

## **Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? - Havainnot yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista**

Marjatta Takala, erityispedagogiikan professori, Oulun yliopisto, e-mail: marjatta.takala@oulu.fi, tel. 0504671194, Olkilyhteentie 10 00740 Helsinki.

Maija Mäkinen, KT, yliopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, e-mail: maija.makinen@jamk.fi, tel. 0400505137, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Innova, Piippukatu 2, 40101 Jyväskylä.

Seija Eskola, KM, lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, e-mail: seija.eskola@jamk.fi, tel. 0406214680 Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Innova, Piippukatu 2, 40101 Jyväskylä.

Minna Saarinen, KT, YTL, EO yliopistotutkija, Helsingin yliopisto, e-mail: minna.k.saarinen@helsinki.fi, tel. 0503185660, Perhotie 42 A, 01490 Vantaa.

Katja Sutela, KT, yliopistonlehtori, Oulun yliopisto, e-mail: katja.sutela@oulu.fi, tel. 0405199655, Värminkoskentie 25a, 91900 Liminka.

## **Tiivistelmä**

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen 60 opintopisteen laajuisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia. Olemme etsineet koulutusten sisällöistä keskeiset teema-alueet ja vertailleet niitä keskenään. Yliopistojen koulutus tuottaa erityisopettajia varhaiskasvatuksesta lukioihin sekä myös ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammattikorkeakoulujen ammatillisista opettajakorkeakouluista valmistuu erityisopettajia ammatillisen koulutuksen tarpeisiin. Opetussuunnitelmien keskeinen sisältö molemmissa koulutusinstituutioissa on erityispedagoginen tietotaito ja osaaminen. Yliopisto-opinnoissa korostuu tutkimusperusteisuus, kun taas ammatillisissa opettajakorkeakouluissa työelämän kehittäminen. Yliopistoissa opinnot keskittyvät paljon erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen, mikä ei otsikkotasolla näy yhtä suurena määrin ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmassa. Käytännön harjoittelu on keskeistä molemmissa instituutioissa. Harjoitteluun kytkeytyvät oman henkilökohtaisen ammatillisen kasvun tavoitteet ja keskeisten taitojen harjoittelu sekä tietojen soveltaminen ja kehittävä ja tutkiva työn ote. Vuorovaikutus- ja verkostotaidot ovat keskeisenä teemana molemmissa instituutioissa. Opetussuunnitelmien arvopohja saattaa heijastella muutosta opettajan työssä: ollaan siirtymässä yksin tekemisestä yhteistyöhön.

**Avainsanat:** ammattikorkeakoulu, erityisopettaja, opetussuunnitelma, vertailu, yhdenvertaisuus, yliopisto

## **Abstract**

The curricula for special teacher education at universities and at universities of applied sciences was studied. Core categories were searched and compared. Universities educate special teachers for kindergartens, schools, and higher secondary education as well as to vocational education. Universities of applied sciences educate special teachers for vocational education and for working life. Both institutes base their studies on strong special educational knowledge and skills. Universities emphasize research-based education. Their curriculum included a lot of information about learning difficulties, which was not so obvious on headline level at universities of applied sciences. Practical exercises were relevant in both institutes, with goals for professional individual growth and applying skills and knowledge learned. At the heart of both curricula were interaction and network skills. This can be a sign of changes in teacher profession, from working alone to working together.

