti ei ole pelkkä ajattelutapa vaan se on myös tunnetta kuulumisesta ammattiyhteisöön, kokemuksellisuutta omasta toimijuudesta sekä arvojen ja roolin sisäistämistä. Implisiittisesti katsottuna; ammatillinen identiteetti on osa sitä identiteettiä, jota transformatiivinen oppiminen muokkaa (Illeris, 2015, s. 46–49; Uusinoka ym., 2020, s. 100; Matikainen, 2022, s. 38–39).

2.3 Ammatillisten erityisopettajien asiantuntijuus

Ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyy läheisesti asiantuntijuus ja sen kehittyminen. Asiantuntijuuden merkitys ammatillisen erityisopettajan työssä on lisääntynyt viime vuosina ja opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä oppilaitoksien opiskeluhoillon ja muun henkilöstön lisäksi opiskelijoiden elämässä mukana olevien eri tahojen ja henkilöiden kanssa (Kaikkonen, 2020). Hirvosen (2006, s.139) mukaan muuttuvassa oppilaitoksessa erityisopettajien täytyy muokautua yhä nopeammin kehittyvään muutokseen ja hallita opetustyön lisäksi verkostoitumista ja yhteistyötä sekä ylipäättään yhteiskunnan asettamia muutoksia. Oppivelvollisten opiskelijoiden huoltajien lisäksi erityisopettajat tekevät yhteistyötä muun muassa hoito-, terapia- ja harrastushenkilöstön kanssa. Vaativan erityisen tuen opiskelijoiden kohdalla yhteistyötä tehdään myös muun muassa hyvinvointialueiden vammaispalvelujen kanssa ja niiden sosiaalityöntekijät ovat usein kutsuttuina mukana myös opiskelijoiden HOKS (henkilökohtaisen osaamisen kehittämisuunnitelma) -palaverissa. Moniammatillisessa työssä asiantuntijuus ilmenee kyvyssä arvioida opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita, suunnitella tukea ja koordinoida toimintaa eri tahojen kanssa. Näin ammatillisen erityisopettajien yhteistyö opiskeluhoillon, sosiaalityön sekä hoito- ja harras-

tushenkilöstön kanssa ei ainoastaan tue opiskelijoita, vaan se toimii myös keskeisenä osana heidän ammatillisen asiantuntijuutensa kehittämistä ja vahvistamista. Vanassche ja Kelchtermans (2014, s. 20–21) korostavat, että opettajan asiantuntijuus kehittyy jatkuvasti henkilökohtaisen kokemuksen, reflektiivisen käytännön ja ammatillisen kehityksen kautta. Tämä tarkoittaa, että erityisopettajien asiantuntijuus ei rajoitu pelkästään valmiiden pedagogisten mallien soveltamiseen, vaan se rakentuu myös yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta. Kaikkonen (2020, s. 45) kuvaa ammatillisten erityisopettajien osalta asiaa niin, että erityisopettajat kehittävät asiantuntijuuttaan erityisesti moniammatillisessa yhteistyössä opiskeluhuollon, sosiaalityön ja terapeutti- sekä harrastustoimijoiden kanssa.

Tätä asiantuntijuuden ja reflektiivisen käytännön kehittymistä voidaan tarkastella myös transformatiivisen oppimisen näkökulmasta. Kuten Mezirow (1991) painottaa, oppiminen perustuu kriittiseen reflektioon, jossa yksilö tarkastelee ja tarvittaessa uudelleen rakentaa aiempia merkitysperspektiivejään. Erityisopettajien työssä tämä ilmenee tilanteissa, joissa moniammatillinen yhteistyö haastaa vakiintuneita toimintakäytäntöjä ja edellyttää niiden jatkuvaa kriittistä tarkastelua ja uudelleen suuntaamista (Mäkinen ym., 2020, s. 138). Näin asiantuntijuus rakentuu paitsi kokemuksen, myös reflektiivisen merkityksenannon kautta. Samalla ammatillisen erityisopettajan asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tarkastella itsemääräämisteorian avulla. Moniammatillinen työskentely tukee näitä tarpeita, sillä opettaja toimii autonomisesti pedagogisissa ratkaisuissaan, kehittää pätevyyttään vaativissa ohjaustilanteissa ja rakentaa yhteenkuuluvuutta työskentelemällä osana laajaa asiantuntijaverkostoa. Näin asiantuntijuus ei ole staattinen ominaisuus, vaan dynaaminen ja jatkuvasti kehittyvä prosessi, jossa yhdistyvät reflektio, vuorovaikutus, sisäinen motivaatio ja jatkuva oppiminen ammatillisten erityisopettajien arjessa (Mezirow, 1991, s. 1–7; Kaikkonen, 2020, s. 138; Kitchenham, 2008, s. 104–123).

Uusinoka ym. (2020, s. 98–101) korostaa, että transformatiivinen oppiminen on keskeinen osa asiantuntijuuden kehittymistä. Ammatilliset erityisopettajat toimivat jatkuvasti muuttuvissa ympäristöissä, joissa heidän on arvioitava omia käsityksiään oppimisesta, tuen tarpeista ja pedagogisista ratkaisuista. Ammatillisten erityisopettajien transformatiivinen oppiminen asiantuntijuudessa näkyy erityisesti reflektiivisenä ammatillisuutena, jolloin opettaja tarkastelee omaa toimintaansa kriittisesti ja muokkaa sitä uuden ymmärryksen myötä. Tämä prosessi ei ole vain yksilöllinen, vaan myös yhteisöllinen, sillä opettajan identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa (Uusinoka ym., 2020, s. 98–101).

Asiantuntijuuden näkökulmasta Uusinoka ym. (2020, s. 100–101) korostaa, että transformatiivinen oppiminen on jatkuvaa ammatillista kasvua, jossa opettaja kehittää kykyään yhdistää teoreettista tietoa, käytännön kokemusta ja reflektiivistä ajattelua. Asiantuntijuus ei ole pysyvä tila, vaan dynaaminen prosessi, joka edellyttää valmiutta tarkastella omaa toimintaa kriittisesti ja oppia uutta muuttuvissa tilanteissa. Erityisopettajille tämä tarkoittaa kykyä sovittaa oma pedagoginen osaaminen erilaisiin oppimisympäristöihin ja opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Transformatiivinen oppiminen tukee tätä prosessia, sillä se auttaa opettajaa tunnistamaan omat ajattelumallinsa ja tarvittaessa muuttamaan niitä vastaamaan paremmin työelämän ja koulutuksen uusia vaatimuksia (Uusinoka ym., 2020, s. 100–101).

Kaikkosen (2020, s. 101–102) mukaan asiantuntijuus rakentuu myös yhteisöllisesti, jolloin opettaja ei kehity yksin, vaan osana ammatillista yhteisöä, jossa jaetaan kokemuksia, reflektoidaan käytäntöjä ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä oppimisesta. Tämä yhteisöllinen ulottuvuus vahvistaa opettajan identiteettiä ja toimijuutta, eikä opettaja ole vain tiedon välittäjä, vaan aktiivinen toimija, joka osallistuu pedagogisen kulttuurin kehittämiseen. Moniammatillinen yhteistyö on tässä keskeinen osa asiantuntijuutta, sillä ammatillisen erityisopettajan työ edellyttää kykyä toimia eri alojen asiantuntijoiden kanssa, jakaa tietoa ja rakentaa yhteisiä ratkaisuja opiskelijoiden oppimisen tueksi. Moniammatillisuus laajentaa opettajan näkökulmaa ja haastaa häntä tarkastelemaan omaa osaamistaan suhteessa muiden asiantuntijoiden tietoon ja kokemukseen. Tämä vuorovaikutus on itsessään transformatiivista, sillä se muuttaa opettajan käsitystä omasta roolistaan ja vahvistaa hänen ammatillista identiteettiään ja asiantuntijuuttaan (Kaikkonen, 2020, s. 101–102).

Transformatiivinen oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen kietoutuvat toisiinsa myös siten, että oppiminen ei rajoitu yksilön sisäiseen kasvuun, vaan ulottuu yhteisölliseen ja institutionaaliin tasoon. Ammatilliset erityisopettajat toimivat tässä prosessissa muutosagentteina, jotka rakentavat uutta pedagogista kulttuuria ja vahvistavat oppimisen merkitystä osana työelämän ja koulutuksen jatkuvaa uudistumista (Kaikkonen, 2020, s. 98–102; Mezirow, 1991, s. 37–53).

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa ammatillisten erityisopettajien jatkuvasta oppimisesta ja tuoda esille jatkuvan oppimisen merkityksiä, tarpeita ja prosesseja ammatillisena erityisopettajana kehittymiselle.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) millaisia koulutustaustoja ammatillisilla erityisopettajilla on ja millaisia jatkuvan oppimisen merkityksiä niillä on ollut arjessa?
- 2) miten opettajat kuvaavat ammatillista kasvuaan ja siihen liittyviä jatkuvan oppimisen tarpeita ja prosesseja?

3.2 Tutkimusmenetelmä

3.2.1 Pragmatismi tieteenfilosofisena lähtökohtana

Tutkimuksen tieteenfilosofisena perustana on Deweyn (1938) pragmatismi ja sen nykyiset sovellukset. Pragmatistisesta näkökulmasta kiinnostuksen kohteena on, miten ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen rakentuu käytännön toiminnassa ja millaista tietoa tästä ilmiöstä voidaan tuottaa teorioiden kautta. Erityisesti Deweyn (1938) pragmatismi suuntaa koulutuksen kentälle filosofiaansa. Se on suuntaus muun muassa opettaja tutkijana -lähestymistavalle ja ongelma-keskeiselle opetukselle. Deweyn ajattelun katsotaan olevankin perusta ”uusien oppimiskäsitteiden” elementeille. Deweylaisittain henkilökohtaisten valintojen tulisi olla moninaisista vaihtoehtoista valittuja ja ne myös ilmentävät jokaisen henkilökohtaista vakaumusta. Deweyn pragmatismiin (1938) mukaan oppiminen voidaan nähdä jatkuvana prosessina, jossa kokemukset rakentuvat toistensa varaan ja muovaavat yksilön toimintaa tulevaisuuden tilanteissa, joissa oppiminen ymmärretään hyödyllisenä osana käytännön toimintaa ja arkea sekä jatkuvaa oppimista (Dewey, 1938, s. 35–38). Tieteenfilosofisella suuntauksella saadaan perusteltua teorioiden toimivuutta tutkimuksessa. Pragmatismissa teorioiden arvo määrittyy niiden kyvyllä jäsentää ja selittää käytännön ilmiöitä. Pragmatistisessa ajattelussa, erityisesti Deweyn näkökulmasta, tieto rakentuu kokemuksen, toiminnan ja reflektiivisen ajattelun vuorovaikutuksessa. Oppiminen nähdään käytännöllisenä ja kokemuksellisenä prosessina, jossa yksilö muokkaa ymmärrystään suhteessa ympäristöönsä ja uusiin tilanteisiin (Dewey, 1938, s. 42–44). Valitut teoriat eivät ainoastaan kuvaa

jatkuvaa oppimista, vaan toimivat myös välineinä sen tulkinnessa. Kokonaisuutena teoreettinen viitekehys muodostaa perustan aineiston analyysille, jossa jatkuvaa oppimista tarkastellaan sekä motivaation, merkityksenannon, ammatillisen identiteetin, ja asiantuntijuuden kehittymisen sekä jatkuvan oppimisen näkökulmista (Dewey, 1938, s. 35–38, s. 42–44; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 129; Vibha & Walsh, 2019, s. 2–17).

3.2.2 Laadullinen tutkimus

Sosiaali- ja ihmistieteissä laadullisessa tutkimuksessa korostuu se, kuinka tutkimuksen tulokset nojautuvat teorioihin. Tuomen ja Sarajärven (2024, s. 25) mukaan laadullisen tutkimuksen teoriapitoisuuteen vaikuttavat tutkijan käsitykset ilmiöstä ja se, minkälaisia merkityksiä tutkija sille antaa. Tämä korostuu myös tässä tutkimuksessa, jossa ammatillisten erityisopettajien jatkuvaa oppimista tarkastellaan heidän omien kokemustensa ja merkityksenantojensa kautta. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa lisäksi se, minkälaisia välineitä ja menetelmiä tutkimuksessa käytetään. Laadullinen tutkimus ei ole puhtaasti objektiivista, sillä tutkija rakentaa tutkimusasetelman oman ymmärryksensä ja tulkintansa pohjalta tutkittavasta ilmiöstä. Oma ymmärrykseni kontekstiin pohjautuu kokemuksiini ammatillisena erityisopettajana samankaltaisista toimintaympäristöistä ja työtehtävistä, kuin tämän tutkimuksen kohdejoukon erityisopettajien.

Laadullisessa tutkimuksessa yleisiä aineistohankinta- ja keruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä dokumenttiaineistot. Tuomen ja Sarajärven (2024) mukaan näitä voidaan käyttää rinnakkain, yhdistelemällä, yksittäin tai vaihtoehtoisilla tavoilla. Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa kaksivaiheisena aineistonkeruuna, jossa Webropol-kysely toimii taustoituksena ja puolistrukturoidut haastattelut syventävät ilmiön ymmärtämistä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä osallistujien kokemusten ja näkemysten kautta sekä tuottaa syvällistä tietoa heidän toimintaympäristöstään. Hirsjärven ym. (2009, s. 183) mukaan tutkimuksessa arkipäiväinen havainnointi muuttuu systemaattiseksi tiedonkeruuksi ja analyysiksi, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiöitä niiden luonnollisessa kontekstissa. Havainnointiin ja aineiston tulkintaan liittyy myös kriittinen tarkastelu, jonka avulla voidaan muodostaa uusia näkökulmia ja synteesejä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 183, 262; Tuomi & Sarajärvi, 2024, s. 25, 83; Vuori, 2021).

Laadullisen tutkimuksen valinta ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen tarkasteluun perustuu ennen kaikkea ilmiön luonteeseen, sillä jatkuva oppiminen on kokemuksellista, merki-

tyksellistä ja kontekstuaalisesti rakentuvaa. Tutkimuskohteena eivät ole yksittäiset mitattavat taidot tai koulutustapahtumat, vaan opettajien omat tulkinnat, identiteettiprosessit ja arjen käytännöissä muotoutuvat merkitysrakenteet. Laadullinen lähestymistapa mahdollistaa näiden merkitysten tavoittamisen tavalla, johon määrällinen tutkimus ei taivu. Kuten Merriam ja Tisdell (2016, s. 16–18) korostavat, laadullinen tutkimus soveltuu tilanteisiin, joissa tutkittava ilmiö on monitahoinen, syvälle kokemuksiin kietoutunut ja edellyttää osallistujien omien näkökulmien ymmärtämistä. Tämä on keskeistä myös tässä tutkimuksessa, jossa ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen kytkeytyy heidän ammatilliseen identiteettiinsä, työrooleihinsa ja kokemuksiinsa toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen arjessa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa.

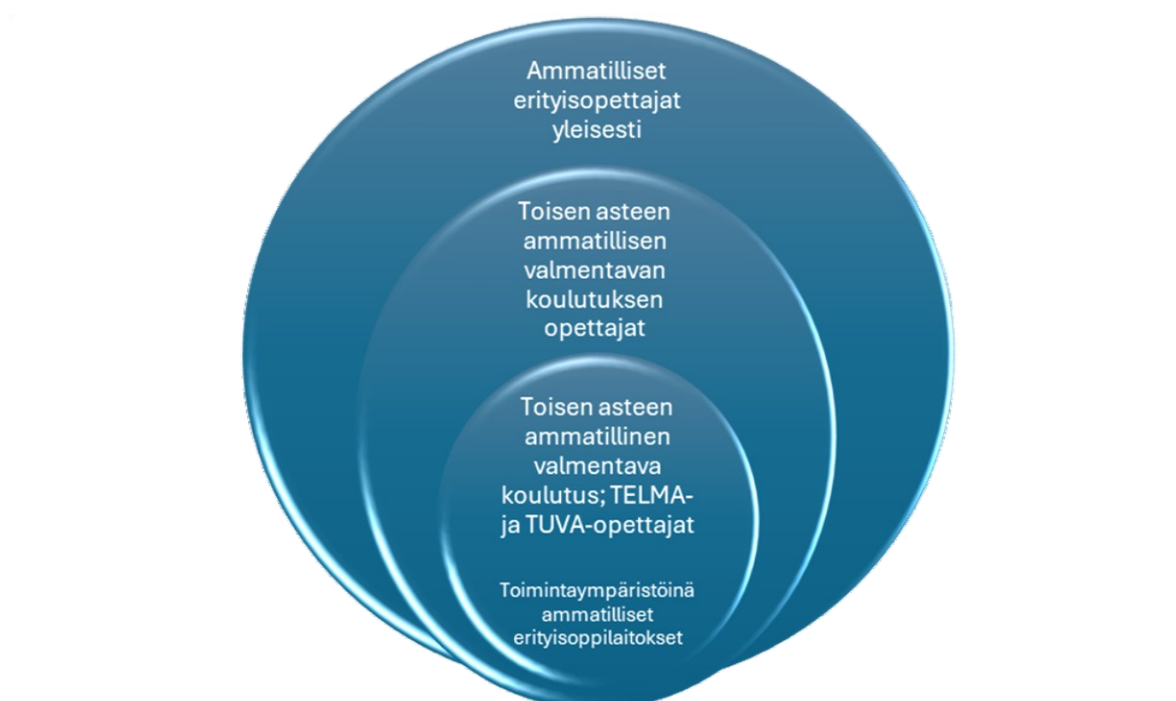
Ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen on vahvasti sidoksissa heidän työympäristöihinsä, oppilaitoskulttuureihin ja niihin sosiaalisiin käytäntöihin, joissa oppiminen tapahtuu. Laadullinen tutkimus tarjoaa välineet tämän kontekstuaalisuuden tavoittamiseen ja mahdollistaa sen, että opettajien kokemukset voidaan ymmärtää suhteessa heidän arjen tilanteisiinsa, vuorovaikutussuhteisiinsa ja ammatillisiin rooleihinsa. Creswell ja Poth (2018, s. 45–47) painottavat, että laadullinen tutkimus on perusteltu valinta silloin, kun tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä ja tavoittamaan osallistujien omat merkityksenannot. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että haastattelut toteutettiin opettajien omissa työympäristöissä ja että aineistoa tarkastellaan myös suhteessa valmentavan koulutuksen institutionaalisiin rakenteisiin.

Valintani laadullisesta tutkimuksesta on perusteltavissa myös siten, että tutkimukseni tavoitteena on tuottaa syvällistä, tulkinnallista ymmärrystä ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen prosesseista, ei yleistettäviä tilastollisia malleja. Laadullinen tutkimus mahdollistaa sen, että opettajien ääni, kokemukset ja toimijuus tulevat näkyviksi. Tämä on keskeistä, koska jatkuva oppiminen rakentuu pitkälti opettajien omista valinnoista, motivaatiosta ja tavasta jäsentää omaa ammatillista kehittymistään. Tracy (2020, s. 4–7) korostaa, että laadullinen tutkimus on erityisen soveltuva silloin, kun tutkija pyrkii tavoittamaan osallistujien kokemusten syvyyden, vivahteet ja merkitykselliset yksityiskohdat. Juuri näiden vivahteiden tavoittaminen on tämän tutkimuksen ytimessä, kun analysoidaan ammatillisten erityisopettajien käsityksiä oppimisestaan, asiantuntijuudestaan ja ammatillisesta kasvustaan.

Näistä syistä laadullinen tutkimus on perusteltu ja tarkoituksenmukainen valinta pro gradu -tutkimukseeni. Se tarjoaa menetelmällisen kehyksen, joka mahdollistaa ammatillisten erityisopettajien jatkuvan oppimisen ymmärtämisen heidän omista kokemuksistaan käsin, omissa konteksteissaan ja heidän omilla merkityksillään.

3.2.3 Kohdejoukon kuvaus

Tutkimukseen osallistuneet ammatilliset erityisopettajat toimivat ammatillisissa erityisoppilaitoksissa valmentavan koulutuksen opettajina. Haastateltavien joukossa oli kolme TELMA-opettajaa ja kolme TUVA-opettajaa, jotka ovat työskennelleet toisen asteen ammatillisessa valmentavassa koulutuksessa kahdesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Puolet heistä on uransa aikana toiminut sekä TELMA- että TUVA-koulutuksessa, mikä tuo aineistoon laaja-alaista kokemuksellista vaihtelua. Kohdejoukko on siten heterogeeninen, ja tämä moninaisuus tukee ilmiön syvällistä tarkastelua. Kuvio 1 havainnollistaa ne toimintaympäristöt, joissa tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelevät ja joissa heidän ammatillinen osaamisensa sekä jatkuvan oppimisen tarpeensa muodostuvat.



Kuvio 1. Tutkimuksen kohdejoukon ammatillisten erityisopettajien toimintaympäristöt.

Ammatillisen erityisopettajan pätevyyden omaavat voivat toimia laajasti erilaisissa koulutusorganisaatioissa aina toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluihin (Kaikkonen ym., 2020, s. 30). Kuvio 1 jäsentää sen kontekstin, jossa tämän tutkimuksen osallistujat työskentelevät ja jossa heidän ammatillinen osaamisensa ja jatkuvan oppimisen tarpeensa muodostuvat.

3.2.4 Aineistonkeruu

Tutkimusaineiston keruu on toteutettu kaksivaiheisesti hyödyntäen sekä Webropol-kyselyä että puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jolloin voidaan puhua niin sanotusta metodologisesta triangulaatiosta, jossa tutkija valitsee samasta tutkittavasta ilmiöstä useita eri tapoja kerätä aineistoa ja triangulaation avulla haetaan tutkimukseen leveyttä ja syvyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2024, s. 167–168).

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa toteutettiin Webropol-kysely, jonka tarkoituksena oli selvittää osallistujien koulutustaustaa, osaamisen kehittämisen tarpeita sekä näkemyksiä jatkuvasta oppimisesta. Kyselyn avulla saatiin pohjatietoa, jonka perusteella syvennettiin tutkimuksen toista vaihetta eli puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin analyysia varten tekstimuotoon. Haastattelujen tavoitteena oli syventää kyselyaineistosta saatuja havaintoja.

Kaksivaiheisen aineistonkeruun avulla aineistoa saadaan runsaasti ja silloin tutkimuksen analyysivaiheessa on tarkoitus saavuttaa niin sanottu aineiston saturaatio - eli kyllästymispiste, jolloin aineistosta ei enää löydy tutkimuksen kannalta merkittävää tai oleellista tietoa (Turpeinen, 2009, s. 83). Se on Tuomen ja Sarajärven (2024, s. 99) mukaan yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys. Kyllästymispisteen tarkastelu toimi tässä tutkimuksessa yhtenä aineiston riittävyyden arvioinnin keinona. Kaksivaiheinen aineistonkeruu puolestaan mahdollisti kyselyaineistosta nousseiden havaintojen syventämisen haastatteluissa (Tuomi & Sarajärvi, 2024, s. 99, s. 167–168; Turpeinen, 2009, s. 80).

Ennen varsinaisia haastatteluja Webropol-ennakkokyselyn avulla keräsin haastateltavista taustaa-aineistoa standardoidusti, joka tarkoittaa sitä, että asioita kysyttiin vastaajilta täsmälleen samalla tavalla (Hirsjärvi ym., 2009, s. 193). Tämä ennakkokysely toimi hyvänä esiselvityksenä, ja sen tuloksia hyödynnettiin myöhemmin haastatteluaineistoon aineiston koodauksen ja analyysin yhtey-

dessä. Ennakkokysely auttoi täsmentämään tutkimuskysymyksiä ja tunnistamaan keskeisiä käsitteitä ja kokemuksia, suunnittelemaan haastattelurunkoa ja valitsemaan informantteja. Ennakkokysely (Liite 2) koostui pääosin monivalintakysymyksistä. Kyselyn avulla sain hyvää pohjatietoa tutkimukseen, joka antoi puolistrukturoidulle haastatteluille enemmän syvyyttä, tilaa ja liikkumavaraa tarvittaessa. Hyvän taustoituksen myötä haastattelurungon teemoja ja kysymyksiä on helppompaa suunnitella ja tehdä, ja tämä luo myös haastattelutilanteisiin mahdollisuuden lisäkysymyksille tarvittaessa. Lähetin kaikille kuudelle haastateltavalle tietosuojailmoituksen ja tutkimustiedotteen (liite 4) yhteydessä linkin Webropol-ennakkokyselyyn sähköpostitse, johon he vastasivat ennen haastatteluja (Hirsjärvi ym., 2009, s. 193–194).

Kaksivaiheisen aineistonkeruun toisessa vaiheessa toteutin puolistrukturoidut haastattelut keväällä 2026. Haastattelujen etu menetelmänä oli se, että suunnitellut henkilöt saatiin hyvin mukaan tutkimukseen. Tutkittavat rekrytoitiin tutkimukseen ammatillisen erityisopettajan työni henkilökohtaisten kontaktieni ja sosiaalisen median (Facebook ja LinkedIn) kautta. Ruusuvuoren ym. (2010, s. 379) mukaan huolellinen valmistautuminen haastatteluihin on ensisijaisen tärkeää silloin, kun haastateltavina on asiantuntija-asemassa olevia henkilöitä, jotka ovat tottuneet puhumaan asioista ammattikuntansa edustajina erilaisissa yhteyksissä, niin kuin tämän tutkimuksen haastateltavat ammatilliset erityisopettajat ovat (Ruusuvuori ym., 2010, s. 379).

Hirsjärven ym. (2009, s. 206) mukaan haastattelun suunnittelu on aikaa vievä prosessi, joka edellyttää haastattelijan rooliin orientoitumista ja huolellista valmistautumista. Haastattelut toteutettiin keväällä 2026, osa kasvotusten ja osa Teams-yhteydellä. Ennakkokyselyn jälkeen pääsin siis muotoilemaan haastattelurunkoa, joka löytyy liitteestä 3. Kyselyn ansiosta haastattelurungossa ja haastatteluissa päästiin heti syventämään erityisopettajien jatkuvan oppimisen kontekstia, eikä haastatteluaikaa tarvinnut käyttää taustakartoitukseen/-pohjustukseen. Haastattelurunko (liite 3) on jaettu kahdeksaan jatkuvan oppimisen eri teemaan, joissa jokaisessa on tarkentavia alakysymyksiä teemoihin liittyen. Haastattelin kuutta ammatillista erityisopettajaa ja kaksi haastatteluista tehtiin Teams-etäyhteydellä ja 4 tehtiin kasvotusten. Haastattelutilanteista pyrin luomaan mahdollisimman rentoja ja luontevia, jotta haastateltavat voisivat kuvata kokemuksiaan avoimesti. Kasvokkain tehdyt haastattelut toteutettiin tutkimuksen toimintaympäristöissä eli ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja tämä lisäsi tutkimuksen autenttisuutta entisestään. Webropol-kyselystä saaduista kohdejoukon koulutustaustoista tehdyn sanapilven tarkastelu haastattelun virittäjänä toimi hyvin orientoivana haastattelujen aluksi ja siitä oli hyvä siirtyä seuraaviin teemoihin. Sanapilven parannellusta ja täydennetystä versiosta muodostunut kuvio (2) esitellään tu-

losiosiossa. Litteroitavaa ja analysoitavaa haastatteluaineistoa kertyi lopulta 4 tuntia, 46 minuuttia ja 13 sekuntia. Kaikki haastattelut tallennettiin audiotallentimella, jonka jälkeen alkoi tämän tutkimuksen aineiston litterointi, koodaus ja analyysi, joita esitellään seuraavassa osiossa tarkemmin.

3.2.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston purkamisessa ei ole vain yhtä ja tiettyä menetelmää, vaan se on tutkijan päätettävissä. Oleellista kuitenkin on se, minkälaisia analyttisiä väittämiä aineistosta esitetään ja että lukijalla on yhteys pseudonymisoituun aineistoon. Ruusuvuoren ym. (2010, s. 433) mukaan tutkimuksen analyttisen läpinäkyvyyden ja tulkintojen ankkuroimisen aineistoon katsotaan parantavan laadullisen tutkimuksen validiteettia. Tämän tutkimuksen aineiston litterointi tehtiin asiasisältöön keskittyvänä. Haastatteluaineistoa purkaessani tein ratkaisuja siitä, miten ja millä tarkkuudella purin materiaalia ja miten sen lukijalle esitän. Tässä tutkimuksessa teoria ohjaa valintoja. Haastatteluaineistosta litteroitiin kaikki tutkimuskysymysten kannalta relevantti puhe sanasta sanaan ja merkittävät naurahdukset tai tunteenilmaisut, jos niillä oli tulkinnallista merkitystä. Huomioin litteroinnissa myös mahdolliset pitkät tauot, jos niillä oli oleellista merkitystä vastauksien sisältöön. Koska kyseessä ei ole niin sanottu diskurssianalyysi, en litteroinut äänenpainoja, mahdollista päällekkäistä puhetta yksityiskohtaisesti, en täytesanoja kuten ”öö”, ”niinku” ja niin edelleen, enkä hengityksiä, yskimisiä tai kurkun selvittämisiä. Koska aineistonanalyysi toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, ei ollut tarkoituksenmukaista kiinnittää huomiota diskurssianalyysille tyypillisiin seikkoihin, kuten vuorovaikutuksessa syntyneisiin taukoihin tai ääninähdysiin. Aineisto anonymisoitiin niin, ettei siitä voida tunnistaa henkilöitä tai organisaatioita. Pseudonymisoinnin tein niin, että haastateltavien litteroituun tekstiin viitataan tässä tutkimuksessa koodeilla AmE1-AmE6. AmE on virallinen lyhenne ammatilliselle erityisopettajalle. Haastattelijaan viitataan koodilla H eli myös haastattelijan oleelliset puheenvuorot litteroitiin. Haastatteluaineistosta litteroitua tekstiä tuli yhteensä 32 sivua analyysia varten (Ammatilliset erityisopettajat ry, 2021; Ruusuvuori ym., 2010, s. 214, s. 433).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii aineiston tarkastelua ohjaavana viitekehyksenä, mutta analyysin tulkinnat rakentuvat ensisijaisesti haastateltavien kokemusten ja kuvausten pohjalta. Analyysin edetessä muodostin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ala- ja yläkategorioita, joiden avulla jäsennetään ammatillisten erityisopettajien kokemuksia jatkuvasta oppimisesta, ammatillisesta kehittämisestä ja asiantuntijuudesta. Tutkimuksessa

helpottaakseni omaa teoreettista tulkintaa (Byrne, 2022, s. 1400–1401; Tuomi & Sarajärvi, 2024, s. 133). Hyödynsin analyysivaiheessa itselleni ennalta tuttua Excel-ympäristöä, jossa monenlainen tilastointi ja koodaaminen onnistuu luontevasti ja kätevästi. Laadullisen aineiston analyysi muistuttaa myös paljon käsityötä, jonka keinoin tutkijana pystyn säilyttämään tutussa Excel-ympäristössä kosketuksen ja tuntuman aineiston sisältöön ja kokonaisuuteen (Ruusuvuori ym., 2010, s. 395). Taulukossa 1 havainnollistetaan analyysin etenemistä alkuperäisistä ilmauksista alustaviin luokkiin sekä niiden yhteyttä tutkimuskysymyksiin.

TAULUKKO 1. Haastatteluaineiston koodauksen vaiheet.

Henkilöt	Sitaatit	Pelkistetty sitaatti	Koodi	Alustava luokka	TK
AmE 1	"[...] pelkät pedagogiset opinnot eivät työkalupakissa tukeneet tarpeeksi työtäni ja sitten suoritin erityisopettajaopinnot työn ohessa."	"Tarvitsin lisää työkaluja työhöni."	Lisäosaamisen-tarve	Osaamisen kehittäminen	2
AmE 4	"Mä näen, että ammatillinen erityisopettaja on moniammatillisessa yhteistyössä mahdollistaja. Sellaisessa positiossa, joka saattaa eri toimijat (terapeutit ja tukihenkilöt) yhteen [...]"	"Ammatillinen erityisopettaja on moniammatillisessa yhteistyössä mahdollistaja."	Erytisopettajan rooli	Mahdollistava asi- antuntijuus	2
AmE 3	"Mä oon joskus hirmu kauan aikaa sitten luke- nut tutkimuksen missä kysyttiin sen aikaisilta TELMA-opettajilta silloin, että millaista he kokevat TELMA-opettajuuden olevan [...]"	"Työ on suurimmilta osin muuta, kuin kasvattamista."	Työn luonne	Ei-perinteinen opetustyö	1

Kuvan 1 tarkoituksena on havainnollistaa analyysityön toteutusta Excel-ympäristössä, kun taas taulukko 1 selkeyttää analyysin etenemistä alkuperäisestä sitaatista pelkistettyyn ilmaisuun, koodiin, alustavaan luokkaan sekä niiden kuulumista tutkimuskysymyksiin sekä teoreettiseen viitekehukseen. Molempien esittämisen tarkoituksena on parantaa analyysiprosessin läpinäkyvyyttä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 322).

Edeltävät työvaiheet mahdollistivat aineiston luokittelun ja teemoittelun. Analyysin seuraavassa vaiheessa samaan Excel-tilukseen muodostettiin välilehtiä tutkimuskysymyksille, teorioille ja käsitteille – kullekin omansa. Lähdin viemään Excel-tiluksen tutkimuskysymysten (TK1 ja TK2) välilehdille sitaatteja, jotka vastaavat paremmin jompaankumpaan tutkimuskysymykseen. Kaksivaiheisen aineistonkeruun Webropol-kyselyn vastaukset liitettiin samaiseen Excel-tilukseen myös omalle sivulle analysointia varten ja konkreettisesti näistä vastauksista saatiin tulostus haastateltavien taustakoulutuksia havainnollistava kuvio (kuvio 2). Tulostuksessa kyselyn muita vastauksia kytketään merkittäviin sitaatteihin soveltuvin osin ja tämä selitetään tulostuksessa yksityiskohtaisesti. Haastatteluissa saatiin myös tarkennettua ja täydennettyä kyselyn vastauksia kaikkien haastateltavien kohdalla. Kaksivaiheisella aineistonkeruulla saatu aineisto limittejä soveltuvin osin toisiinsa tuloksissa. Analysoitavaksi päätyi haastatteluaineistosta lopulta yhteensä 91 sitaattia. Tämän jälkeen lähdin teemoittelemaan ja luokittelemaan sitaatteja niin, että ryhmittelin samasisältöisiä alaluokkia laajemmiksi temaattisiksi kokonaisuuksiksi tutkimuskysymysten näkökulmasta. Koodauksen etenemistä ja koodien mahdollisia muutoksia dokumentoin systemaattisesti Excel-tilukseen, mikä mahdollisti analyysiprosessin läpinäkyvyyden sekä tulokintojen kehittymisen seuraamisen (Byrne, 2022, s. 1400–1401).

TAULUKKO 2. Aineistosta muodostetut teemat tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuskysymys	Teemat	Sitaattien määrä (n)
TK1	Ammatillisen erityisopettajan suuntautuminen ja kasvu Työssä toimiminen ja asiantuntijuus	31
TK2	Moniammatillinen yhteistyö, verkostot ja työyhteisö Osaamisen jatkuva kehittäminen, työn hallinta ja ammatillinen toimijuus Työn vaativuus ja muuttuva toimintaympäristö Ammattieettinen ja pedagoginen vastuu	60
Yhteensä (N)		91

Kun kaikki analyysiin valitut 91 sitaattia olivat ryhmitelty tutkimuskysymysten mukaisille välilehdille, aineistoa tarkasteltiin tutkimuskysymyskohtaisesti. Tarkemman analyysin myötä muodostuivat teemat, joihin sitaatit alaluokkineen kuuluivat. Taulukossa 2 esitellään tutkimuskysymyksittäin muodostuneet teemat (Hirsjärvi ym., 2009, s. 322). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvän aineiston analyysissa tunnistettiin seuraavat teemat: *Ammatillisen erityisopettajan suuntautuminen ja Työssä toimiminen ja asiantuntijuus*. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvästä aineistosta muodostuivat teemat: *Osaamisen jatkuva kehittäminen, Työn hallinta ja ammatillinen toimijuus, Työn vaativuus ja muuttuva toimintaympäristö sekä Ammattieettinen ja pedagoginen vastuu*. Tulokset esitetään omassa osiossaan teemojen mukaisesti.