**Keywords:** special teacher education, university, university of applied sciences, curriculum

## Johdanto

Tässä artikkelissa tutkitaan yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen vuoden kestävien 60 opintopistettä käsittävien erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmia, niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Nykyinen hallitusohjelma korostaa oppilaitosten yhteistyötä, jatkuvaa oppimista ja työelämälähtöisyyttä (Valtioneuvosto, 2019). Lisäksi yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen (AOKK) opetuksessa tulee koulutuspoliittisten linjausten mukaan huomioida inklusiivinen kasvatus ja opetus. Inklusiolla tarkoitetaan koko koulutusjärjestelmän muutosta, kaikkien oppimista sekä osallisuutta (Haustätter, 2013; UNESCO, 1994). Yliopistojen ja AOKK:n opetussuunnitelmien vertailu ja yhteisten reunaehtojen hakeminen palvelee synergian löytämistä sekä tarjoaa mahdollisuuden vastavuoroisuuteen ja koulutuksen kehittämiseen yhdessä. Oppivelvollisuuden laajentuessa 18 ikävuoteen asti (Hallituksen esitys 173/2020; Valtioneuvosto 2019) on tärkeää, että erityisopettajat tuntevat toistensa työtä ja koulutusta. Erityisopetuksella voidaan luoda joustavia koulutuspolkuja, koulutuksellista tasa-arvoa ja lisätä oppijoiden yhdenvertaisuutta, kun opetus on kaikille saavutettavaa (Ainscow, 2016; Takala ja muut, 2009). Yhteiskunta tarvitsee erityisopettajia, jotta tämä yhdenvertaisuus toteutuisi ja kaikki saisivat sopivaa sekä yksilölliset tarpeet huomioivaa opetusta (Shepherd ja muut, 2016). Opetussuunnitelman sisältö on tässä keskeisessä roolissa.

Opetussuunnitelmat valottavat käsitystä ihmisestä, tiedosta, opetuksesta ja oppimisesta sekä kielestä ja kielenkäytöstä monesta eri näkökulmasta. Opetussuunnitelma-aineisto on aina moniäänistä, ja se rakentuu eri toimijoiden yhteistyönä (Kauppinen, 2010). Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2019) mukaan opetussuunnitelma on myös eri tavoin yhteyksissä institutionaaliin ja yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin, jotka aina ilmentävät kyseistä aikakautta. Tämän perusteella opetussuunnitelmissa saattaisi näkyä uusliberalistisia ajatuksia kuten yksilöllisyyden ja kilpailun korostumista (Rodriguez & Magill, 2016). Tutkimme tässä artikkelissa sitä, mihin teemoihin yliopistojen ja AOKK:n erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmien sisällöt kiteytyvät sekä sitä, millaisia eroja instituutioiden välillä mahdollisesti on. Lopuksi pohdimme, miten koulutuksia ja instituutioiden välistä yhteistyötä voisi kehittää.

Suomessa erityisopettajia koulutetaan vuosittain kuudessa yliopistossa viiden vuoden maisteriohjelmissa sekä yhden vuoden erillisissä erityisopettajakoulutuksissa. Tutkimuksessamme keskitytään vuoden pituiseen erilliseen erityisopettajakoulutukseen. Ammatillisia erityisopettajia koulutetaan viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

## Opetussuunnitelma koulutuksen määrittäjänä

Opetussuunnitelma heijastaa sitä, mitä yhteiskunta pitää tärkeänä. Näin ollen opetussuunnitelmien analyysi on aina myös yhteiskunnan arvojen analyysiä (Saari ja muut, 2017). Nämä arvot heijastuvat opetussuunnitelmien lähestymistapoihin. Opetussuunnitelmat ovat Aution (2019) mukaan yksi merkittävimmistä kansalaisyhteiskunnan vaikuttavista asiakirjoista. Annala ja muut (2019) tekivät metatutkimuksen opetussuunnitelmia käsittelevistä artikkeleista ja jakoivat sen perusteella opetussuunnitelmat neljään osaan, joita voidaan kuvata ikään kuin portaina ylöspäin: Opetussuunnitelma voidaan nähdä

- 1) tiedon varmistajana eli tiedon siirtäjä seuraavalle sukupolvelle,
- 2) kompetenssin tuottajana, eli tieto nähdään osaamisena ja työelämässä merkittävänä,
- 3) neuvotteluna, jolloin pyritään saamaan aikaan ajattelun muutoksia opiskelijassa, ja vielä
- 4) valtaistumisena, jolloin opiskelijallakin on omistajuus.