3.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2024) mukaan tieteellinen tutkimus edellyttää eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamista, jotta se olisi luotettavaa ja tulokset uskottavia. Eurooppalaisen tutkimusetiikan mukaan keskeisiä periaatteita ovat luotettavuus, rehel-

lisyys, toisten työn arvostaminen ja vastuun kantaminen. Hyvän käytännön mukaiset menettelytavat kattavat koko tutkimusprosessin ja ovat olennainen osa tutkimusorganisaatioiden laadunvarmistusta. Mikäli näitä käytäntöjä ei noudateta, voi seurauksena olla epäily hyvästä tieteellisestä käytännöstä poikkeamisesta ja siihen liittyvä selvitysprosessi. Tieteellisen toiminnan eri osa-alueet, kuten aineistojen hallinta, yhteistyö ja julkaiseminen, tulee toteuttaa vastuullisesti. Suomessa tutkimusetiikan valvonta perustuu itsesääntelyyn, jota ohjaa Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Tämä malli korostaa avoimuutta ja keskinäistä luottamusta tutkijoiden ja tutkimusorganisaatioiden välillä. Jokaisella tutkijalla on henkilökohtainen vastuu toimia eettisesti, mutta myös koko tutkimusyhteisöllä on velvollisuus tukea ja valvoa hyvän käytännön toteutumista. Koulutusorganisaatioiden tehtävänä on sisällyttää tutkimusetiikka osaksi opetusta, kuten Lapin yliopistokin on tehnyt ja tutkimuslaitosten vastuulla on tarjota henkilöstölleen tarvittavaa koulutusta. TENK:n laatima ohjeistus tarjoaa selkeät suuntaviivat hyvän tieteellisen käytännön edistämiseksi ja mahdollisten rikkomusepäilyjen käsittelemiseksi asiantuntevasti ja oikeudenmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2024). Tämän tutkimuksen osalta tärkeiksi eettisiksi seikoiksi muodostuvat tutkimuksesta tiedottaminen kaikille tutkimukseen osallistuville ja tutkimuslupien hankkiminen. Tästä pro gradu -tutkielmasta on tehty tietosuojailmoitus EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen mukaisesti, joka annettiin nähtäväksi jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla haastateltavalle ennen haastatteluja. Tutkimuksesta tehtiin haastateltaville myös tiedote, joka löytyy liitteestä 4. Siinä kerrotaan haastateltaville myös tarkemmin tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimuksen sekä haastattelun prosesseista aina pro gradun julkaisemiseen asti. Aineiston minimointi, anonymisointi, pseudonymisointi ja turvallinen säilyttäminen kuuluvat hyviin eettisiin tieteellisiin periaatteisiin ja niitä tutkijana noudatan tätä työtä tehdessäni. Tutkimuksen eettisten periaatteiden tunteminen ja niiden noudattaminen onkin aina jokaisen tutkijan vastuulla. Kasvokkain tehtyjen haastattelujen aineisto tallennettiin tietosuojailmoituksen mukaisesti OM System VN-541PC -audiotallentimella, jossa on muistikortti. Muistikortilta aineisto siirrettiin salasanalla suojatulle USB-muistitikulle varmuuskopioksi. Microsoft Teams -yhteydellä tehdyissä haastatteluissa yhteys muodostettiin oppilaitoksen (Lapin yliopisto) käyttäjätunnuksella ja salasanalla, ja haastattelut tallennettiin samalla audiotallentimella, kuin kasvokkain tehdyt haastattelut. Kaikki haastattelut tallennettiin ja siirrettiin samalle salasanalla suojatulle USB-muistitikulle ja aineistoa säilytetään ainoastaan tutkijan hallussa vuoden 2026 loppuun asti, jonka jälkeen se hävitetään lopullisesti. Tekoälyä olen pro gradu -tutkielmassa hyödyntänyt seuraavanlaisesti: tutkimuksessa on käytetty tekoälyä (ChatGPT) kahden kuvion (Kuviot 2 & 3) visuaalisen toteutuksen tukena. Kuvioden sisältö perustuu tutkijan tuottamaan aineistoon Webropol-ennakkokyselystä ja haastatteluaineiston tuloksista, ja tekoälyä käytettiin ainoastaan esitys-

tavan muotoiluun. Tekoäly ei osallistunut aineiston analyysiin tai sen tulkintaan missään vaiheessa tutkimusta. Tutkijana vastaan kaikista tutkimuksen ratkaisuksista ja lopullisesta esityksestä. Tutkimuksen Webropol-ennakkokysely toteutettiin täysin anonymisti, joten siitä ei tekoälyä käytettäessä ole siirtynyt henkilö- tai organisaatietietoja eikä myöskään arkaluonteista tietoa, ja haastatteluaineisto anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin ennen koodausta ja analyysia. Tekoälyä (ChatGPT) olen myös hyödyntänyt tutkimuksen alkuvaiheessa hahmotellessani tutkimukselleni teoreettista viitekehystä. En ole käyttänyt tässä pro gradu -tutkielmassa tekoälyn tuottamaa tekstiä, vaan olen kirjoittanut tekstin kokonaan itse. Korjaan myös itse kirjoittamani virheet ja tekstin samalla, kun oikoluen sitä. Useaan otteeseen. Myös tällä tavalla olen halunnut varmistaa tiedon oikeellisuuden ja eettisyyden tässä tutkimuksessa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 23; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2024).

4 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset, jotka kuvaavat ammatillisten erityisopettajien jatkuvaa oppimista ja siihen liittyviä merkityksiä ja kehittämisen tarpeita arjessa. Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin muodostettujen teemojen mukaisesti.

4.1 Ammatillisen erityisopettajan ammatillinen suuntautuminen ja kasvu

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opettajien koulutustaustoja ja niille annettuja merkityksiä.

Kuviossa 2 esitellään haastateltavien koulutustaustat.



Kuvio 2. Ammatillisten erityisopettajien erilaisia koulutustaustoja.

Kuviosta 2 selviää tämän tutkimuksen kohdejoukon monipuolinen koulutustausta. Koulutustaustana tutkimukseen osallistuneilla oli sekä korkeakouluopintoja että korkeakoulututkinnon suorittaneille suunnattuja täydennyskoulutuksia. Haastateltavista usealla on myös esimerkiksi yliopiston erityispedagogiikan aineopinnot (35 op) suoritettuna. Puolet haastateltavista on työuransa aikana toiminut sekä TELMA- että TUVA-opettajina toisen asteen ammatillisessa valmentavassa koulutuksessa. Opettajakelpoisuuden näkökulmasta viidellä opettajalla on ammatillisessa opet-

tajakorkeakoulussa suoritettu ammatillisen opettajan (AmO) pätevyys ja yksi heistä on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot yliopistossa osana maisteriopintojaan. Viidellä on ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suoritettu ammatillisen erityisopettajan (AmE) pätevyys ja yksi heistä suorittaa pätevyyttä työn ohella parhaillaan. Yhdellä haastateltavista on AmE-koulutuksen lisäksi myös yliopiston erilliset erityisopettajan opinnot eli laaja-alaisen erityisopettajan pätevyys perusopetukseen sekä lukioon. Kolme kuudesta haastateltavasta on suorittanut AmE-pätevyyden tehdessään nykyistä ammatillisen erityisopettajan työtään, ja kolmella kyseinen pätevyys oli hankittuna ennen ammatillisen erityisopettajan työn tekemisen aloittamista. Puolet haastateltavista on tehnyt työtä ammatillisen toisen asteen valmentavan koulutuksen erityisopettajana yli 20 vuotta ja puolet haastateltavista alle 5 vuotta. Webropol-ennakkokyselyn pohjalta yksikään haastateltavista ei ajattele pelkän työssä tapahtuvan oppimisen riittävän jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Kaksi kuudesta haastateltavasta kokee kyselyn mukaan muodollisen koulutuksen tärkeämpänä työnsä ja kehittymisensä kannalta, kuin työyhteisön vertaistuen ja työssä tapahtuvan oppimisen. Puolet haastateltavista on sitä mieltä, että tarvitsee myös hyvää vertaistukea ja työssä tapahtuvaa oppimista muodollisen koulutuksen lisäksi. Yksi haastateltava kokee, että nykyinen koulutustausta on hänelle riittävä, eikä harkitse enää suorittavansa lisää formaalia koulutusta työnsä tueksi olemassa olevien koulutuksiensa lisäksi. Kyseinen henkilö on myös lähellä eläkeikää. Heillä, jotka harkitsevat edelleen täydennyskoulutusta vielä lähitulevaisuudessa, koulutushalukkuus ja jatkuva oppiminen suuntaavat yliopiston yhteiskuntatieteisiin, taiteen ja kulttuurin avulla hyvinvoinnin edistämiseen ja neuropsykiatriseen ja -psykologiseen osaamiseen. Kuviossa kohdejoukon opettajilla korostuu sosiaali- ja terveystieteiden koulutukset, mutta mukana on myös taidealan koulutuksia, kuten muusikko ja arkkitehti.

Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa kyselyn tuloksia ja syventää kyselyn koulutustaustakuvion tuloksia ja antaa syvemmän merkityksen ammatillisten erityisopettajien koulutustaustoille ja jatkuvalle oppimiselle. Haastateltava kertoo monipuolisesta koulutuspolustaan seuraavalla tavalla:

”Pohjakoulutukseltani olen psykiatrian sairaanhoitaja. Sen jälkeen lähdin opiskelemaan toimintaterapeutiksi (AMK). Valmistumisen ja välivaiheiden jälkeen tulin toimintaterapeutina tänne ammatilliseen erityisoppilaitokseen opettajan työpariksi, koska toimintaterapia oli vahva ja hyvä viitekehys valmentavassa kuntouttavassa koulutuksessa. Siihen liittyi vahvasti opiskelijoiden toimintakyvyn tukeminen ja sen ymmärtäminen. Olen myös suorittanut muun muassa ratkaisukeskeisen eläinavusteisen pedagogiikan opinnot, jolla on käytännön hyötyä eläinavusteisessa erityisopetuksessa paljon. Siinä korostuu myös luontopedagogiikka ja luontoyhteys opetuksessa.

Olen tämän lisäksi suorittanut eläinten kouluttajan ammattitutkinnon. Se on istunut omaan opetustyyliin ja opiskelijoiden kanssa toimimiseen tosi hyvin. Minulle nämä ovat keskeisiä koulutuksia oman pedagogiikan kannalta. Tuon jälkeen suoritin ammatillisen opettajan opinnot ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja kun olin siirtynyt opettajan tehtäviin erityisoppilaitoksessa, niin siellä kun tarve on erityisopetuksessa, niin oli tosi tärkeää, että suoritin myös ammatillisen erityisopettajan koulutuksen (AmE). Olen suorittanut myös kehittämisen ja kuntoutuksen YAMK-tutkinnon ammatikorkeakoulussa. Siinä kontekstina oli reflektoida omaa työtään tutkimuksellisesti näkökulmasta katsottuna. Siitä tuli sitten ajatus kouluttautua vielä psykoterapeutiksi yliopistossa. Opinto-ohjaajan koulutuksen olen suorittanut myöhemmin ja se on tukenut hyvin opettajana toimimista. Näiden lisäksi on lukematon määrä tähän ikään tullut suoritettua lyhyempiä koulutuksia, niin kuin meistä moni on tehnyt. Mainittakoon nyt vaikka taideterapeutin opinnot. Toisaalta näillä lyhyemmillä koulutuksilla on valmentavan koulutuksen opettajalle iso merkitys, vähän maustaa ja jalostaa sitä osaamistaan entisestään.” (AmE6)

Edeltävä ammatillisen erityisopettajan sitaatti kuvaa opettajien koulutustaustoja sekä niiden merkitystä arjen työssä. Sitaatissa hahmottuva elinikäisen ja jatkuvan oppimisen polku heijastaa myös itsemääräämisteoriaa, jossa korostuvat oppimisen motivationaaliset tekijät ja koettu merkityksellisyys. Kyseessä on tutkimuksen kannalta olennainen ammatillisen kasvun kuvaus, joka asettuu keskeiseksi osaksi tutkimusasetelmaa. Käsitteellisessä tarkastelussa sitaatti kytkeytyy ammatilliseen identiteettiin, jota voidaan ymmärtää koko elämänhistoriaan perustuvana käsityksenä itsestä ammatillisena toimijana. Identiteetin rakentumiseen vaikuttavat muun muassa henkilökohtaiset kokemukset, mielenkiinnon kohteet, omat arvot, tavoitteet ja päämäärät (Kukkonen ym., s. 32; Ryan & Deci, 2000, s. 68–78).

Ammatillisen kasvun ja erityisopettajuuteen suuntautumisen näkökulmasta haastateltavat kuvasivat, että kiinnostus vaativan tuen alueelle rakentuu usein vähitellen työn kokemusten, opiskelijoiden kohtaamisten ja oman osaamisen syventämisen kautta. Yksi haastateltava jäsentää tätä suuntautumisen prosessia seuraavasti.

”Mulla on lukiopohja, jonka jälkeen suoritin sairaanhoitaja AMK -tutkinnon. 10 vuotta niitä töitä tehneenä sitten lähdin tekemään yliopistoon terveystieteiden maisteriopintoja. Opettajana tavallisen amiksen puolella opiskelijoiden tuen tarve kasvoi koko ajan ja pelkät pedagogiset opinnot eivät työkalupakissa tukeneet tarpeeksi työtäni ja sitten suoritin erityisopettajaopinnot työn ohessa.” (AmE1)

Sitaatti kuvaa ammatillisen erityisopettajan monivaiheista koulutuspolkua, jossa terveystieteen osaaminen, yliopistollinen asiantuntijuus ja pedagoginen koulutus limittyvät toisiinsa. Kertomus havainnollistaa, kuinka työssä kohdatut lisääntyvät tuen tarpeet voivat synnyttää tarpeen syventää pedagogista osaamista erityisopettajaopinnoilla. Samalla se ilmentää jatkuvan oppimisen periaatteita ja ammatillisen identiteetin kehittymistä, jossa aiemmat kokemukset, koulustausta ja työn vaatimukset muodostavat perustan opettajuuden laajenemiselle ja ammatillisen toimijuuden vahvistumiselle.

4.2 Työssä toimiminen ja asiantuntijuus

Hirvosen (2006, s.139) mukaan muuttuvissa toimintaympäristöissä ammatillisten erityisopettajien täytyy mukautua yhä nopeammin kehittyvään muutokseen ja hallita opetustyön lisäksi verkostoitumista ja yhteistyötä sekä ylipäättään yhteiskunnan asettamia muutoksia. Suurimmaksi osaksi haastateltavat puhuvat siitä, kuinka erilaista valmentavan koulutuksen opettajan työ on verrattuna niin sanottuun perinteiseen opettajuuteen ja luokkamuotoiseen opetukseen.

”Perinteinen koulumaisuus yleisesti ottaen on vähentynyt. Elikä tarkoitan tällä sitä, että semmoisten akateemisten asioiden painotus on siirtynyt enemmänkin TELMA-koulutuksessa työelämään ja itsenäisten elämäntaitojen opetukseen tai toimimiseen yhteiskunnan jäsenenä ja siinä määrin kuin se nyt on kullekin opiskelijalle mahdollista. TUVAn erityisopiskelijoiden kanssa on myöskin suuntana ollut tekemällä oppiminen, niin kyllä mä väitän, että se on korostunut aika paljon. Nämä reformit ynnä muut muutokset ovat olleet tässä ratkaisevia, että työelämälähtöisyys on yhä vahvemmin siirtynyt ammatilliseen opetukseen.” (AmE4)

Ammatilliset erityisopettajat hyödyntävät toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen opetuksessa myös paljon taustakoulutuksessa hankittua ja opittua erityisosaamista ja soveltavat sitä nykyisessä työssään erityisopetuksessa. Aiemmin ammatillinen erityisopettaja (AmE6) kertoi luonto- ja eläinavusteisen opetuksen hyödyntämisestä opetuksessa ja omasta suhteestaan ja identiteetistään siihen. Seuraavaksi kulttuurialan taustakoulutuksen omaavat erityisopettajat kertovat taustakoulutuksensa kulttuuri- ja taidepainotteisesta hyödyntämisestä nykyisessä ammatillisen erityisopettajan työssään.

”Mä voisin sanoa, että tuolla mun pohjakoulutuksella eli artemoniella on ollut suurin vaikutus työhön tällä hetkellä ja sen päälle mä aloin rakentamaan sitten sitä ammatillista opettajuutta ja myöhemmin erityisopettajuutta. Artemonin koulutus auttaa siihen, mitä mä teen ryhmien kanssa,

mitä se ryhmässä oleminen on, miten yksilön tekeminen näkyy suhteessa pienempään ja suurempaan yhteisöön. Ja se kytkeytyy hyvin myös tähän erityisopetuksen näkökulmaan. Koulutukseen sisältyy ryhmän ohjaamista erilaisen luovan tekemisen keinoin; tanssia, liikettä, kuvataidetta ja käsitöitä.” (AmE2)

”Eli tuossa artenomien koulutuksessa on tavallaan se, että kun on taiteellinen ja luova ihminen, niin näkee asiat eri tavalla kuin joku muu ihminen näkee, eikä lähde ratkaisemaan niitä tiettyllä pedagogisella tavalla. Suhteessa vaikka johonkin luokanopettajatyyppiin.” (AmE2)

”Tässä on joutunut paljon hakemaan sitä, että miten toimitaan opiskelijoiden suhteen. Konkreettisesti, meillä on täällä kaksi kertaa viikossa ihan musatunti osalle opiskelijoista, johon tulee neljästä opiskeluryhmästä opiskelijoita. Perjantaisin mennään oppilaitoksen asuntolalle bändiluokkaan soittamaan tuon ryhmän kanssa.” (AmE5)

”Joidenkin opiskelijoiden kanssa ollaan ilmaistu luokkaopetustilanteissa tunteita pöytään taputtamalla, että ovat vastanneet kysymyksiin ennalta harjoiteltujen rytmitaputusten keinoin. Tämä on tietenkin hyvin yksilöllistä, eikä sitä voida soveltaa koko ryhmän tai kaikkien opiskelijoiden opetuksessa. Täällä on myös musikaalisia opiskelijoita, jotka hyräilevät melodioita ja olen niistä melodioista välillä rakentanut biisejäkin. Sitten kun niitä on kuunneltu, on se herättänyt positiivisia fiiliksiä, kun tietenkin ne opiskelijat tunnistavat sieltä omia melodioitansa.” (AmE5)

Haastateltavien kuvaukset osoittavat, että taustakoulutuksen erityisosaaminen kietoutuu tiiviisti ammatillisen erityisopettajan työhön ja muovaa heidän pedagogisia ratkaisujaan. Luonto- ja eläinavusteinen työskentely, luovat menetelmät kuten tanssi, liike, kuvataide ja käsityöt sekä musiikin monipuolinen hyödyntäminen rakentuvat osaksi opettajien arjen pedagogiikkaa tavalla, joka heijastaa heidän aiempaa osaamistaan ja henkilökohtaista identiteettiään. Opettajat kuvaavat, kuinka opiskelijoiden kanssa syntyvät tilanteet, kuten rytmitaputukset, melodioiden hyödyntäminen tai yhteissoitto bändiluokassa, eivät ole vain menetelmiä, vaan luontevia tapoja tukea opiskelijoiden yksilöllistä ilmaisua ja osallisuutta.

Nämä kertomukset havainnollistavat, kuinka taiteellinen, luova tai musiikillinen osaaminen voi laajentaa pedagogista ajattelua ja tarjota vaihtoehtoisia tapoja jäsentää opetustilanteita. Samalla ne osoittavat, että opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu monialaisesta osaamisesta, jossa henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet, luovat työskentelytavat ja opiskelijoiden tarpeisiin vas-

taaminen limittyvät osaksi pedagogista toimijuutta ja arjen käytäntöjä. Kokonaisuus syventää ymmärrystä siitä, miten taustakoulutus ja sen tuoma teoreettinen sekä kokemuksellinen laaja-alaisuus voivat vaikuttaa opettajan tapaan hahmottaa ilmiöitä ja tarkastella niitä abstraktimmalta tasolta, osana jatkuvasti muotoutuvaa ammatillista identiteettiä.

”Silti mä näen, että kun mulla on toi maisterin tutkinto tehtynä, että se jotenkin antaa semmoista laaja-alaista ymmärrystä ja perspektiiviä katsella asioita jostain yläkäsitteistä. Se on antanut laajemman näköyhteyden työpöydän ulkopuolelle.” (AmE1)

Sitaatti jäsentyy kuvaukseksi siitä, miten ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaminen voi laajentaa ammatillisen erityisopettajan ajattelua ja tarjota uudenlaista käsitteellistä syvyyttä oman työn tarkasteluun. Haastateltavan kokemus maisteriopinnoista ei liity yksittäiseen menetelmään tai tiettyyn osaamisalueeseen, vaan laaja-alaiseen ymmärrykseen, joka mahdollistaa ilmiöiden hahmottamisen abstraktimmalla tasolla. Korkeakoulututkinnon tuoma teoreettinen viitekehys ja käsitteellinen ajattelu näyttäytyvät siten välineinä, joiden avulla opettaja pystyy jäsentämään työnsä monimutkaisia tilanteita, tekemään perustellumpia pedagogisia ratkaisuja ja näkemään opetustyön ilmiöitä osana laajempia rakenteita. Tämä korostaa sitä, että ylemmän korkeakoulututkinnon merkitys ei rajoitu tiedolliseen lisäarvoon, vaan se tukee opettajan ammatillista identiteettiä ja toimijuutta tarjoamalla uusia tapoja ymmärtää, tulkita ja kehittää omaa työtä. Tämä on myös olennaista jatkuvan oppimisen kontekstissa.

Jotkut ammatilliset erityisopettajat ovat kehittäneet omaa asiantuntijuuttaan osallistumalla rakenteelliseen työhön erilaisten virallisten instituutioiden työryhmiin osallistumalla.

”Olen pitkällä aikavälillä opiskellut koko ajan jotain ja pysynyt luontaisesti kehityksessä mukana. Sen lisäksi olen ollut Opetushallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön erityisopetuksen uudistamis- ja kehittämistyöryhmissä mukana ja vienyt erityisopetuskentän tietoa sinne ylöspäin. Se on ollut jollakin tasolla semmoinen mukava ja merkittävä asia. Mulla on aina ollut sellainen luontainen ajatus, että erityisopiskelijoiden kanssa käytäntö on se paras opettaja ja verkostoituminen tai työelämälähtöisyys on itsellä tullut jollakin tavalla aina selkäytimestä.” (AmE4)

Haastateltavan kuvaus osallistumisesta Opetushallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön erityisopetuksen uudistamis- ja kehittämistyöryhmiin jäsentyy merkittävänä osana hänen ammatillista toimijuuttaan ja asiantuntijuutensa rakentumista. Työryhmätyöskentely mahdollisti opetuskentän kokemusten viemisen kansallisen päätöksenteon tasolle, mikä vahvisti hänen

laaja-alaista ymmärrystään erityisopetuksen rakenteista ja kehittämistarpeista. Samalla kertomus korostaa käytännön työn keskeistä roolia oppimisen lähteenä: erityisopiskelijoiden kanssa toimiminen, verkostoituminen ja työelämälähtöisyys ovat hänelle luontaisia, lähes selkäytimestä kumpuavia toimintatapoja, joiden kautta pedagoginen osaaminen ja ammatillinen identiteetti kehittyvät. Kokonaisuus ilmentää pitkäkestoista oppimista, jossa kokemuksellinen tieto, yhteisöllinen vaikuttaminen ja arjen pedagogiset ratkaisut limittyvät osaksi opettajan jatkuvaa oppimista ja kasvua, ja laajenevaa asiantuntijuutta.

4.3 Moniammatillinen yhteistyö, verkostot ja työyhteisö

Ammatilliset erityisopettajat kehittävät asiantuntijuuttaan erityisesti moniammatillisessa yhteistyössä opiskeluhuollon, sosiaalityön ja terapeutti- sekä harrastustoimijoiden kanssa ja se rakentuu yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta (Kaikkonen, 2020, s. 45; Vanassche & Kelchtermans, 2014, s. 20–21). Tämän tutkimuksen haastateltavat ammatilliset erityisopettajat näkevät työyhteisön ja kollegiaalisen tuen todella merkittävänä osana työtään. Siihen liittyy työorganisaation muodollisten palaverien lisäksi myös käytäväkeskusteluja arjessa. Myös kokeneemmilta saatu hiljainen tieto kasvattaa omaa asiantuntijuutta ja identiteettiä.

”Kollegiaalinen tuki on ihan olennainen osa tätä työtä. On saanut tehdä moniosaajien, ihan huipputyyppien kanssa työtä, joiden puoleen on myös ollut helppo kääntyä tarvittaessa. Ilman tällaista kisälli-mentaliteettia minulla ei olisi ollut rohkeutta lähteä tekemään tätä hommaa eli sain jo siellä ihan uran alkupuolella valtavasti tukea.” (AmE6)

”Yhteydenpitoa tehdään Teams-viesteillä, tekstiviesteillä, puhelimitse tai kasvokkain, jos siihen tarjoutuu mahdollisuus. Ilman tätä en kyllä työssäni pärjäisi.” (AmE1)

Työyhteisöä ja kollegiaalista tukea pidetään ensiarvoisen tärkeänä, jolloin saadaan niin sanottua hiljaista tietoa *mestari-kisälli-mentaliteetilla*, joka voidaan nähdä *informaalina* jatkuvan oppimisen kontekstissa. Kaikki haastateltavat näkivät myös moniammatillisen ja verkostotyön lisääntyneen ja yksi haastateltavista pitää erityisopettajan roolia mahdollistajana.

”Mä näen, että ammatillinen erityisopettaja on moniammatillisessa yhteistyössä mahdollistaja. Sellaisessa positiossa, joka saattaa eri toimijat (terapeutit ja tukihenkilöt) yhteen ja korostaa synergian merkitystä, ja sitä että puhalletaan vähän niin kuin samaan maaliin.” (AmE4)

Edellä oleva sitaatti vahvistaa ammatillisen erityisopettajan roolin näkemistä asiantuntijana, joka koordinoi opiskelijan elämässä olevia tahoja kontakti- ja yhteistyötasolla.

4.4 Osaamisen jatkuva kehittäminen, työn hallinta ja ammatillinen toimijuus

Jatkuvan oppimisen kehittäminen arjessa vaatii itseohjautuvuutta eli muun muassa motivaatiota ja halua hakeutua omatoimisesti jatkuvan oppimisen pariin (Mäkinen ym., 2020, s. 151). Työorganisaatiot tukevat työntekijöitään haastattelujen mukaan jossakin määrin, mutta näiden täsmäkoulutusten katsotaan olevan kuitenkin usein liian pinnallisia ja lyhyitä. Tämän vuoksi osaamista on rakennettava myös itsenäisesti. Kovasen (2020, s.75) mukaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden heikko kielitaito on tuonut opetukseen haasteita, vaikka se ei varsinaisesti edes ole erityisen tuen kriteeri. Haastateltavat kuvaavat jatkuvan oppimisen tarpeitaan muuttuvissa ja vaatimuksiltaan monimuotoistuvissa toimintaympäristöissä. Seuraavissa sitaateissa avautuu konkreettista tietoa siitä, millaista osaamista ammatilliset erityisopettajat kokevat tarvitsevänsä sekä millaiset opinnot ovat tukeneet heidän työtään.

”Opiskelijoiden parissa mielenterveys- ja päihdeosaamista olisi tarvetta itsekkin täydentää.”
(AmE1)

”Nepsy-moninaisuus näkyy enemmän ja kun opiskelijoita tulee aika erilaisilla taustoilla tänne, niin sen maailman yhteensovittaminen tähän opiskeluun ja tähän yhteiskuntaan on haastavampaa. Erityisopettaja tarvitsee nepsy-osaamista entistä enemmän ja mun mielestä ihan joka ikinen, joka menee tekemään mitään opetustyötä, tarvitsee sitä.” (AmE1)

”Lisäkoulutusta tarvitsee koko ajan omalla kohdalla työn vaativuuden muutoksen myötä. Se on nimenomaan erilaista kuvallisen tuen muotojen koulutusta, tukiviittomia, että miten niitä saisi haltuun ja kaikki tuen muodot mitä oikeastaan voi olla. Opiskelijoilla on myös erilaisia apuvälineitä arkeen ja opiskeluun käytössä, niin joutuu pohtimaan, että miten tämä uusi vempain aukeaa ja miten tää toimii.” (AmE5)

”Toki kun se opiskelija-aines on muuttunut niin paljon, niin koko ajan tavallaan tarvii jotenkin päivittää sitä osaamista siihen muutoksen suuntaan. Mä oon mielenterveyden puolelle hankkinut lisäkoulutusta ja PDA-/EDA-koulutuksia olen myös käynyt.” (AmE3)

Sitaatit osoittavat, että ammatilliset erityisopettajat tunnistavat jatkuvan oppimisen tarpeet erityisesti opiskelijoiden yksilöllisten tuen tarpeiden monimuotoistumisesta. Mielenterveys- ja päihdeosaamisen vahvistaminen, nepsy-osaamisen syventäminen sekä erilaisten kuvallisen tuen menetelmien ja tukiviittomien hallinta nousevat konkreettisiksi osa-alueiksi, joissa opettajat kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta. Samalla esiin tulee tarve omaksua uusia apuvälineitä ja teknologisia ratkaisuja, jotka ovat yhä keskeisempiä opiskelijoiden arjessa ja oppimisessa. Kertomuksista hahmottuu jatkuvan oppimisen prosessi, joka rakentuu osaamisen päivittämisestä, uuden tiedon omaksumisesta ja pedagogisten käytäntöjen laajentamisesta suhteessa muuttuviin opiskelijaprofiileihin ja opetustyön vaatimuksiin. Myös muunlaisia jatkuvan oppimisen tarpeita arjessa on herännyt.

”Laaja-alainen opettamisen kehittämisen tarve on selkeä. Että saisi taitoja myös sinne akateemisten aineiden opettamiseen. Myös monikulttuurisuusosaamista olisi tärkeä saada enemmän eli S2-opetuksen taitoja.” (AmE6)

Kahdella haastateltavista on myös opinto-ohjaajan opinnot suoritettuna ja toinen heistä kertoo sen merkityksestä nykyiseen työhönsä ja etenkin verkostoyhteistyöhön liittyen.

”Opinto-ohjaajan koulutuksessa oli todella paljon erilaisia vuorovaikutusharjoituksia, missä meille annettiin ongelma ja niissä ryhmissä oli 5–6 ihmistä. Yksi ryhmästä oli tavallaan asiakas ja yksi oli sitten se opinto-ohjaaja ja muut arvioivat sitä toimintaa, miten se meni, miten se vuorovaikutus siinä tilanteessa toimi ja mitä missäkin tilanteessa tapahtui. Sitten sitä välillä analysoitiin jopa videotallenteelta jälkeenpäin. Nautin siitä, että joku toinen näki tilanteen vähän eri tavalla, miten itse näki, ja siinä sitten opeteltiin ymmärtämään toisen näkemystä. Opinto-ohjaajan koulutuksessa reflektion ja aidon kohtaamisen merkitys on isossa roolissa ja opitaan miten kuunnellaan ja yritetään ymmärtää toisia. Näen, että se on sopiva koulutus tähän osa-alueeseen.” (AmE4)

Verkostoyhteistyö nousi haastatteluissa esiin osa-alueena, jossa opettajat kokivat tarvitsevansa lisää tukea ja systemaattista osaamisen vahvistamista. He kuvasivat, että moniammatillinen ja organisaatorajat ylittävä yhteistyö on keskeinen osa arjen työtä, mutta sen vaatimuksiin ei aina ole tarjolla riittävästi koulutusta. Useat haastateltavat toivat esiin konkreettisia koulutuksia, joiden he arvioivat tukevan tätä osa-aluetta.

”Tätä osa-aluetta tukisi parhaiten ihan puhtaasti neuvottelutaitoihin liittyvä koulutus. Sellaisesta olisi hirveästi hyötyä, kun usein huomaa itse turhautuvansa jossain vaiheessa siihen, että kun jokin asia jumittuu eikä etene. Olen käynyt itse Nonviolent Communication (NVC) -filosofiaan perustuvan vuorovaikutuskoulutuksen, jossa opitaan rakentavan vuorovaikutuksen perusteita. Nepsy-valmentajan koulutuksessa käytiin myös tämäntyyppisiä asioita läpi. Näkökulmien hakemista positiivisen kautta noissa haetaan, mutta jotenkin koen, että tarvitsisin enemmän vastaavanlaista koulutusta. Tämä olisi myös työyhteisön henkilösuhteiden ja kommunikoinnin näkökulmasta tarpeellista. Neuvottelijataitoja tarvitaan siis paitsi opiskelijoiden, heidän vanhempien ja moniammatillisen henkilöstön kanssa, myös arjessa muiden työntekijöiden kanssa siellä oppilaitoksessa.” (AmE5)

Haastatteluissa opettajat kuvasivat sekä niitä osa-alueita, joissa he ovat jo hyödyntäneet koulutusta työnsä tukena, että niitä teemoja, joihin he arvioivat tarvitsevansa lisäkoulutusta muuttuvissa toimintaympäristöissä. Webropol-kyselyssä esiin nousseet jatkuvan oppimisen tarpeet tarkentuivat haastatteluissa konkreettisiksi koulutuksiksi ja osaamisen kehittämisen alueiksi, kun opettajat jäsensivät omia kokemuksiaan, arjen työn vaatimuksia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Haastateltavat kuvasivat, että aiemmat koulutukset ovat tukeneet heidän ammatillista toimijuuttaan erityisesti silloin, kun ne ovat vastanneet suoraan työssä kohdattuihin tilanteisiin ja opiskelijoiden tuen tarpeisiin. Samalla he toivat esiin osa-alueita, joissa lisätieto, syventävät koulutukset ja mahdollisuus kehittää osaamista työajan puitteissa vahvistaisivat heidän valmiuksiin toimia vaativissa ja moniammatillisissa oppimisympäristöissä. Näiden kuvausten kautta muodostui kokonaiskuva opettajien jatkuvan oppimisen tarpeista, jotka liittyvät sekä yksittäisiin osaamisalueisiin että laajempiin pedagogisiin ja vuorovaikutuksellisiin valmiuksiin. Taulukossa 3 esitetään nämä opettajien kuvaamat osa-alueet koottuna siten, että ne havainnollistavat sekä työn kannalta hyödylliseksi koettuja koulutuksia että opettajien arvioimia tulevia jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen tarpeita.

TAULUKKO 3. Jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen tarpeet

Jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen tarve	Sopiva koulutus
Nepsy-osaaminen	Neuropsykiatrinen valmentaja
Päihde- ja mielenterveysosaaminen	-
Neuvotteluosaaminen	Opinto-ohjaajan koulutus Nonviolent Communication (NVC) -koulutus
Monikulttuurisuusosaaminen	S2-opettajan koulutus
Sukupuolisensitiivinen osaaminen	-
Kuvallinen tuki / tukiviittomat	Oppilaitos järjestää opettajille koulutusta
Akateemisten taitojen opettaminen	-
Taiteen ja kulttuurin avulla hyvinvoinnin edistämiseen	Kulttuurihyvinvoinnin YAMK-koulutus
Yhteiskuntatieteet	Yliopisto
EDA-/PDA-piirteisten lasten ja nuorten tukeminen	Autismiliitto ry (mm)
Erityisopetuksen uudistamis- ja kehittämistyöryhmät	Opetushallitus ja Opetus- ja kulttuuriministeriö

Taulukossa 3 esitetyt jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen tarpeet heijastavat työn monialaisuutta ja kasvavaa vaativuutta. Tämä havainto kytkeytyy suoraan Brauerin ym. (2025, s. 4–7) esittämään näkemykseen siitä, että jatkuva oppiminen ei ole enää yksilön vapaaehtoinen kehittämistoiminta, vaan rakenteellinen välttämättömyys nopeasti muuttuvissa työympäristöissä. He korostavat, että osaamisen kehittämisen tarve syntyy nimenomaan työn kompleksisuudesta ja siitä, että ammattilaisen on hallittava useita samanaikaisia kompetensseja. Haastateltavieni kuvaamat osaamistarpeet, esimerkiksi neuropsykiatrinen valmennus, kulttuurihyvinvoinnin YAMK-opinnot, S2-opettajan tai opinto-ohjaajan koulutus konkretisoivat tätä ilmiötä ammatillisen erityisopettajan työssä. Eräs haastateltavista kertoi osallistumisen erityisopetuksen uudistamis- ja kehittämistyöryhmiin merkityksellisenä.

Useampi haastateltava kertoi myös työn rajaamisen tärkeydestä. He kuvasivat, että vaativan erityisen tuen työssä tehtävät ja vastuut voivat helposti laajentua, ellei omia työrajoja tietoisesti hahmoteta ja ylläpidetä. Haastateltavien mukaan rajaaminen on keskeinen osa ammatillista toimijuutta ja työssä jaksamista, ja sen merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, joissa opiskelijoiden tuen tarpeet ovat moninaisia ja moniammatillinen yhteistyö vie paljon aikaa.

”Työn rajaaminen ja oman rajallisuuden ymmärtäminen ovat olleet tärkeitä arjessa opittavia asioita itselle. Sitten vielä se, että itsellä saattaa olla paha taipumus siihen, että ui liian syvälle niin

opiskelijoiden kokonaiselämäntilanteeseen ja vähän liikaa imee itseensä kuormaa sieltä, sitä pitäisi rajata myös. Elämä on kaikkea muuta kuin oikeudenmukaista, joillakin on vähän enemmän kuormaa kuin toisilla.” (AmE4)

”Täytyy sanoa, kun pitkään olen ollut tässä, että välillä tuntuu siltä, että olisin voinut enemmän keskittyä muuhun elämään. Vaativan erityisen tuen opetus ottaa ja imee paljon ihmisestä ja vaatimukset tuntuvat vain kasvavan entisestään. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on todella tärkeää tämän valossa. Siihen kannustaisin nuorempia erityisopettajia.” (AmE6)

Sitaatit tuovat esiin ammatillisten erityisopettajien kokemuksia työn kuormittavuudesta, rajojen asettamisen haasteista ja oman hyvinvoinnin merkityksestä. Opettajat kuvaavat, kuinka vaativan erityisen tuen työ voi vetää mukaansa opiskelijoiden elämäntilanteisiin tavalla, joka kuluttaa ja haastaa ammatillista jaksamista. Samalla korostuu tarve tunnistaa oma rajallisuus ja opetustyön realistiset rajat, jotta kuormittumista voidaan ehkäistä. Kokemuksista hahmottuu myös pidempi-aikainen vaikutus: intensiivinen työ voi kaventaa tilaa muulle elämälle, mikä lisää tietoisuutta omasta hyvinvoinnista huolehtimisen tärkeydestä. Nämä kertomukset osoittavat, että ammatillinen kasvu sisältää myös itsesäätelyn ja työssä jaksamisen taitojen kehittämistä, jotka ovat keskeisiä vaativassa erityisopetuksessa.

4.5 Työn vaativuus ja muuttuva toimintaympäristö

Tulokset myös paljastavat, miten ammatilliset erityisopettajat kokevat oppivelvollisuuden laajentamisen ja yhteiskunnallisten muutosten vaikuttaneen opiskelija-ainekseen, opetustyön vaativuuteen ja erityisen tuen rakenteisiin. Haastateltavat tuovat esiin huolen siitä, että lainsäädännölliset uudistukset eivät riittävästi huomioi vaativan erityisen tuen opiskelijoiden toimintakykyä, kuntoutumisen tarpeita tai moniongelmaisia elämäntilanteita. Samalla he kuvaavat, kuinka opiskelijoiden kognitiiviset valmiudet, toiminnallisuus ja arjen taidot ovat muuttuneet, mikä lisää opetustyön kompleksisuutta ja kuormittavuutta. Oppivelvollisuuden laajeneminen tapahtui vuonna 2021 (OPH) ja se on vaikuttanut merkittävästi toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen opetukseen muun muassa opiskelija-aineksen muutoksissa. Kovanen (2020, s. 74–75) kirjoittaa, kuinka ammatillisten erityisopettajien kuvaamia haasteita ovat jo ennen lakiuudista olleet mielenterveyden, kielen osaamisen ja päihteiden käytön psykologiset ja sosiaaliset vaikeudet. Tämän tutkimuksen ammatilliset erityisopettajat kertovat tähän liittyvistä työn muutoksista.