Näistä ensimmäinen painottaa tutkinnon rakennetta ja tietosisältöä opetussuunnitelman keskiössä (Kelly, 2009/1977). Tätä edustavat esimerkiksi tutkintovaatimukset ja opinto-oppaat. Tässä lähestymistavassa unohtuu helposti kokonaisuus, eikä opiskelijan oppimista huomioida (Annala ja muut, 2019). Kompetenssin tuottaja, produkti-lähestymistapa (Tyler, 1949), sisältää tavoitteiden ja oppimisen määrittelyn, opetuksen organisoinnin ja tavoitteiden arvioinnin (ks. myös Annala ja muut, 2019, s. 413). Kolmannen lähestymistavan mukaan opetussuunnitelma on vuorovaikutteinen prosessi ja yhteinen merkitysneuvottelu (myös Pinar, 2004). Viimeinen lähestymistapa liittyy mukaan kysymykset vallasta ja arvoista. Sen mukaan opetussuunnitelmassa otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta ja pysyvää sekä siihen, mitä voidaan muuttaa (Annala ja muut, 2019). Tässä artikkelissa peilaamme yliopistojen ja AOKK:n erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmia yllä lueteltuun neljään opetussuunnitelman tyyppiin.

Tarkastelemme kahden eri instituution opetussuunnitelmia rinnakkain. Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on keskitytty vain toiseen näistä instituutioista (Hausstätter & Takala, 2008; Rantanen & Marjanen, 2019; Takala ja muut, 2019). Yliopistojen opetussuunnitelmien tarkastelussa nousi esille, että vaikka pääasiat ovat samankaltaisia, yliopistojen erityisopettajakoulutuksien välillä on eroja (kts. Takala ja muut, 2019). Kaikkien yliopistojen erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa ilmenneitä kokonaisuuksia olivat lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan

**Commented [KS1]:** Tässä en ymmärrä miksi tämä ei voi olla tässä. Miten se tulisi laittaa?

oppimisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen teemat (Takala ja muut, 2019). Ammatilliset opettajakorkeakoulut (2012) ovat tehneet pitkään yhteistyötä erityisopettajakoulutuksen laadun yhdenmukaistamiseksi, joten opetussuunnitelmien rakenne on kaikissa viidessä toteutuksessa samankaltainen, eroavaisuuksia on lähinnä toteutuksessa ja vuosittaisissa painopistealueissa.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa on ollut viittauksia siihen, että oppimisen haasteet olisivat yksilön vastuulla, mutta esillä on myös yhä enemmän ympäristön osuus oppimisen haasteissa, kuten myös heikkouksien sijasta yksilöiden vahvuuksiin keskittymistä (Dudley-Marling & Burns, 2014; Hausstätter & Takala, 2008).

### **Tuki lainsäädännön näkökulmasta**

Korkeakoulujen toiminta perustuu itsehallinnolle ja tieteen vapaudelle, jolloin korkeakoulut päättävät opetussuunnitelmien sisällöistä itsenäisesti. Korkeakoulut ja ministeriö käyvät neljän vuoden välein neuvottelut, joissa sovitaan muun muassa korkeakoululaitoksen tavoitteet, keskeiset toimenpiteet ja tehtävät (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Yliopistojen kohdalla opinnoista ja niiden perusteista säädetään valtioneuvoston asetuksella (Yliopistolaki, 2009). Näistä ja muista opintojen perusteista sekä koulutusvastuun tarkemmasta jakautumisesta yliopistojen kesken säädetään Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella, joka valmistellaan yhteistyössä yliopistojen kanssa (Yliopistolaki, 2009). Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä ohjaavat Ammattikorkeakoululaki (932/2014) ja Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (1129/2014), joissa säädetään yksityiskohtaisemmin suoritettavista tutkinnoista, opinnoista, todistuksista ja rahoituksesta.

Koska vertaamme tässä tutkimuksessa erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmia, luettelemme alla keskeiset lait ja kuvaamme niiden tuen määrittelyjä. Peruskoulussa ja lukiossa annettavasta opetuksesta ja niiden opetussuunnitelman sisällöstä päätetään usealla taholla. Perusopetusta ohjaavat Perusopetuslaki ja –asetus (628/1998; 852/1998) ja Opetushallituksen laatimat Opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2016). Lukion opetusta säätelevät Lukiolaki (714/2018) ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 (Tossavainen, 2013). Perusopetuslain muutosten myötä (Laki perusopetuslain muutoksesta, 2010) oppilaiden tukeminen muuttui kolmiportaiseksi. Sen voimaantulon jälkeen tukea on annettu yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Kahta ensimmäistä tuen muotoa antavat kaikki opettajat.