”... Oppivelvollisuuden laajeneminen on tuonut tietyllä tavalla tietysti hyvää, että järjestelmä pyrkii tukemaan nuoria, mutta tässä unohdetaan sitten taas meidän vaativan erityisen tuen opiskelijat, joilla on myös kuntoutus matkassa mukana vahvasti ja pitäisi panostaa myös siihen kuntoutumiseen. Pitäisi kyllä korostaa, että semmoiset nuoret, jotka eivät ole kunnossa, joilla ei ole valmiuksia eikä toimintakykyä opiskelemaan, niin on väärin pakottaa heitä oppivelvollisuuden piirissä opiskelemaan. Pahiten oireileville nuorille oppilaitosympäristö ei ole se paikka, missä nuoren pitäisi kuntoutua, oppilaitos on väärä paikka heille. Tätä järjestelmä ja uudistus ei ole huomioinut selvästikään.” (AmE6)

”Opiskelija-aines on muuttunut radikaalisti, jos puhutaan kognitiivisista kyvyistä. Joku opiskelija ei esimerkiksi välttämättä puhu, lue, kirjoita eikä välttämättä edes näe ja siitä huolimatta se saattaa olla meidän opiskelija. Opiskelijoiden toiminnallisuuskin on laskenut lakimuutoksen jälkeen huomattavasti ja valmiudet omaan itsenäiseen elämään tai osittaiseen itsenäiseen elämään ovat tulleet alas tosi paljon.” (AmE4)

”Työ on muuttunut monimutkaisemmaksi, moniulotteisemmaksi ja haastavammaksi. Painitaan moniongelmaisuuksien kanssa. Paljon enemmän on muuta kuin pelkästään vaikka neurologisia haasteita tai vammaa, sairautta tai muuta sellaista. Taustalla on perheiden huono- tai vähäosaisuutta ja jopa palveluiden pariin hakeutumisen pelkoa ja leimautumisen pelkoa. On erilaisia yhteiskunnan heijasteita ihan eri tavalla, kuten päihde- ja mielenterveysongelmia. Kyllä mä oon myös huolissaan esimerkiksi vammaispalveluiden tulevaisuudesta. Tässä kohtaa on tosi huolestuttavaa, että sieltä leikataan.” (AmE2)

Sitaatit osoittavat, että oppivelvollisuuden laajeneminen ja palvelujärjestelmän muutokset ovat lisänneet ammatillisten erityisopettajien huolta opiskelijoiden hyvinvoinnista, toimintakyvystä ja tuen riittävydestä. Opettajat kuvaavat, kuinka osa opiskelijoista tulee koulutukseen ilman valmiuksia tai voimavaroja, jolloin oppilaitosympäristö ei vastaa heidän kuntoutumisen tarpeitaan. Samalla opiskelijaprofiilit ovat monimuotoistuneet: kognitiiviset haasteet, toiminnallisuuden lasku, perheiden vaikeudet sekä päihde- ja mielenterveysongelmat kietoutuvat yhteen tavalla, joka tekee työstä entistä moniulotteisempaa. Näiden kertomusten kautta hahmottuu rakenteellinen jännite, jossa opetustyön vaatimukset kasvavat, mutta tukijärjestelmien resurssit ja palvelut heikkenevät. Tämä kokonaisuus korostaa tarvetta vahvistaa vaativan erityisen tuen rakenteita ja tunnistaa opiskelijoiden yksilölliset edellytykset realistisesti osana koulutuspolkua.

Myös muut asiat kuin oppivelvollisuuden laajeneminen ovat muuttaneet toimintaympäristöjä arjessa. Seuraavaksi ammatilliset erityisopettajat kertovat siitä.

”Verkostoyhteistyön merkitys entisestään on korostunut, jos ajatellaan opiskelijan työllistymistä ja jatkokoulukia. Koska opiskelijoilla on tuen tarve suurempi, ovat ne sitten henkisesti tai fyysisellä puolella, on opiskeluaikana tehtävä verkostotyö esimerkiksi terapeuttien ja muiden tukijoiden kanssa lisääntynyt. Se on vaatinut jonkinlaista asennemuutosta itsellä, hyväksyä, että tällainen ilmiö on tullut osaksi koulutusta.” (AmE1)

Aina muutokset eivät ole rakenteellisia tai johdu jostakin lakimuutoksesta. Seuraava sitaatti kertoo siitä, kuinka valmentavan koulutuksen erilaiset ryhmät ja niissä olevat opiskelijat ovat muuttaneet omaa työtä haastavammaksi.

”Henkilökohtaisesti on muuttunut paljonkin, kun vaihdoin toisesta yksiköstä tänne nykyiseen, missä on opiskelijoita, jotka eivät esimerkiksi kauheasti puhu ja on myös osittain liikuntarajoitteisia opiskelijoita. Eli vaativammassa yksikössä olen tällä hetkellä kuin aiemmin, jossa kommunikointi tehdään tukiviittomilla ja tukikuvilla, ja käytössä on muutenkin kaikki mahdolliset tukikeinot. Oppilaitos järjestää henkilöstölle tähän liittyvää koulutusta säännöllisesti.” (AmE5)

Haastatteluissa useat opettajat toivat esiin, että oppilaitoksen järjestämät koulutukset ovat olleet hyödyllisiä ja tukeneet heidän ammatillista osaamistaan. Samalla he kuitenkin kokivat, että koulutuksia voisi olla tarjolla nykyistä enemmän, jotta osaamista voisi kehittää systemaattisemmin myös työajan puitteissa.

4.6 Ammatillisen erityisopettajan ammattieettinen ja pedagoginen vastuu

Ammatillisissa oppilaitoksissa opettajan pedagoginen vastuu näkyy Raudasojan ja Rinteen (2018, 42–44) mukaan siinä, että opiskelijan osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan riippumatta siitä, missä ja miten se on syntynyt. Tämä on eettinen kysymys, koska opettajan tulee varmistaa, että opiskelija saa mahdollisuuden näyttää osaamisensa ilman turhia esteitä. Ammatilliset erityisopettajat joutuvat eettisten kysymysten ja vastuuasioiden kanssa tekemisiin haastattelujen mukaan jatkuvasti arjessa. Seuraavat sitaatit havainnollistavat opettajan ammattieettistä ja pedagogista vastuuta.

”Sitten on konfliktitilanteet koulussa siihen päälle. Joutuu miettimään eettisestä näkökulmasta, mitä asioita ilmoitetaan kotiin, kun opiskelija saattaa pyytää, että jotakin tiettyä asiaa ei tarvitsisi ilmoittaa. Siihen liittyy usein opiskelijan häpeän tunnetta ja muuta, joka on inhimillistä. Opiskelijan luottamuksen saaminen on myös tärkeä osa tätä työtä, mutta sitten taas versus se, että kuitenkin kun lakikin edellyttää, että sitä yhteistyötä täytyy tehdä kotien kanssa ja kasvatuskumppanien kanssa. Se on välillä ristiriitaista. Musta tuntuu, että mä oon aina tämän saman asian ääressä ja ihan toistuvasti.” (AmE1)

”... sosiaalityössä mä oon tehnyt graduni Lapin yliopistossa vammaispuolelta. Mä koen, että siitä on mulle hirmu paljon hyötyä myös ihan käytännössä esimerkiksi palveluiden kannalta, mutta kaikista eniten etiikan kautta eli sosiaalityöntekijän tai sosiaalityön koulutuksessa käydään tosi paljon läpi moraalikysymyksiä ja eettisiä kysymyksiä, koska se on semmoinen ammatti, missä puututaan ihmisen autonomiaan ja sitä joutuu tosi paljon miettimään tässä työssä, muun muassa kehitysvammaisten kanssa. Siten, että teenkö mä jotakin asiaa eettisesti oikein ja mitkä ovat minun tarkoitusperiaatteet, mikä on minun etiikkani tässä asiassa ja tavallaan... yritänkö minä toteuttaa tässä omia vai sen opiskelijani tavoitteita.” (AmE3)

”Minulla on omassa työssä semmoinen pedagoginen osaaminen ja vastuu. Omassa tiimissä toki jaetaan tehtäviä ohjaajien kanssa ja kollegaopettajien kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä. Pidän tavallaan siitä, että meillä tekee kaikki kaikkea, mutta mä oon vastuupettajana se, jolla on sitten se pedagoginen vastuu siitä kaikesta toiminnasta.” (AmE3)

Sitaateissa näkyy jatkuva oppiminen eettisten kysymysten ja pedagogisen vastuun näkökulmista, joiden kanssa ammatilliset erityisopettajat ovat jatkuvasti tekemisissä arjessa. Vahvistavia asioita tässä ammatillisten erityisopettajien mukaan ovat muun muassa kollegiaalinen tuki ja työyhteisön tuki. Yksi haastateltava löysi maisteriopinnoistaan eettisiin kysymyksiin vastauksia, joita hän voi soveltaa arjessa.

5 Pohdinta

5.1 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selkeästi, että ammatillisten erityisopettajien työ rakentuu useista samanaikaisista rooleista ja osaamisalueista, jotka muodostavat moniulotteisen ja jatkuvasti muotoutuvan ammatillisen identiteetin ja jatkuvan oppimisen polun. Siliņa-Jasjukeviča ym. (2025) kuvaavat ammatillisen opettajan kaksoisidentiteettiä eli pedagogin ja oman alansa ammattilaisen yhdistelmää, mutta tämän tutkimuksen aineiston perusteella valmentavan koulutuksen erityisopettajien identiteetti näyttäytyy tätäkin laajempänä. Heidän työnsä rakentuu monialaisesta substanssiosaamisesta, pedagogisesta asiantuntijuudesta sekä valmentavan koulutuksen erityispiirteistä, joita ohjaavat Opetushallituksen koulutuksen perusteet ja standardit, mutta joita toteutetaan hyvin erilaisilla koulutustaustoilla.

Beijaardin ym. (2004) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu useista samanaikaisista osaidentiteeteistä, jotka voivat olla keskenään joko sopusoinnussa tai jännitteisessä suhteessa. Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa: opettaja toimii yhtä aikaa aineenopettajana, kasvattajana, arvioijana, kollegana, oppijana ja organisaation jäsenenä, ja näiden roolien tasapaino vaikuttaa identiteetin koettuun eheyteen. Hirvonen (2006) kuvaa erityisopettajan työn kolmoisroolia, jonka päällekkäisyys voi johtaa siihen, että opettajan on samanaikaisesti seurattava oman alansa kehitystä, päivitettävä pedagogista osaamistaan ja toteutettava erityisopettajan ydintehdävää. Tämä jännite näkyy myös valmentavan koulutuksen opettajien arjessa, jossa monialainen osaaminen, pedagoginen vastuu ja erityisen tuen asiantuntijuus limittyvät vaativaksi kokonaisuudeksi (Beijaard ym., 2004, s. 113–114; Hirvonen, 2006, s. 103; Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11).

Haastateltavat kuvasivat työssä toimimisen ja asiantuntijuuden kontekstissa, kuinka poikkeuksellista ja perinteisestä luokkamuotoisesta opetuksesta erilaista ammatillisen toisen asteen valmentavan koulutuksen opettajan työ on. Monilla heistä on taustaa myös perusopetuksesta, mikä vahvisti vertailua siellä toteutuvaan opetukseen ja korosti valmentavan koulutuksen erityispiirteitä. Työn luonteen vuoksi jatkuvan oppimisen kontekstissa *formaali oppiminen* nähtiin merkitysperspektiivejä laajentavana, ja erityisesti maisteriopintojen arvo sekä hyöty korostuivat niin tiedollisen pääoman kuin opettajan eettisyyden ja vastuullisuuden näkökulmasta. Tätä taustaa vasten eräs haastateltava kuvasi, kuinka pitkäjänteinen opiskelu ja jatkuva mukana pysyminen opetuksen kehityksessä ovat olleet hänelle luontevia toimintatapoja.

Taustakoulutuksen erityisosaamisen hyödyntäminen nykyisessä ammatillisen erityisopettajan työssä korostui myös haastatteluissa. AmE6 kertoi luonto- ja eläinavusteisen opetuksesta ja omasta suhteestaan ja identiteetistään siihen. AmE2 kertoi ryhmän ohjaamisesta erilaisen luovan tekemisen keinoin, sisältäen tanssia, liikettä, kuvataidetta ja käsitöitä. AmE5 käy oppilaitoksen asuntolan bändiluokassa soittamassa ryhmänsä kanssa ja luokkaopetustilanteissa joidenkin opiskelijoiden kanssa on ilmaistu tunteita muun muassa pöytään taputtamalla, ja opiskelijoiden hyräilemistä melodioista hän on rakentanut biisejä.

Moniammatillisen työn, työyhteisön ja verkostoyhteistyön näkökulmista moniammatillisen työn osuuden katsotaan korostuneen ja sen olevan olennainen osa ammatillisen erityisopettajan työtä. Työyhteisöä ja kollegiaalista tukea pidetään ensiarvoisen tärkeänä, jolloin saadaan niin sanottua hiljaista tietoa *mestari-kisälli-menteliteetilla*, joka voidaan nähdä jatkuvan oppimisen kontekstissa *informaalina*. Kaikki haastateltavat näkivät moniammatillisen ja verkostotyön lisääntyneen ja yksi haastateltavista pitää erityisopettajan roolia *mahdollistajana*.

Brauer ym. (2025, s. 10–12) tuovat esiin myös sen, että jatkuva oppiminen rakentuu yhä useammin mikrokredentiaalien, osaamismerkkien ja lyhyiden koulutuskokonaisuuksien varaan, jotka mahdollistavat joustavan ja tilanteisen osaamisen kehittämisen. Tämä havainto näkyy selvästi omassa aineistossani, sillä opettajat kuvasivat, että oppilaitosten sisäiset webinaarit tarjoavat kyllä perustason tietoa, mutta parin tunnin koulutukset ovat liian lyhyitä syvällisen osaamisen rakentamiseen. Heidän kokemuksensa tukevat Brauerin ym. näkemystä siitä, että jatkuva oppiminen edellyttää rakenteita, jotka mahdollistavat syvällisen, pitkäkestoisen ja työssä sovellettavan osaamisen kehittämisen.

Työn vaativuutta on lisännyt muun muassa oppivelvollisuuden laajeneminen, joka tapahtui vuonna 2021 (OPH) ja se on vaikuttanut merkittävästi toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen opetukseen muun muassa opiskelija-aineksen muutoksissa. Päihde- ja mielenterveysongelmat, kielelliset haasteet ja kognitiivisten taitojen heikkous ovat lisääntyneet muutoksen myötä ja se näkyy nykyisessä työnkuvassa. Opiskelija-aines on haastattelujen mukaan muuttunut radikaalisti ja haastattelujen mukaan pahiten oireileville nuorille oppilaitosympäristö ei ole se paikka, missä nuoren pitäisi kuntoutua. Tätä järjestelmää ja uudistus ei ole huomioinut selvästikään riittävästi.

Työn vastuullisuuden ja eettisyyden näkökulmista vahvistavia asioita haastattelujen mukaan ovat kollegiaalinen tuki ja työyhteisön tuki. Eettisiin kysymyksiin on saatu vastauksia myös *formaalin oppimisen* keinoin, jonka tietoa voidaan soveltaa ja toteuttaa arjessa. Haastateltavat kokivat törmäävänsä arjessa eettisiin kysymyksiin toistuvasti ja sitä pidetään myös kuormittavana tekijänä ammatillisten erityisopettajien arjessa.

5.2 Tulosten tarkastelua

Tulokset osoittavat, että ammatillisten erityisopettajien koulutustaustat ovat huomattavan moninaisia ja rakentavat heidän työhönsä moni-identiteettisen roolin jatkuvassa oppimisessa. Tämä laajentaa Siliņa-Jasjukeviča ym. (2025, s. 7–11) esittämää kaksoisidentiteetin mallia, sillä valmentavan koulutuksen opettajilla yhdistyvät useiden substanssialojen osaaminen, pedagoginen asiantuntijuus ja erityisopettajan työ. Tulokset tukevat Beijaardin ym. (2004, s. 113–114) käsitystä opettajan identiteetistä moniulotteisena ja jatkuvasti muotoutuvana kokonaisuutena, jossa osaintiteetit voivat olla keskenään jännitteisiä. Haastateltavien kuvaamat tilanteet, joissa substanssialan kehityksen seuraaminen, pedagogisen osaamisen päivittäminen ja erityisopettajan perustehtävä kilpailevat ajasta, vastaavat Hirvosen (2006, s. 103) kuvaamaa kolmoisroolin kuormittavuutta. Näin koulutustaustojen moninaisuus ei ole vain taustatekijä, vaan se tuottaa rakenteellisen perustan jatkuvalle oppimiselle ja identiteetin muotoutumiselle arjessa.

Lisäksi tulokset tuovat esille, että opettajien ammatillinen kasvu rakentuu kokemuksellisenä ja reflektiivisenä prosessina, jossa *formaali*, *non-formaali* ja *informaali oppiminen* limittyvät. Haastateltavat kuvasivat työnsä poikkeuksellisuutta verrattuna perinteiseen luokkamutoiseen opetukseen, mikä lisäsi tarvetta osaamisen jatkuvalle päivittämiselle ja merkitysperspektiivien laajentamiselle. Maisteriopinnot, täydennyskoulutukset ja osallistuminen valtakunnallisiin kehittämistyöryhmiin vahvistivat tiedollista pääomaa sekä eettistä toimijuutta, mikä vastaa transformaatiivisen oppimisen ajatusta merkitysperspektiivien muuttumisesta kokemusten ja reflektiivisen toiminnan kautta (Mezirow, 1991, s. 5–7). Arjen käytännöt; luonto- ja eläinavusteinen pedagogiikka, luovat menetelmät, musiikin hyödyntäminen ja kehollinen ilmaisu osoittivat, että ammatillinen kasvu ja jatkuva oppiminen tapahtuu työssä soveltamisen kautta.

Tulokset heijastavat myös Brauerin ym. (2025, s. 4–7; 10–12) näkemystä siitä, että jatkuva oppiminen on rakenteellinen välttämättömyys kompleksisissa työympäristöissä. Haastateltavien nimeämät osaamistarpeet, kuten neuropsykiatrinen valmennus, S2-opettajan koulutus ja kulttuurihyvinvoinnin YAMK-opinnot, konkretisoivat työn monialaisuutta ja vaativuutta. Samalla lyhyiden

koulutusten riittämättömyys tukee käsitystä siitä, että syvälinen osaaminen edellyttää pitkäkestoisia ja työssä sovellettavia oppimisrakenteita. Oppivelvollisuuden laajeneminen ja opiskelija-aineksen haastavuuden kasvu vahvistivat käsitystä siitä, että ammatillinen kasvu ei ole vain yksilön sisäinen prosessi, vaan myös ulkoisten muutosten muovaama. Kollegiaalinen tuki ja työyhteisön merkitys nousivat keskeisiksi *informaalin oppimisen* paikoiksi, joissa mestari-kisälli-asetelma vahvisti osaamisen jakamista.

Tutkimuskysymysten näkökulmasta tulokset osoittavat, että ammatillisten erityisopettajien koulutustaustojen moninaisuus ja identiteetin kerroksisuus muodostavat perustan heidän jatkuvan oppimisensa prosesseille. Taustojen erilaiset painotukset näkyvät arjen työssä merkityksinä, jotka suuntaavat opettajien osaamisen kehittymistä ja sitä, millaisissa tilanteissa he kokevat tarvitsevänsä uutta tietoa tai tukea. Samalla jatkuva oppiminen rakentuu prosessina, jossa ammatillinen kasvu tapahtuu reflektiivisesti, kokemuksellisesti ja muuttuvien työtilanteiden kautta. Identiteetin moniulotteisuus selittää oppimisen laaja-alaisia tarpeita, ja jatkuva oppiminen toimii mekanismina, joka pitää identiteetin muotoutuvana, toimijuuden vahvistuvana ja työn vaatimuksiin vastaavana. Näin koulutustaustat, ammatillinen kasvu ja jatkuvan oppimisen prosessit kietoutuvat toisiinsa kokonaisuutena, joka jäsentää ammatillisen erityisopettajan työtä muuttuvissa toimintaympäristöissä.

Tutkimukseni asettuu jatkumoon, jossa ammatillisen erityisopettajan identiteettiä on tarkasteltu eri aikakausina ja erilaisista näkökulmista. Hirvonen (2006, s. 103–105) kuvasi ammatillisen erityisopettajan työn kolmoisroolina, jossa opettajan on samanaikaisesti seurattava oman alansa kehitystä, päivitettävä pedagogista osaamistaan ja toteutettava erityisopettajan ydintehtävää. Tämä kolmoisrooli oli hänen mukaansa jännitteinen ja kuormittava, sillä roolien päällekkäisyys saattoi johtaa siihen, että erityisopettajan perustehtävä jäi muiden vaatimusten varjoon. Hirvosen tutkimus oli aikanaan merkittävä, koska se toi näkyviin ammatillisen erityisopettajan työn moninaisuuden ja sen sisäiset ristiriidat, mutta se kuvasi identiteettiä vielä suhteellisen staattisena rakenteena, jossa roolit olivat selkeästi rajattuja.

Kaikkosen toimittama tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä (2020, s. 34–39) jatkaa tätä keskustelua, mutta siirtää painopisteen työn kokemukselliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen. Tutkimuksessa opettajat kuvaavat työnsä samanaikaisesti antoisaksi ja raskaaksi, yksinäiseksi ja yhteisölliseksi sekä vaativaksi ja palkitsevaksi. Nämä vastakkaiset kokemukset muodostavat työn sisäisen jännitteen, joka heijastaa identiteetin monikerroksisuutta. Kaikkosen toimittama (2020) tutkimus tuo esiin, että erityisopettajan työ on muuttunut entistä vaativammaksi

ja eettisesti kuormittavammaksi, mutta se ei vielä tarkastele jatkuvaa oppimista teoreettisesti moniulotteisena tai dynaamisena prosessina. Työn emotionaaliset jännitteet jäävät aiemmissa tutkimuksissa irrallisemmiksi havainnoiksi, eivätkä ne kytkeydy laajemmin identiteetin ja jatkuvan oppimisen rakentumisen mekanismeihin.

Oma tutkimukseni täydentää näitä näkökulmia ja tuo esiin identiteetin moniulotteisuuden ja jatkuvan oppimisen muotoutumisen. Beijaard ym. (2004, s. 113–114) korostavat, että opettajan identiteetti rakentuu samanaikaisista osaidentiteeteistä, jotka voivat olla keskenään joko sopu-soinnussa tai jännitteisessä suhteessa. Tämä teoreettinen lähtökohta näkyy selvästi omassa aineistossani: valmentavan koulutuksen ammatilliset erityisopettajat toimivat samanaikaisesti pedagogina, ohjaajana, terapeutin vuorovaikutuksen osaajana, kollegana, asiantuntijana ja organisaation jäsenenä. Identiteetti ei ole pysyvä tai yhtenäinen, vaan se muotoutuu jatkuvasti suhteessa työn vaatimuksiin, opiskelija-aineiden muutoksiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin.

Siliņa-Jasjukeviča ym. (2025, s. 7–11) kuvaavat ammatillisen opettajan roolia kokonaisuutena, jossa pedagoginen asiantuntijuus ja substanssialan osaaminen kietoutuvat toisiinsa. Tutkimukseni tulokset laajentavat tätä näkemystä osoittamalla, että valmentavan koulutuksen erityisopettajien jatkuva oppiminen ja ammatillinen identiteetti rakentuvat useiden eri alojen osaamisesta ja vaihtelevista koulutustaustoista. Tällöin opettajuus jäsentyy monikerroksiseksi identiteettikokonaisuudeksi, jota ylläpidetään ja uudistetaan jatkuvan oppimisen kautta. Moniammatillinen toimijuus näkyy erityisesti siinä, miten sosiaali-, terveys- ja kulttuurialojen kompetenssit limittyvät pedagogiseen työhön ja muodostavat rakenteen, joka paitsi tukee jatkuvaa oppimista, myös tekee siitä sisällöllisesti moninaista ja muuntautuvaa.

Tämän lisäksi tutkimukseni tuo aiempaan keskusteluun uuden, käytännöllisen ulottuvuuden: haastateltavat kuvasivat pitkäjänteistä opiskelua, työelämäverkostoihin kiinnittymistä ja osallistumista valtakunnallisiin kehittämisryhmiin osaksi jatkuvan oppimisen rakentumista. Tämä osoittaa, että se ei kehity vain roolien tai tunnekokemusten kautta, vaan myös aktiivisen yhteiskunnallisen toimijuuden, verkostojen ja käytännön työn kautta. Jatkuva oppiminen näyttäytyy identiteetin ylläpitämisen ja uudelleenrakentamisen ehtona, ei pelkkänä osaamisen päivittämisenä. Näin *formaalin* ja *informaalin oppimisen* vuorovaikutus syventää Beijaardin ym. (2004) teoreettista näkemystä identiteetin ja jatkuvan oppimisen yhteydestä.

Eettisen toimijuuden osalta tutkimukseni menee Kaikkosen (toim.) tutkimusta syvemmälle. Hän tunnistaa eettisen kuormituksen (2020, s. 39), mutta ei analysoi sitä reflektiivisenä prosessina,

jossa opettaja arvioi omaa toimintaansa suhteessa opiskelijoiden hyvinvointiin, rajojen asettamiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin. Tutkimuksessani eettinen toimijuus kytkeytyy identiteetin jatkuvaan muotoutumiseen ja ammatilliseen vastuullisuuteen. Opettajat kuvaavat eettisiä kysymyksiä arjen toistuvina tilanteina, joissa heidän on sovittava yhteen pedagogiset, sosiaaliset ja terapeutitiset näkökulmat. Tämä tuo esiin ammatillisen erityisopettajan työn moraalisen ja reflektiivisen ulottuvuuden.

Hirvosen (2006, s. 104) kuvaama kolmoisrooli oli aikanaan kuvaus työn rakenteellisesta moninaisuudesta, mutta Kaikkosen (toim.) tutkimus (2020, s. 35–36) osoittaa, että työn sisäinen jännite on siirtynyt emotionaaliselle ja eettiselle tasolle. Oma tutkimukseni yhdistää nämä kaksi näkökulmaa ja tuo esiin, että ammatillisen erityisopettajan jatkuva oppiminen ja identiteetti ovat sekä rakenteellisesti monialaisia että emotionaalisesti ja eettisesti kuormittuneita. Haastateltavien kuvaama jatkuvan oppimisen orientaatio ja verkostoissa toimiminen vahvistavat tätä kokonaisuutta ja osoittavat, että se rakentuu myös aktiivisen toimijuuden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen kautta.

Kansainväliset tutkimukset (Beijaard ym., 2004, s. 113–114; Siliņa-Jasjukeviča ym., 2025, s. 7–11) tukevat tätä näkemystä ja osoittavat, että opettajan identiteetti on universaalisti dynaaminen ja kontekstisidonnainen ilmiö. Oma tutkimukseni tuo tähän keskusteluun suomalaisen toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen näkökulman, jossa jatkuva oppiminen ja ammatillinen identiteetti rakentuu erityisopettajan työn moniammatillisuuden, jatkuvan oppimisen ja eettisen reflektiivisyyden kautta. Näin tutkimukseni ei ainoastaan vahvista aiempia havaintoja, vaan laajentaa niitä kohti teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystä ammatillisen erityisopettajan jatkuvasta oppimisesta ja toimijuudesta muuttuvassa koulutuskontekstissa.

Tutkimukseni haastateltavat kuvasivat toimivansa samanaikaisesti muun muassa opettajina, ohjaajina, asiantuntijoina, kehittäjinä, verkostotoimijoina sekä jatkuvina oppijoina. Lisäksi koulutus- ja työtaustojen moninaisuus sekä jatkuvan osaamisen kehittämisen tarve korostuivat aineistossa vahvasti. Näiden havaintojen perusteella muodostettiin aiempien ammatillisia erityisopettajia koskevien tutkimusten (Hirvonen 2006; Kaikkonen 2020) ja tämän tutkimuksen synteesi ammatillisesta erityisopettajasta jatkuvana oppijana, joka on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Ammatillinen erityisopettaja jatkuvana oppijana aiempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen synteessä.

Kuvio 3 kokoaa yhteen aiempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen tulokset ammatillisen erityisopettajan identiteetin ja toimijuuden rakentumisesta. Aiemmat tutkimukset (Hirvonen, 2006; Kaikkonen, 2020) ovat kuvanneet opettajuutta moniulotteisena kokonaisuutena, jossa yhdistyvät pedagoginen, eettinen ja emotionaalinen vastuu sekä asiantuntijuuden jatkuva kehittäminen. Tämän tutkimuksen tulokset syventävät tätä ymmärrystä tuomalla jatkuvan oppimisen keskiöön: ammatillinen erityisopettaja näyttäytyy ennen kaikkea jatkuvana oppijana, joka kehittää osaamistaan, toimii verkostoissa ja rakentaa asiantuntijuuttaan monialaisesti.

Jatkuva oppiminen ei ole vain tiedon päivittämistä, vaan prosessi, jossa opettaja reflektoi omaa toimintaansa, soveltaa uutta tietoa ja muokkaa identiteettiään suhteessa muuttuviin pedagogisiin ja yhteiskunnallisiin vaatimuksiin. Tämä kokonaisuus rakentaa työn moni-identiteettistä luonnetta: useat rinnakkaiset ammatilliset identiteetit, osaamisalueet ja toimintaroolit limittyvät toisiinsa muodostaen dynaamisen ja kehittyvän ammatillisen erityisopettajuuden.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että jatkuva oppiminen on ammatillisten erityisopettajien työssä sekä rakenteellinen välttämättömyys että arjen luonteva osa. Haastateltavat kuvasivat, kuinka työn vaativuus on kasvanut oppivelvollisuuden laajenemisen, opiskelija-aineiden muutoksen ja monialaisen osaamisen tarpeen myötä. Tämä heijastaa Brauerin ym. (2025, s. 4–7) näkemystä

siitä, että jatkuva oppiminen ei ole enää yksilön vapaaehtoinen kehittämistoiminta, vaan työelämän kompleksisuuden edellyttämä jatkuva prosessi. Tuloksissani näkyy, että opettajat hakeutuvat koulutuksiin autonomisesti ja tunnistavat osaamisaukkoja, kuten neuropsykiatrisen valmennuksen, monikulttuurisuusosaamisen, sukupuolisensitiivisyyden ja akateemisten taitojen ohjaamisen. Samalla he kokevat, että lyhyet koulutukset eivät riitä syvällisen osaamisen rakentamiseen, mikä tukee Brauerin ym. (2025, s. 10–12) käsitystä siitä, että jatkuva oppiminen edellyttää pitkäkestoisia ja työssä sovellettavia rakenteita.

Jatkuva oppiminen näkyy myös *informaalina oppimisena*: kollegiaalinen tuki, mestari–kisälli-tyyppinen hiljaisen tiedon siirtyminen ja moniammatillinen yhteistyö muodostavat arjen oppimisympäristön, joka vastaa Lemmetyn ja Collinin (2022, s. 8–12) sosiokulttuurista käsitystä oppimisesta yhteisöllisenä ja kontekstuaalisena prosessina. Lignellin ja Raudasojankin (2020, s. 101–102) mukaan ammatillisten erityisopettajien asiantuntijuus rakentuu yhteisöllisesti, jolloin ammatillinen erityisopettaja ei kehity yksin, vaan osana ammatillista yhteisöä, jossa jaetaan kokemuksia, reflektoidaan käytäntöjä ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä oppimisesta. Tämä yhteisöllinen ulottuvuus vahvistaa ammatillisen erityisopettajan identiteettiä ja toimijuutta, eikä opettaja ole vain tiedon välittäjä, vaan aktiivinen toimija, joka osallistuu pedagogisen kulttuurin kehittämiseen. Haastateltavien kuvaus pitkäjänteisestä opiskelusta, työelämäverkostoihin kiinnittymisestä ja osallistumisesta valtakunnallisiin kehittämisryhmiin osoittaa, että jatkuva oppiminen ei ole vain osaamisen päivittämistä, vaan identiteettiä, toimijuutta ja pedagogisia ratkaisuja muovaava kokonaisuus. Näin jatkuva oppiminen kytkeytyy suoraan opettajan ammatilliseen identiteettiin ja sen jatkuvaan muotoutumiseen.

Transformatiivinen oppiminen tarjoaa syvällisen viitekehyksen sille, miten opettajat jäsentävät muuttuvaa työtään ja rakentavat ammatillista identiteettiään. Tuloksissani näkyy selvästi, että opettajat kohtaavat tilanteita, joissa aiemmat käsitykset oppimisesta, tuen tarpeista tai omasta roolistaan eivät enää riitä. Esimerkiksi opiskelijoiden lisääntyneet mielenterveys- ja päihdeongelmat, kielelliset haasteet ja kognitiivisten taitojen heikkous pakottavat opettajat arvioimaan uudestaan pedagogisia ratkaisujaan ja työnsä rajoja. Mezirowin (1991, s. 160–165) mukaan tällaiset vaikeasti hahmotettavan dilemman hetket käynnistävät merkitysperspektiivien transformaation, jossa yksilö tarkastelee kriittisesti omia uskomuksiaan ja rakentaa niiden tilalle laajemman ja perustellumman näkökulman. Mezirow (1991) erottaa toisistaan prekriittisen, kriittisen ja postkriittisen oppimisasenteen. Ammatillisen erityisopettajan kriittiseen vaiheeseen siirtyminen merkitsee kykyä tarkastella ilmiöitä useista näkökulmista, hyväksyä epävarmuutta ja arvioida perustelujen kestävyyttä. Postkriittisessä vaiheessa reflektiosta tulee osa ammatillisen erityisopettajan

identiteettiä ja jatkuvaa oppimista. Tällä tavalla ammatillinen erityisopettaja kykenee yhdistämään kriittisen analyysin ja henkilökohtaisen merkityksen rakentamisen (Mezirow, 1991, s. 165).

Haastateltavien kuvaukset eettisistä dilemmoista ja kuormittavista tilanteista osoittavat, että kriittinen reflektio on olennainen osa heidän ammatillista kasvuaan. Tämä vastaa Mezirowin (1991, s. 165, s. 192–194) käsitystä reflektiosta transformaation keskeisimpänä mekanismina. Transformaatio näkyy myös sosiaalisena prosessina siten, että moniammatillinen yhteistyö opiskeluhoollon, sosiaalityön, terapeuttien ja hyvinvointialueiden kanssa tarjoaa opettajille mahdollisuuden testata omia oletuksiaan ja rakentaa uutta ymmärrystä dialogin kautta. Tämä vahvistaa Uusinokan ym. (2020, s. 98–101) näkemystä siitä, että transformatiivinen oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi, jossa identiteetti muovautuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tulokseni osoittavat, että opettajat eivät ainoastaan omaksu uutta tietoa, vaan muuttavat ajattelunsa rakenteita ja pedagogista toimintaansa ja juuri sitä Mezirow (1991, s. 146–149) kuvaa perspektiivin transformaation ytimeksi.

Tulokset osoittavat, että ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen rakentuu vahvasti niissä paikallisissa käytännöissä ja yhteisöissä, joissa opettajat toimivat. Osaaminen ei kehity irrallaan yksilön omista kokemuksista, vaan suhteessa niihin sosiaalisiin käytäntöihin, joissa merkityksiä neuvotellaan ja joissa opettaja määrittää omaa rooliaan. Tämä vastaa Wengerin ajatusta siitä, että oppiminen on osallistumista käytäntöihin, joissa kompetenssi ja identiteetti muotoutuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Farnsworth ym., 2016, s. 10–11). Pohdinnan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opettajien kuvaamat osaamistarpeet ja ammatillisen kasvun prosessit eivät ole pelkästään yksilöllisiä, vaan syntyvät suhteessa työyhteisön toimintatapoihin, moniammatilliseen yhteistyöhön ja niihin paikallisiin tulkintoihin, joita erityisopettajan työssä pidetään merkityksellisinä.

Itsemääräämisteoria selittää tuloksissa näkyvää motivaatiota, toimijuutta ja oppimisen sisäistä merkityksellisyyttä. Haastateltavat kuvaavat, kuinka ammatilliset erityisopettajat hakeutuvat koulutuksiin omatoimisesti, etsivät tietoa ja kehittävät osaamistaan ilman ulkoista pakkoa. Tämä heijastaa Ryanin ja Decin (2000) käsitystä autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden psykologisista perustarpeista, jotka ohjaavat sisäistä motivaatiota. Kun opettaja kokee voivansa vaikuttaa omaan oppimiseensa, onnistuu tehtävissä ja saa tukea työyhteisöltä, hänen motivaationsa vahvistuu ja oppimisesta tulee pitkäjänteistä. Tuloksissani näkyy, että kollegiaalinen tuki ja moniammatillinen yhteistyö lisäävät yhteenkuuluvuuden kokemusta, mikä tukee itseohjautuvuu-

den kehittymistä. Samalla ammatillisten erityisopettajien kokemus työn vaativuudesta ja osaamisaukkojen tunnistamisesta vahvistaa kompetenssin tarvetta eli he haluavat kehittyä, jotta voivat vastata työn muuttuviin vaatimuksiin. Tämä vastaa Wongin ja Liun (2024, s. 26) sekä Kukkosen ym. (2014, s. 31–32) havaintoihin siitä, että tarveperustaisesti tukeva oppimisympäristö edistää identiteetin rakentumista ja sisäisen motivaation kehittymistä. Lisäksi Ryanin ja Decin (2020) tuorempi empiirinen analyysi osoittaa, että opettajien ammatillista kasvua vahvistavat rakenteet, joissa autonomia, reflektiivisyys ja yhteisöllinen tuki kytkeytyvät toisiinsa eli samat elementit, jotka haastateltavien kertomuksissa nousevat esiin.

Ammatillisen erityisopettajan asiantuntijuus näkyy tuloksissa dynaamisena ja jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa yhdistyvät teoreettinen tieto, käytännön kokemus ja reflektiivinen ajattelu. Haastateltavat kuvaavat, kuinka heidän työnsä on muuttunut yhä monialaisemmaksi ja vaativammaksi, mikä edellyttää laajaa osaamista ja kykyä toimia moniammatillisissa verkostoissa. Tämä vastaa Hirvosen (2006, s. 139) käsitystä siitä, että erityisopettajien on hallittava opetustyön lisäksi verkostoitumista, yhteistyötä ja yhteiskunnan asettamia muutoksia. Tuloksissani näkyy, että opettajat tekevät yhteistyötä opiskeluhoitoon, sosiaalityön, terapeuttien, harrastustoimijoiden ja hyvinvointialueiden vammaispalvelujen kanssa ja tämä yhteistyö toimii keskeisenä asiantuntijuuden kehittymisen toimintaympäristönä.