Eri koulutusasteiden tuen määrittely on pitkälti samanlaista, mutta nimitykset vaihtelevat. Esimerkiksi ohjaus ja tuki ammatillisissa oppilaitoksissa sisältää samankaltaisia elementtejä kuin perusopetuksen yleinen tuki. Ammatillista koulutusta säätelevät keskeisesti Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017, Ammatillisten tutkintojen perusteet (Opetushallitus, 2020) ja Opetushallituksen määräykset ja ohjeet (Opetushallitus, 2020) sekä Erityisen tuen opas (Opintopolku, 2020). Uuden lainsäädännön myötä koulutuksen järjestäjien päätösvalta on lisääntynyt koulutuksen toteuttamisessa.

Koko koulujärjestelmän lainsäädännössä korostetaan opiskelijan oikeutta ohjaukseen, tukeen ja erityiseen tukeen (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017; Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010; Lukiolaki, 2018; Perusopetuslaki, 1998; Varhaiskasvatuslaki, 2018). Ammattikorkeakoululaki (2014), Yliopistolaki (2009) ja Laki yliopistolain muuttamisesta (2018) eivät sinällään velvoita ohjaukseen, mutta Yhdenvertaisuuslain (2014) mukaisesti korkeakoulujen tulee edistää yhdenvertaisuutta ja huomioida opiskelijoiden moninaisuus ja tuen tarpeet yksilöllisesti.

### **Erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset ja työnkuva**

Yliopistoissa tarjottavat erilliset erityisopettajan opinnot valmistavat erilaisiin erityispedagogisiin työtehtäviin. Jos opiskelijalla on jo luokanopettajantutkinto (kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja), hän valmistuu joko erityisluokanopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan (käytössä myös nimitys osa-aikainen erityisopetus) tehtäviin perusopetukseen ja lukioon. Mikäli hänellä on varhaiskasvatuksen tutkinto (kasvatustieteen kandidaatti, varhaiskasvatuksen opettaja), hän valmistuu sekä varhaiserityisopettajaksi että laaja-alaiseksi erityisopettajaksi päivähoitoon ja peruskouluun. Sopivalla maisterin tutkinnolla ja opettajan pedagogisilla opinnoilla opiskelija valmistuu laaja-alaiseksi erityisopettajaksi peruskouluun ja lukioon (Asetus opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1998; Asetus kelpoisuusasetusten muuttamisesta, 2018; Opintopolku, 2020). Opiskelemaan tulevalla on oltava opettajan pedagogiset opinnot sekä aikaisempaa työkokemusta opettajana. Sen vaadittu määrä vaihtelee yliopistoittain.

AOKK:ssa koulutetut erityisopettajat voivat toimia erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen tehtävissä ammatillisten oppilaitosten, ammatillisten erityisoppilaitosten, aikuisopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisopetus- ja asiantuntijatehtävissä sekä vankilaopetuksessa. Perusopetuksessa Vaativa erityinen tuki ei ole erillinen neljäs tuen muoto, vaan keino, jolla mitä

tahansa tuen muotoa voidaan tehostaa. Sen kohderyhmänä ovat lähinnä oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta tai autismin kirjoa. (Kärnä, 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.) Ammatillisessa koulutuksessa vaativa erityinen tuki määritellään yksilöllistä ja laaja-alaista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutukseksi, joka edellyttää koulutuksen järjestäjiltä erillistä järjestämislupaa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.) Ammatillinen erityisopettajankoulutus sopii myös vapaan sivistystyön ja kolmannen sektorin toimijoille. Koulutukseen hakeutuvilta edellytetään ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuutta ja vähintään 5 kk päätoimista opetus- tai ohjaukokemusta ammatillisessa oppilaitoksessa tai ammattikorkeakoulussa sekä halua syventää osaamista ja asiantuntijuutta erityiskasvatuksessa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986; Opintopolku 2020).