Vanassche ja Kelchtermans (2014, s. 20–21) korostavat, että asiantuntijuus rakentuu henkilökohtaisen kokemuksen, reflektiivisen käytännön ja ammatillisen vuorovaikutuksen kautta ja juuri tämä näkyy aineistossani. Opettajat eivät sovelle valmiita malleja, vaan muokkaavat niitä jatkuvasti muuttuvien tilanteiden ja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Transformatiivinen oppiminen tukee tätä prosessia, sillä kriittinen reflektio auttaa opettajaa tarkastelemaan omia toimintamallejaan ja rakentamaan niiden tilalle aiempaa eriytyneempiä ja integroituneempia ratkaisuja (Mezirow, 1991, s. 146–149). Samalla itsemääräämissteoria selittää, miksi opettajat kokevat asiantuntijuuden kehittymisen mielekkäänä. Autonomia pedagogisissa ratkaisuissa, kompetenssin vahvistuminen ja yhteenkuuluvuus moniammatillisessa työssä tukevat sisäistä motivaatiota.

Näin asiantuntijuus ei ole staattinen tila, vaan jatkuva, reflektiivinen, dynaaminen ja yhteisöllinen prosessi, joka kytkeytyy suoraan ammatillisen erityisopettajan identiteettiin ja jatkuvaan oppimiseen.

5.3 Tulosten tarkastelu pragmatismien näkökulmasta

Tutkimukseni tulokset jäsentävät ammatillisten erityisopettajien jatkuvaa oppimista pragmatismien keskeisten periaatteiden kautta. Pragmatistisen tieteenfilosofian mukaan tiedon merkitys ei perustu sen abstraktiin totuusarvoon, vaan siihen, miten tieto toimii käytännössä ja millaisia seurauksia sillä on toiminnalle. Dewey (1938, s. 25) korostaa, että oppiminen on aina kokemuksellista ja että oppimisen arvo syntyy siitä, miten yksilö kohtaa todellisia tilanteita ja ratkaisee niihin liittyviä ongelmia. Aineistoni osoittaa, että ammatillisten erityisopettajien oppiminen rakentuu juuri tällaisissa käytännön tilanteissa, joissa teoreettinen tieto muuntuu toiminnaksi ja toiminnan seuraukset puolestaan ohjaavat uuden tiedon muodostumista.

Tuloksissa näkyy selvästi Deweyn jatkuvuuden periaate: jokainen uusi kokemus rakentuu aiempien varaan ja muovaa tulevia toimintatapoja (Dewey, 1938, s. 33–34). Haastateltavat kuvaavat, kuinka heidän osaamisensa kehittyy arjen työtilanteissa, joissa he kohtaavat opiskelijoiden moninaiset tuen tarpeet, moniammatillisen yhteistyön vaatimukset ja työn kasvavan kompleksisuuden. Oppiminen ei tällöin ole pelkkää kokemusten kertymistä, vaan kokemusten jatkuvaa arviointia, uudelleenorganisointia ja käytännöllistä testaamista (Dewey, 1938, s. 39–40). Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että opettajat soveltavat neuropsykiatriasta valmennusta, monikulttuurisuusosaamista tai kulttuurihyvinvoinnin menetelmiä tavalla, joka muuttaa konkreettisesti heidän pedagogisia ratkaisujaan ja vuorovaikutustaan opiskelijoiden kanssa. Tiedon arvo näkyy tällöin sen käytännöllisissä seurauksissa, ei sen teoreettisessa muodossa.

Pragmatistinen interaktion periaate korostaa, että oppiminen syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Dewey, 1938, s. 42–45). Aineistossani tämä ilmenee erityisesti moniammatillisessa työssä, jossa opettajat toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskeluhoitoon, sosiaalityön, terapeuttien ja hyvinvointialueiden vammaispalvelujen kanssa. Oppiminen rakentuu näissä tilanteissa yhteisöllisesti: opettajat arvioivat omia toimintatapojaan, testaavat uusia ratkaisuja ja rakentavat jaettua ymmärrystä muiden asiantuntijoiden kanssa. Tämä vahvistaa pragmatistista käsitystä oppimisesta sosiaalisesti rakentuneena prosessina, jossa asiantuntijuus kehittyy käytännön tilanteiden ja yhteistoiminnan kautta.

Ammatillisen erityisopettajan asiantuntijuus näyttäytyy tuloksissa pragmaattisesti muotoutuvana ilmiönä. Deweyn mukaan asiantuntijuus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan dynaaminen kyky ratkaista käytännön ongelmia ja toimia muuttuvissa tilanteissa (Dewey, 1938, s. 80–82). Haastateltavat kuvaavat työnsä monialaisuuden ja vaativuuden lisääntymistä, mikä edellyttää

laaja-alaista osaamista ja kykyä toimia erilaisissa verkostoissa. Pragmatistisesti tarkasteltuna asiantuntijuus rakentuu niissä tilanteissa, joissa opettajat soveltavat tietoa, arvioivat sen toimivuutta ja muokkaavat ratkaisujaan kokemusten perusteella. Taidelähtöiset menetelmät, luonto- ja eläinavusteinen opetus sekä keholliset ilmaisun tavat näyttäytyvät tällöin käytännöllisinä vastauksina opiskelijoiden tarpeisiin, eivät teoreettisina valintoina. Ne konkretisoivat Deweyn ajatusta tiedon käytännöllisestä arvosta.

Pragmatismi tarjoaa myös välineen ammatillisten erityisopettajien identiteetin kehittymisen ymmärtämiseen. Deweyn jatkuvuuden periaatteen mukaan identiteetti rakentuu kokemusten jatkumona, jossa jokainen uusi kokemus muokkaa yksilön käsitystä itsestään (Dewey, 1938, s. 33–34). Aineistossani opettajat kuvaavat identiteettinsä rakentuvan oman taustakoulutuksen hyödyntämisen, uusien menetelmien soveltamisen ja toiminnan jatkuvan arvioinnin kautta. Pitkäjänteinen opiskelu, verkostoihin kiinnittyminen ja osallistuminen valtakunnallisiin kehittämisryhmiin vahvistavat tätä prosessia: identiteetti muotoutuu kokemusten, reflektiivisen toiminnan ja käytännöllisten seurausten kautta.

Kokonaisuutena pragmatismi muodostaa tutkimukseni tuloksille johdonmukaisen ja teoreettisesti perustellun tulkintakehyksen. Jatkuva oppiminen, toiminnassa syntyvä muutos, asiantuntijuuden kehittyminen ja identiteetin rakentuminen näyttäytyvät kaikki käytännön tilanteissa muotoutuvina, kokemuksellisinä ja reflektiivisinä prosesseina. Deweyn ajatus oppimisesta kokemuksen ja sen seurausten kautta (Dewey, 1938, s. 25) toimii aineistossa läpileikkaavana periaatteena: opettajat oppivat, kehittyvät ja rakentavat identiteettiään ja jatkuvaa oppimistaan juuri niiden kokemusten kautta, joita heidän työnsä heille tuottaa. Pragmatistinen näkökulma tekee näkyväksi sen, että jatkuva oppiminen ei ole irrallista teorian tietoa, vaan käytännön tilanteissa syntyvää, jatkuvasti muotoutuvaa ja toiminnan kautta testattua asiantuntijuutta.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa seikkaperäinen ja läpinäkyvä kuvaus tutkimusprosessin eri vaiheista. Tämä tarkoittaa, että tutkijana olen esitellyt yksityiskohtaisesti kaikki vaiheet aina aineiston tuottamisen olosuhteista sen luokitteluun ja analyysiin saakka (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus eli validiteetti viittaa siihen, että tutkimuksessa on todella tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta olen tietoisesti tarkastellut omaa rooliani ja niitä valintoja, joita olen tehnyt tutkimusprosessin eri vaiheissa. Epistemologisesti totuuden tarkastelu voidaan jäsentää koherenssi-, korrespondenssi-, konsensus- ja pragmaattisen totuusteorian kautta, mutta koska näiden teorioiden välinen keskustelu on monitulkintaista, olen tässä tutkimuksessa painottanut käytännön luotettavuutta ja tutkijan reflektiivistä työtettä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu uskottavuuden, siirrettävyyden, riippuvuuden ja vahvistettavuuden kaltaisista kriteereistä (Nowell ym., 2017, s. 2–3), ja olen pyrkinyt tekemään omat ratkaisuni näiden periaatteiden mukaisesti. Olen asettanut itseni tutkimukseen tietoisena siitä, että toimin päätoimisena ammatillisena erityisopettajana ja tunnen tutkittavan ilmiön läheltä. Tämä tausta on tuonut tutkimukseen asiantuntijuutta ja syvempää ymmärrystä, mutta samalla se on edellyttänyt erityistä tarkkuutta ja reflektiivisyyttä. Haastattelutilanteissa esitin tarkentavia kysymyksiä, joita ei ollut alkuperäisessä haastattelurungossa, koska halusin varmistaa, että haastateltavien kokemukset tulevat mahdollisimman täsmällisesti esiin. Samalla olen tietoisesti pitänyt huolta siitä, ettei oma ammatillinen kokemus ohjaa tulkintojani tai vaikuta aineiston analyysiin.

Reflektiivisyyteni tukemiseksi olen dokumentoinut aineistonkeruun ja analyysin vaiheet systemaattisesti ja pyrkinyt tarkastelemaan havaintoja mahdollisimman neutraalisti. Olen pitänyt analyysivaiheessa jatkuvasti esillä kysymyksen siitä, milloin tulkinta nousee aineistosta ja milloin omasta kokemuksestani, ja olen tehnyt tämän eron näkyväksi. Lisäksi olen hyödyntänyt analyysissä selkeitä koodausvaiheita ja aineiston läpinäkyvää käsittelyä, jotta tutkimuksen riippuvuus ja vahvistettavuus toteutuvat (Tuomi & Sarajärvi, 2024, s. 158–160).

Näin olen pyrkinyt varmistamaan, että tutkimuksen luotettavuus rakentuu sekä metodologisesti että tutkijaposition reflektoinnin kautta, tunnistaen oman taustani vaikutukset, mutta pitäen analyysin ja tulkinnan kiinni aineistossa ja tutkimuksen tavoitteissa. Luotettavuutta on vahvistettu huolellisella aiheen ja kohdejoukon rajauksella, systemaattisella aineistonkeruulla ja tarkalla aineistonhallinnalla. Kaikki haastattelutilanteet toteutettiin mahdollisimman yhdenmukaisesti eli lähestyin jokaista haastateltavaa samoin menetelmin ja työvälinein. Kyselyvaihe toimi erinomaisena pohjana haastattelurungon rakentamiselle ja auttoi jäsentämään haastattelutilanteita. Aineiston täsmällinen koodaus toimi ikään kuin muistia puhdistavana prosessina, joka auttoi irrottamaan aiemmista käsityksistä ammatillisten erityisopettajien jatkuvasta oppimisesta ja osaamisesta. Näin pyrin varmistamaan, että analyysin tulokset perustuivat aineistoon ja tutkimuksen tavoitteisiin, eivätkä yksinomaan omiin ennakkokäsityksiini.

Tulosten ja erityisesti pohdintaosuuden yhteydessä omilla ajatuksillani ja niiden kytkemisellä teoriaan on arvoa, kun tutkittava kenttä tunnetaan hyvin. Analyysivaiheessa pyrin siihen, etteivät ennakkokäsitykseni ohjanneet tulkintaa ja systemaattinen Excel-koodaus tuki tätä pyrkimystä ja teki analyysiprosessista läpinäkyvämmän. Koodausmenetelmä tuki aineiston systemaattista tarkastelua ja lisäsi tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Aineiston käsittelyn eri vaiheiden yksityiskohtaisella kuvaamisella ja sen esittämisellä kuvien ja taulukoiden avulla pyrin myös vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Lopullisen raportoinnin tarkkuus ja yksityiskohtaisuus ovat luotettavuuden kannalta keskeisiä, ja olen pyrkinyt mahdollisimman suureen läpinäkyvyyteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tämän tutkimuksen kaksivaiheinen aineistonkeruu eli kysely ja puolistrukturoidut teemahaastattelut, toivat tutkimukseen metodologisen triangulaation elementin, joka on olennainen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Käytännössä triangulaatio toteutui siten, että kyselyvastauksia täydennettiin ja syvennettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Näiden menetelmien tuottama tieto oli keskenään johdonmukaista, eikä ristiriitaisuuksia havaittu. Tämä vahvistaa tutkimuksen laadullista luotettavuutta ja osoittaa, että alkuperäinen tavoite, aiheen syventäminen ja varmentaminen toteutui onnistuneesti (Tuomi & Sarajarvi, 2024, s. 158–172).

5.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimukset

Ammatillisen erityisopettajan identiteetti on muuttunut merkittävästi viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Hirvosen (2006, s. 103–105) kuvaama kolmoisrooli: oman alan seuraaminen, pedagogisen osaamisen päivittäminen ja erityisopettajan ydintehtävän toteuttaminen, oli aikanaan kuvaus työn rakenteellisesta moninaisuudesta. Kaikkosen (toim.) tutkimus (2020, s. 34–39) osoittaa, että tämä moninaisuus on syventynyt ja saanut emotionaalisen ja eettisen ulottuvuuden: työ koetaan samanaikaisesti antoisaksi ja raskaaksi, yksinäiseksi ja yhteisölliseksi sekä vaativaksi ja palkitsevaksi. Oma tutkimukseni muodostaa synteesin ja osoittaa, että identiteetti ei ole enää vain roolien välinen tasapaino, vaan verkostomainen ja jatkuvasti muotoutuva kokonaisuus, jossa opettaja toimii useissa ammatillisissa viitekehyksissä samanaikaisesti ja tarvitsee jatkuvaa oppimista.

Tulokseni vahvistavat Beijaardin ym. (2004, s. 113–114) käsityksen identiteetistä samanaikaisten osaidentiteettien kokonaisuutena, mutta laajentavat sitä valmentavan koulutuksen kontekstiin, jossa identiteetti rakentuu monialaisesta osaamisesta ja jatkuvasta oppimisesta. Siļiņa-Jasjuka-

viča ym. (2025, s. 7–11) kuvaavat ammatillisen opettajan kaksoisidentiteettiä pedagogina ja substanssialan ammattilaisena, mutta tutkimukseni osoittaa, että valmentavan koulutuksen erityisopettajilla jatkuva oppiminen on moni-identiteettistä, joka sisältää pedagogisen, sosiaalisen, terapeuttisen ja eettisen toimijuuden kerroksia. Tätä kokonaisuutta vahvistaa myös haastateltavien kuvaama jatkuvan oppimisen orientaatio, jossa opettaja pysyy kehityksessä mukana pitkäjänteisen opiskelun, työelämäverkostojen ja valtakunnallisiin kehittämissyihin osallistumisen kautta. Käytännön työ erityisopiskelijoiden kanssa näyttäytyi opettajille yhtenä parhaana oppimisen lähteenä, mikä korostaa identiteetin ja jatkuvan oppimisen kokemuksellista ja reflektiivistä luonnetta.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ammatillisen erityisopettajan identiteetti on siirtynyt rakenteellisesta moninaisuudesta kohti reflektiivistä ja eettisesti latautunutta toimijuutta. Työn vaativuus ja jatkuva muutos edellyttävät opettajalta jatkuvaa oppimista, ammatillista reflektiota ja kykyä toimia moniammatillisissa verkostoissa. Tämä kehitys haastaa perinteiset käsitykset opettajuudesta ja edellyttää, että koulutusorganisaatiot tukevat opettajien identiteetin rakentumista sekä formaalin että informaalin oppimisen keinoin.

Yhtenä jatkotutkimuksen suuntana olisi tärkeää laajentaa erityisopettajien jatkuvan oppimisen tarkastelua valmentavan koulutuksen kontekstista myös tutkintotavoitteiseen ammatilliseen koulutukseen sekä korkeakouluihin. TELMA- ja TUVA-opettajien kuvaama monialainen, eettisesti latautunut ja emotionaalisesti kuormittava opettajuus ei todennäköisesti rajaudu vain valmentavaan koulutukseen, vaan vastaavia jännitteitä voi esiintyä myös tutkintotavoitteisen koulutuksen erityisopettajilla. Ammattikorkeakoulujen erityisopettajien työssä moni-identiteettinen toimijuus saattaa rakentua vielä toisenlaisista rakenteellisista ja pedagogisista odotuksista, koska työ kytkeytyy tiiviisti työelämäyhteistyöhön, opiskelijoiden heterogeenisiin taustoihin ja korkeakoulun strategiaan tavoitteisiin. Näiden kontekstien vertaileva tarkastelu voisi tuottaa uutta ymmärrystä siitä, miten opettajan identiteetti muotoutuu koulutusjärjestelmän eri tasoilla, millaisia rakenteellisia tekijöitä identiteetin kehittymiseen liittyy ja millaisia jatkuvan oppimisen tarpeita kullakin kouluasteella on.

Lisäksi tarvitaan syvempää ymmärrystä siitä, miten eettinen toimijuus ja emotionaalinen kuormitus vaikuttavat opettajan hyvinvointiin, ammatilliseen kasvuun ja jatkuvaan oppimiseen. Toisen asteen ammatillisen valmentavan koulutuksen opettajat kuvasivat eettisen harkinnan olevan jatkuvaa ja usein kuormittavaa. Hyvä jatkotutkimuksen aihe olisi, miten nämä kokemukset vertautuvat muiden koulutusasteiden opettajiin. Eettisen kuormituksen ja identiteetin kehittymisen välisen

suhteen tarkastelu voisi avata uudenlaisen näkökulman opettajan työn kestävyteen ja ammatillisen toimijuuden tukemiseen.

Tämä jatkotutkimuksen toinen suunta syventäisi ymmärrystä opettajan jatkuvasta oppimisesta ja identiteetin kehityksestä eri koulutusasteilla, vahvistaisi käsitystä opettajuudesta moniulotteisena ja kontekstuaalisena ilmiönä sekä tukisi koulutuksen rakenteellista ja pedagogista uudistamista.

6 Lähteet

Aitoon koulutuskeskus (2023). *Sata vuotta historiaa*. Internetsivusto. <https://aikk.fi/aitoon-koulutuskeskus/historia/> (Luettu 17.1.2026.)

Ammatilliset erityisopettajat ry (2021). *Ammattilyhenne AmE*. Internetsivusto. <https://www.aeo.fi/ammattilyhenne-ame/> (Luettu 30.5.2026.)

AMEO (2025). *Ammatillisten erityisoppilaitosten kumppanuusverkosto*. Internetsivusto. <https://ameo.fi/> (Luettu 11.1.2026.)

Ammattiopisto Spesia (2026). *Historia*. Internetsivusto. <https://www.spesia.fi/spesia/tietoa-meista/historia/> (Luettu 24.1.2026.)

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching And Teacher Education*, 20, 107-128. [doi:10.1016/j.tate.2003.07.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001) (Luettu 30.5.2026.)

Brauer, S., Korhonen, A.-M., Asikainen E., Keinänen, M. & Halttunen T. (2025). *Jatkuva oppiminen, osaamismerkkit ja mikrokredentiaalit*. *Ammattikasvatuksen aikakausikirja*, 27(4), 4–14. <https://journal.fi/akakk/article/view/178409> (Luettu 21.7.2026.)

Byrne, D (2021). *A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis*. *Quality & quantity*, 56(3), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y> (Luettu 13.6.2026.)

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications, 45–47. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896> (Luettu 17.7.2026.)