Erityisopetusta voidaan perusopetuksessa antaa osa-aikaisena ja kokoaikaisena. Osa-aikaista erityisopetusta laaja-alaiselta erityisopettajalta sai lukuvuonna 2018–2019 noin 22 % kaikista oppilaista ja erityistä tukea sai 8,5 % oppilaista (SVT, 2020a; SVT 2020b). Erityistä tukea kokonaan erityisryhmässä tai erityiskoulussa sai 6,9 % oppilaista 2019 (SVT, 2020c). Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea lukuvuonna 2019–2020 (SVT, 2020d). Uusimman lukiolain (Lukiolaki 714/2018, 28§) mukaan myös lukion opiskelijalla on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea. Vuonna 2018 tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista erityistä tukea tarvitsevia oli noin 10 prosenttia. Erityisryhmissä (vaativan erityisen tuen ammatilliset erityisoppilaitokset, rajatun erityistehtävän oppilaitokset) opiskeli yhteensä 1,3 % kaikista opiskelijoista (SVT, 2020d). Näiden tilastojen perusteella näyttää siltä, että erityisopettajia tarvitaan.

### **Erityisopettajan muuttuva työkenttä**

Erityisopettajien työ on monipuolista ja laajaa. Nykyään kaikkien erityisopettajien oletetaan tekevän yhteistyötä muiden opettajien kanssa tuen tarpeessa olevien hyväksi (Shephard ja muut, 2016). Tämä yhteistyö tuo mukanaan paljon hyötyjä, kuten lisääntynyt tiedonkulku ja tuen monipuolistuminen. Samalla se saattaa sekoittaa eri opettajien rooleja ja vastuita, kun erityis- ja yleisopetuksen välinen raja hämärtyy (Fuchs ja muut, 2010; Shephard ja muut, 2016). Erityisopettajille on tällä vuosikymmenellä tullut paljon myös opetuksen ulkopuolista työtä, kuten yksilöllisten opetussuunnitelmien tekoa, tuen kirjaamista, yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, jatkuvaa itsensä kehittämistä ja alan uusien tutkimusten seuraamista. Myös pedagogisen

konsultaation osuus työtehtävissä näyttää kasvavan (Sundqvist ja muut, 2019). Nykyvaatimusten mukaan opetuksen tulee olla kulttuurisensitiivistä ja mukana on oltava globaali näkökulma. Erityisopettajien on myös tunnettava vallitseva lainsäädäntö ja muut toimintaa säätelevät ohjeet (Dukes ja muut, 2014). Nykyiset vaatimukset erityisopettajien työlle sisältävät myös korkeita odotuksia kaikkien opiskelijoiden oppimistulosten noususta (Shephard ja muut, 2016).

Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa työskentelevien erityisopettajien rooli ja koulutus on muuttunut globaalisti 1970-luvulta yhä monimuotoisemmaksi (Shephard ja muut, 2016). Huhtasen väitöskirjassa (2000) todettiin, että laaja-alaiselta erityisopetukselta puuttuu kunnissa suunnitelmallisuus liittyen muun muassa tukitoimiin. Tässä on menty eteenpäin kolmiportaisen tuen mallin myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010). Vielä 2010-luvun alussa laaja-alaisen erityisopettajan työ kouluissa koostui kolmesta päätehtävästä: opettaminen, taustatyö ja konsultaatio. Näistä suurimman osan työaika vei opettaminen (Takala ja muut, 2009). Kun erityisopettajan työtä ja yliopistojen opetussuunnitelmia on viime aikoina tutkittu, on havaittu, että erityisesti yhteistyön osuus työssä sekä opetussuunnitelman teksteissä on lisääntynyt (Lakkala ja muut, 2016; Takala ja muut, 2019).

Ammatillisen opettajan ja erityisopettajan työhön on kohdistunut uudenlaisia vaatimuksia toimintaympäristön muuttuessa uudistuneen lainsäädännön myötä (Raudasoja ja muut, 2018). Tämä on vaikuttanut myös erityisopettajakoulutukseen. Ammatillisen erityisopettajan työn on aiemmin todettu jakaantuneen kolmeen osaan: yksilöllisen oppimisen tukemiseen, suunnitteluun ja kehittämis- ja yhteistyöhön (Kaikkonen, 2010). Tänä päivänä työn painopiste on siirtynyt yhä enemmän yksilöllisestä tukemisesta opetus- ja ohjaushenkilöstön ohjaukseen, konsultaatioon ja moniammatilliseen yhteistyöhön sekä oppilaitoksen prosessien kehittämiseen ja palvelujen koordinointiin (Hirvonen & Peuna-Korpioja, 2018). Toisaalta ammatillinen erityisopettaja voi toimia myös vaativana erityisenä tukena järjestettävässä koulutuksessa, jolloin työ painottuu erityisryhmien opetukseen (Ammatilliset opettajakorkeakoulut, 2020).

### **Tutkimuksen tavoitteet**

Tämän tutkimuksen tarkoitus on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1) Mitä keskeisiä teemoja ja sisältöjä erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa on yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa?



2) Mitä yhtäläisyyksiä ja/tai eroja instituutioiden erityisopettajakoulutuksissa on opetussuunnitelmien mukaan?

### **Tutkimuksen aineisto ja menetelmät**

Tutkimuksen aineistoina käytettiin voimassa olevia opetussuunnitelmia lukuvuodelta 2019–2020. Opetussuunnitelmat olivat viiden erillisiä erityisopettajan opintoja tarjoavan yliopiston (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Oulu ja Turku<sup>1</sup>; ruotsinkielinen Vaasa jätettiin pois, koska opetussuunnitelmaa ei ollut saatavilla) ja viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun (Helsinki, Hämeenlinna, Jyväskylä, Oulu ja Tampere). Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta mukana oli lukuvuosi 2018–2019, koska heillä ei ollut lukuvuonna 2019–2020 kyseistä opetusta. Suunnitelmat saatiin korkeakoulujen internet-sivuilta tai pyytämällä sähköpostilla koulutuksen järjestäjiltä.

Yliopistojen ja AOKK:n aineistot analysoitiin erikseen ja sitten analyysijä verrattiin keskenään. Tarkastellessamme opetussuunnitelmadokumenttien sisältöä sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja olemme käyttäneet menetelmänä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla olemme tarkastelleet jo valmiiksi tekstimuotoisia aineistoja, tässä tapauksessa kurssien otsikkoja sekä sisältöjen kuvauksia. Tavoitteet ja kirjallisuus jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, jotta aineisto ei olisi liian suuri. Ensimmäinen karkeampi analyysi tehtiin pelkkien opetussuunnitelmien otsikoiden perusteella, jotta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kehys hahmottuisi. Toinen analyysi tehtiin sisältökuvauksen perusteella. Olemme muodostaneet tutkittavasta tekstistä tiivistettyjä kuvauksia, ydinkategorioita ja niihin kuuluvia alakategorioita. Ydinkategorioilla pyrimme kuvaamaan opetussuunnitelmien keskeisen sisällön lyhyillä, kattavilla ilmaisuilla, joita avataan alakategorioilla. Schreierin (2012) mukaan ydinkategoriat eivät saa mennä päällekkäin sisällön puolesta. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on tehty aineistolähtöisesti kahden tutkijan toimesta itsenäisesti ja kaksi muuta ovat sitten omalla analyysillään vahvistaneet löydetyt kategoriat (Schreier, 2012). Teoreettisena analyysikehikkona käytämme opetussuunnitelmien jakoa Annalan ja muiden (2019) mukaan.

Analyysiä tehdessä ilmeni, että sama opintojakso sopii useampaan yläkategoriaan. Koska tarkastelumme on koko opetussuunnitelmaa läpileikkaavaa ja etsimme laajoja kokonaisuuksia,

---

<sup>1</sup> tekstiviitteissä Helsingin yliopisto = HY, Joensuun eli Itä-Suomen yliopisto= UEF, Jyväskylän yliopisto= JYU, Oulun yliopisto= OY ja Turun yliopisto= UTU

emme käsitelleet yksittäisten kurssien sisältöjä irrallisina muista. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta lisää se, että molemmista instituutioista mukana oli useampi tutkija, jotka toimivat toistensa luokittelujen arvioijana. Tulosten luotettavuutta puolestaan vähentää se, että materiaalina ovat vain otsikot ja kurssien sisältökuvaukset. Lisäksi jokaisella instituutiolla on aivan omaa sisältöä opetussuunnitelmassaan, joka ei näy ydinkategorioiden kautta. Tämä oma saattaa palvella alueen tarpeita, kuten Oulun yliopiston saamelaisuuteen liittyvä tematiikka.