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan. https://openlibrary.org/books/OL7264857M/Experience_and_Education (Luettu 18.1.2026.)

Eskola, S. (2020). Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista* (s.

27). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 5.7.2026.)

Farnsworth, V., Solomon, I., & Wenger, E. (2016). *Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger*, 139-160. https://www.researchgate.net/publication/291423559_Communities_of_Practice_as_a_Social_Theory_of_Learning_a_Conversation_with_Etienne_Wenger (Luettu 29.8.2026.)

Finlex (2017). *Laki ammatillisesta koulutuksesta*, 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2017/531> (Luettu 11.1.2026.)

Finlex (2017). *Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta*, 1150/2017. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskoelma/2017/1150> (Luettu 11.1.2026.)

Harva, U. (1981). *Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus*. Aikuiskasvatus, 1(2), 44–45. <https://doi.org/10.33336/aik.96180> (Luettu 24.1.2026.)

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi Oy. ISBN 978-951-31-4836-2.

Hirvonen, M. (2006). *Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin: ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_106303 (Luettu 2.5.2026.)

Holappa, P. (2024). *Opettajien näkemyksiä tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta (TUVA) tavoitteiden ja minäpystyvyyden näkökulmista*. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/51006> (Luettu 12.1.2026.)

Hämeen ammattikorkeakoulu (2026). *Ammatillinen erityisopettajakoulutus*. Internetsivusto. <https://www.hamk.fi/tutkinnot/amatillinen-erityisopettajakoulutus/> (Luettu 18.1.2026.)

Isanović Hadžiomerović, A. (2026). *Theoretical frameworks underpinning adult peace learning and education: Findings from a systematic review*. Studies in Adult Education and Learning, 32(1), 19–41. <https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/25380> (Luettu 29.8.2026.)

Johnson, M., and Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report, 14–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626005.pdf> (Luettu 7.2.2026.)

Kaikkonen, L. (toim.) (2020). *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 17.1.2026.)

Kaikkonen, L., Kovanen, P. & Purkamo J. (2020). Erytisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista* (s. 30). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 3.9.2026.)

Kitchenham, A. (2008). *The evolution of John Mezirow's transformative learning theory*. Journal of Transformative Education, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678> (Luettu 1.5.2026.)

Koro, J. (1993). *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa*, [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_71030 (Luettu 1.7.2026.)

Kovanen, P. (2020). Erytisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erytisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista* (s. 74–75). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 5.7.2026.)

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). *Opettajaidentiteetin rakentaminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Ammatikasvatuksen Aikakauskirja, 16(2), 28–48. <https://journal.fi/akakk/article/view/113628> (Luettu 8.2.2026.)

Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (2018). *Osaaminen esiin: ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/374249> (Luettu 20.7.2026.)

Lignell, I. & Raudasoja, A. (2020). Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista* (s. 101–102). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 27.8.2026.)

Lemmetty, S., & Collin, K. (2022). *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi, 150, 8–12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3> (Luettu 2.7.2026.)

Live-Säätiö sr (2026). *Invalidisäätiö on nykyisin Live-Säätiö*. Internetsivusto. <https://www.livesaatio.fi/tietoa-meista/historia> (Luettu 17.1.2026.)

Loeng, S. (2023). *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 2023, 29(2), 1–14. [383d60927624badb8f29081fae0358230656.pdf](https://doi.org/10.3383d60927624badb8f29081fae0358230656.pdf) (Luettu 14.5.2026.)

Matikainen, M. (2022). *Transformatiivinen opettajaksi oppiminen: fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta*, [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_81432 (Luettu 22.2.2026.)

Mezirow, J. (1978). *Perspective transformation*. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202> (14.2.2026.)

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 1-555-42-339-6.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass, 16–18. <https://www.wiley.com/en-us/Qualitative+Research%3A+A+Guide+to+Design+and+Implementation%2C+4th+Edition-p-9781119003618>

Moules, N. J. (2017). *Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria*. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/160940691773384> (Luettu 5.9.2026.)

Mäkinen, M., Kaikkonen, L. & Eskola, S. (2020). Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista* (s. 147–153). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 5.7.2026.)

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). *Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria*. International Journal of Qualitative Methods, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847> (Luettu 5.9.2026.)

Nygård, T. (1998). Erilaisten historia. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. ISBN 951-796-091-3.

Opettaja (2026). *Tuva toimii, mutta oppimisen tuki repsahtaa nivelvaiheessa*. Opettaja-lehden artikkeli. <https://www.opettaja.fi/tyossa/tuva-toimii-mutta-oppimisen-tuki-repsahtaa-nivelvaiheessa/> (Luettu 24.1.2026.)

Opetushallitus (2026). *Oppimisen tuen uudistus*. Internetsivusto. <https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus> (Luettu 17.1.2026.)

Opetushallitus (2022). *Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus*. Koulutuksen ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tutkintoonvalmentava/7534950/tekstikappale/7534971> (Luettu 17.1.2026.)

Opetushallitus (2018). *Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus*. Koulutuksen ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4616696> (Luettu 17.1.2026.)

Raudasoja, A., & Rinne, S. (2018). Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa H., Kukkonen & A., Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (s. 42–44). Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/374249> (Luettu 20.7.2026.)

Ruuskanen, E. (2011). *Bovalliusten perintö. S. ja A. Bovalliuksen säätiö 1905 – 2005* (2. painos). Porvoo: Bookwell Oy. ISBN: 978-952-91-8893-5.

Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen M. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi* (3. painos). Tampere: Vastapaino Oy. ISBN: 978-951-768-309-8.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860, 5. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> (Luettu 1.5.2026.)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychological Association. Vol 55. No. 1, 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (Luettu 24.1.2026.)

Siliņa-Jasjukeviča, G., Lūsēna-Ezera, I., Iliško, D. & Surikova, S. (2025). Promoting Effective Vocational Education and Training Teacher's Professional Development and Its Transfer to Practice: A Systematic Review. *Educational Sciences*, 15(5), 569, 3–23. <https://doi.org/10.3390/educsci15050596> (Luettu 17.1.2026.)

Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2024). *Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review*. *The Asia-Pacific education researcher*, 33(2), 407–417. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w> (Luettu 30.6.2026.)

Tilastokeskus (2016). *Kansallinen koulutusluokitus*. https://stat.fi/fi/luokitukset/koulutus/koulutus_1_20160101 (Luettu 11.1.2026.)

Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell, 4–7 <https://www.wiley.com/en-us/Qualitative+Research+Methods%3A+Collecting+Evidence%2C+Crafting+Analysis%2C+Communicating+Impact%2C+2nd+Edition-p-9781119390787> (Luettu 17.7.2026.)

Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos (2024). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi Oy. ISBN: 978-951-31-9953-1.

Turpeinen, V. (2009). *Keittiömestarin huippuosaaminen mestarien itsensä kertomana*, [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. ISBN 978-951-830-160-1.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2024). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja hyvät tieteelliset menetelytavat*. <https://tenk.fi/fi> (Luettu 22.2.2026.)

Uusinoka, S., Kovanen, P. & Pynnönen, P. (2020). Erityisopettajan työ muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista* (s. 97). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/355852> (Luettu 7.5.2026.)

Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). *Teachers' professional development: A narrative approach to expertise and identity*. *Teaching and Teacher Education*, 43, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002> (17.5.2026.)

Vuori, J. (toim.) (2021). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/> (Luettu 18.1.2026.)

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO978051180393> (Luettu 11.9.2026.)

Wong, C. Y. E., & Liu, W. C. (2024). *Development of teacher professional identity: Perspectives from self-determination theory*. *European Journal of Teacher Education*. Advance online publication, 26. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2371981> (Luettu 8.2.2026.)

6.1 Liite 1. Päästötodistus Kuuromykkäin Talouskoulusta 1900-luvun alkupuolelta

PÄÄSTÖTODISTUS
S. & A. BOVALLIUksen
NIKKARILAN
KUUROMYKKÄIN TALOUSKOULUSTA
PIEKSÄMÄSSÄ

.....

syntynyt kuun p:nä 19 ja otettu Nikkarilan Kuuromykkäin
Talouskouluun oppilaaksi kuun p:nä 19, on nyt suorittanut
koulun oppimäärän osottaen käytöstä ja
..... ahkeruutta. Hänen taitonsa allamainituissa
toimissa on arvosteltu seuraavasti:

Ulkotöissä

Karjanhoidossa

Kanojenhoidossa

Maitotaloudessa

Keittiötöissä

Siistimisessä

Käsitöissä

.....

.....

Pieksämässä, ... kuun p:nä 19

..... Koulun tarkastaja.

..... Koulun johtajatar.

Kuva 1. Kuvassa Bovalliusten perintö -kirjassa esitetty päästötodistus S. & A. Bovalliuksen Nikkarilan Kuuromykkäin Talouskoulusta 1900-luvun alkupuolelta. Kuva: Esa Ruuskanen 2011

6.2 Liite 2. Webropol-kysely pro gradu -tutkielmaa varten ammatillisille erityisopettajille (TELMA- ja TUVA-koulutus)

1. Vastaajan ikä;

- Avovastaus

2. Vastaajan sukupuoli;

- Nainen
- Mies
- Muu tai en halua kertoa

3. Pohjakoulutus (toinen aste);

- Lukio
- Ammatillinen perustutkinto /ammattitutkinto
- Jokin muu

4. Suoritettu korkeakoulututkinto (voit valita useamman vaihtoehdon);

- AMK-tutkinto
- Ylempi AMK-tutkinto
- Kandidaatintutkinto
- Maisterin tutkinto
- Licensiaatin tai tohtorin tutkinto

5. Miltä alalta suoritettu korkeakoulututkinto/-tutkinnot on (voit valita useamman vaihtoehdon)? Kirjoita tekstikenttiin myös tutkintojen nimet.

- Kasvatusalat
- Humanistiset ja taidealat
- Yhteiskuntatieteet
- Kauppa, hallinto ja oikeustieteet
- Luonnontieteet
- Tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)
- Tekniikan alat
- Maa- ja metsätalousalat
- Terveys- ja hyvinvointialat

(Kansallinen koulutusluokitus 2016.)

6. Minulla on:

- luokanopettajan pätevyys
- ammatillisen opettajan pätevyys
- muu opettajan pätevyys

7. Milloin suoritat AmE-opinnot (60 op)?

- 1980-luvulla
- 1990-luvulla
- 2000–2004
- 2005–2009
- 2010–2014
- 2015–2019
- 2020–2024
- 2025–
- En ole suorittanut AmE-opintoja / suoritan parhaillaan AmE-opintoja

8. Milloin suorittit yliopiston erilliset erityisopettajan opinnot (60 op)?

- 1980-luvulla
- 1990-luvulla
- 2000–2004
- 2005–2009
- 2010–2014
- 2015–2019
- 2020–2024
- 2025–
- En ole suorittanut yliopiston erillisiä erityisopettajan opintoja / suoritan parhaillaan kyseisiä opintoja

9. Minkä ikäinen olit kun suorittit AmE- tai yliopiston erilliset erityisopettajan -opinnot?

- Avovastaus

10. Toimin opettajana;

- TELMA-koulutuksessa
- TUVA-koulutuksessa

11. Kauan olet toiminut opettajana TELMA- tai TUVA-koulutuksessa?

- 0–2 vuotta
- 3–5 vuotta
- 6–8 vuotta
- 9–11 vuotta
- 12–14 vuotta
- 15–17 vuotta
- 18–20 vuotta
- yli 20 vuotta

12. Olen toiminut valmentavan koulutuksen opettajana (yhteensä, myös ennen TELMA- ja TUVA-koulutuksia. Esim VALMA ym):

- 0–4 vuotta
- 5–9 vuotta
- 10–14 vuotta

- 15–19 vuotta
- 20–30 vuotta

13. Oletko suorittanut tai harkinnut suorittavasi lisää korkeakouluopintoja (tutkinto tai laajempia kokonaisuuksia) erityisopettajan työsi tueksi? Vähintään 25 opintopisteen kokonaisuuksia.

- Olen suorittanut
- Harkitsen suorittavani
- En ole suorittanut tai harkinnut suorittavani

14. Miltä koulutuslalta täydennyskoulutus tai tutkinto on, jonka olet suorittanut työsi tueksi? Kirjoita tekstikenttiin myös tutkintojen tai opintokokonaisuuksien nimet opintopisteineen.

- Kasvatusalat
- Humanistiset ja taidealat
- Yhteiskuntatieteet
- Kauppa, hallinto ja oikeustieteet
- Luonnontieteet
- Tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)
- Tekniikan alat
- Maa- ja metsätalousalat
- Terveys- ja hyvinvointialat
- En ole suorittanut muuta täydennyskoulutusta tai harkinnut suorittavani. Nykyinen koulutukseni on riittävä.

(Kansallinen koulutusluokitus 2016.)

15. Miltä koulutuslalta täydennyskoulutus tai tutkinto on, jonka olet harkinnut suorittavasi vielä työsi tueksi? Kirjoita tekstikenttiin myös tutkintojen tai opintokokonaisuuksien nimet opintopisteineen.

- Kasvatusalat
- Humanistiset ja taidealat
- Yhteiskuntatieteet
- Kauppa, hallinto ja oikeustieteet
- Luonnontieteet
- Tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)
- Tekniikan alat
- Maa- ja metsätalousalat
- Terveys- ja hyvinvointialat
- En ole suorittanut muuta täydennyskoulutusta tai harkinnut suorittavani. Nykyinen koulutukseni on riittävä.

(Kansallinen koulutusluokitus 2016.)

16. Mikä näistä väittämistä kuvaa parhaiten omaa suhtautumistasi jatkuvaan oppimiseen?

- Hyvä vertaistuki ja työssä tapahtuva oppiminen riittää minulle työni tueksi
- Hyvän vertaistuen ja työssä tapahtuvan oppimisen lisäksi tarvitsen muodollista koulutusta työni tueksi
- Koen muodollisen koulutuksen tärkeämpänä työni ja kehittymiseni kannalta, kuin työyhteisön vertaistuen ja työssä tapahtuvan oppimisen

6.3 Liite 3. Pro gradun haastattelurunko

1. Virittäytyminen (sanapilvi)

Kuvan sanapilvessä on tämän tutkimuksen Webropol-ennakkokyselystä kaikkien osallistujien koulutustausta.

- a) Millaisia ajatuksia koulutustaustat herättävät?
- b) Mitä se kertoo mielestäsi ammatillisen toisen asteen valmentavan koulutuksen erityisopettajan työstä?

2. Omaan työhön liittyvän osaamisesi kehittyminen suhteessa kaikkeen koulutukseen, jota olet suorittanut

- a) Mitkä koulutukset sinulla on?
- b) Missä järjestyksessä ne ovat tulleet?
- c) Mitkä niistä ovat olleet hyödyllisimpiä työssäsi ja miksi?
- d) Miten ne ovat konkreettisesti auttaneet työssäsi?
- e) Olitko koulutukseltasi erityisopettaja aloittaessasi työt erityisopettajana?
- f) Jos et, miten se vaikutti työhösi ja miten erityisopettajan koulutus vaikutti työhösi?

3. Työn muutos ja osaamisvaatimukset

- a) Miten työ on muuttunut sinä aikana, kun olet tehnyt nykyistä työtäsi?
- b) Millaisia vaatimuksia muutokset ovat asettaneet osaamisellesi ja jatkuvalle oppimiselle?

4. Oppivelvollisuuden laajeneminen (2021)

- a) Onko opiskelija-aines muuttunut oppivelvollisuuden laajenemisen jälkeen ja millä tavalla se on vaikuttanut omaan osaamiseesi ja täydennyskoulutustarpeeseesi?
- b) Mitä uusia vaatimuksia tämä on tuonut suhteessa omaan osaamiseen ja koulutustarpeeseen?

5. Muistele jotakin konkreettista hektistä tai yllättävää tilannetta.

Onko opettajana työskennellessäsi tapahtunut jokin erityinen tilanne, joka on jäänyt mieleesi ja jossa toimisit nyt (tietoa ja kokemusta enemmän omaavana) toisin? Kerro tilanteesta ja siitä, mikä on saanut sinut ajattelemaan nyt uudella tai eri tavalla.

6. Moniammatillinen yhteistyö ja osaaminen

Ammatillisen erityisopettajan työ on asiantuntijatyötä, johon sisältyy paljon moniammatillista yhteistyötä ja yhteydenpitoa nuorten elämässä mukana olevien eri toimijoiden kanssa.

- a) Miten ja millaisten vaiheiden kautta osaamisesi moniammatillisessa yhteistyössä on kehittynyt sellaiseksi kuin se nyt on?
- b) Kuvaile rooliasi moniammatillisessa yhteistyössä. Millaisena näet siinä itsesi?
- c) Millainen lisäkoulutus voisi tukea tätä osa-aluetta?

7. Kollegiaalinen tuki

- a) Millaisena näet kollegiaalisen tuen oman osaamisen kehittämisessä ja ammatillisessa kasvussasi?
- b) Miten se käytännössä toteutuu?

8. Lopetus

Haluaisitko sanoa tai kertoa vielä lopuksi jotain, jota et vielä maininnut itsestäsi ja osaamisestasi tai jatkuvan oppimisen tarpeistasi.

6.4 Liite 4. Tiedote pro gradu -tutkielmaan osallistujalle

Tiedote pro gradu -tutkielmaan osallistujalle

Arvoisa vastaanottaja,

olet suostunut tutkimukseen, jonka aiheena on ammatillisten erityisopettajien jatkuva oppiminen – kiitos suostumuksestasi. Tutkimuksen aihetta on rajattu ammatillisten erityisoppilaitosten TELMA- ja TUVA-opettajiin ja tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi ammatillisten erityisoppilaitosten valmentavaa koulutusta ja siihen liittyvää opettajien osaamista ja jatkuvaa oppimista.

Saat tämän tiedotteen sähköpostin liitteenä ja samassa sähköpostissa on myös linkki ennakkokyselyyn, jonka tarkoituksena on kartoittaa taustatietoja haastattelua varten. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja osallistujalla on oikeus keskeyttää myös osallistumisensa milloin vain tutkimuksen aikana, niin halutessaan.

Tutkimus toteutetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksen mukaisesti siten, ettei yksittäisiä osallistujia ja instituutioita voida tunnistaa tutkimusraporteista. Aineisto säilytetään suojatusti ja sitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoituksiin. Kysely ja haastattelu toteutetaan keväällä 2026 sillä aikataululla, miten kunkin tutkimukseen osallistuvan kanssa sovimme. Haastattelu tapahtuu joko kasvotusten tai Teams-yhteydellä. Haastattelu kestää noin ½–1 tuntia. Ennakkokyselyyn voit jo vastata saatuaasi tämän tiedotteen yhteydessä linkin kyselyyn. Kokonaisuudessaan pro gradu -tutkielma tullee julkaisemaan syksyllä 2026 ainakin Lauda.fi-sivustolla, jossa Lapin yliopiston pro graduja julkaistaan. Tutkimuksesta voidaan raportoida mahdollisesti myös muilla sivustoilla, jotka liittyvät koulutukseen tai kasvatukseen.

Pro gradu -tutkielman tekijä: **Harri Tuovinen**, Yhdenvertaisuuden ja jatkuvan oppimisen maisteriohjelma (aikuiskasvatus), Lapin yliopisto.

Lisätietoja tutkimuksesta saa kysymällä; hartuovi@ulapland.fi

Pro gradun ohjaaja: Marjaana Kangas (marjaana.kangas@ulapland.fi)