## Tulokset

### *Erityisopettajakoulutusten keskeisiä teemoja ja sisältöjä*

Kuvaamme alla yliopistojen ja AOKK:n opetussuunnitelmia sisällönanalyysin kautta muodostettujen ydinkategorioiden avulla ja samalla avaamme jokaisen ydinkategorian alakategorioiden sisältöjä. Kaikki ydinkategoriat sekä niiden alakategoriat näkyvät taulukossa 1. Neljä ydinkategoriaa on yhteisiä yliopistoille ja AOKK:lle.

Taulukko 1: Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien ylä- ja alakategoriat (Yliopisto= YO, Ammattikorkeakoulu= AOKK)

<b>Ydinkategoria</b>	<b>Alakategoriat</b>	<b>Korkeakoulu</b>
ERITYISPEDAGOGINEN TIETO	Erityispedagogiikan historia ja kehitys Oppimisvaikeudet Vammaisuuden tematiikka Alan säätely Eettinen tieto ja pohdinta	YO ja AOKK
ERITYISPEDAGOGINEN TOIMINTA	Yksilöllistäminen Interventiot Arviointi	YO ja AOKK
YHTEISTYÖ	Huoltajat ja ammatilliset Vuorovaikutustaidot Pedagoginen tuki ja konsultaatio	YO ja AOKK
AMMATILLINEN KEHITYS	Harjoittelu Muutos Erikoistuminen	YO ja AOKK
TUTKIVA OPETTAJA	Tutkiva opettajuus Tutkimusperustaisuus	YO
TOIMINTAYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN	Oppimisympäristöjen kehittäminen Erityisen tuen suunnittelu ja koordinointi Kehittävä opettajuus	AOKK

1) Ensimmäinen ydinkategoria, **erityispedagoginen tieto** sisältää osin tai kokonaan yliopistojen kokonaisuuden nimeltä ‘erityispedagogiikan perusopinnot’ kaikissa viidessä yliopistossa ja AOKK:ssa. Yliopistoissa tämä kokonaisuus on laajuudeltaan 25 opintopistettä (op). Kolmessa AOKK:ssa (OAMK, Haaga-Helia, HAMK) opiskelijat suorittivat tästä samasta yliopistojen kokonaisuudesta 12–20 op ja kahdessa AOKK:ssa (JAMK, TAMK) erityispedagogiikan perusopinnot suoritetaan muokattuna ammatillisen koulutuksen kontekstiin. Yliopistoissa erityispedagoginen tieto koostuu perus- aine- ja syventävien opintojen tasoista jaksoista. AOKK:ssa tätä jakoa ei käytetä. Nämä opinnot vastaavat perusopintoja tasoltaan, mutta tietoja syvennetään muissa opintojaksoissa.

Erityispedagogisen tiedon alakategorioita oli viisi. Ensimmäiseksi alakategoriaksi voidaan molemmissa instituutioissa nimetä *erityispedagogiikan historia ja kehitys*, joka sisältää opetuksen historian lisäksi muun muassa inklusion kehitysvaiheita. Näin yhteiskunnallinen kehitys kytkeytyy erityispedagogiseen tietoon mukaan. Toisena alakategoriana voidaan nähdä erilaiset *oppimisvaikeudet*, kuten lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan, kielenkehityksen ja sosio-emotionaalisen oppimisen ja kehityksen haasteet. Läpi opintojen kulkee vammaisuuteen ja ihmiskäsitykseen liittyvää tematiikkaa, joka nimetään tässä *vammaisuuden tematiikka-* alakategoriaksi. *Alan sääätely*-alakategoria sisältää erityisesti opetusalan lainsäädännön ja säädösten tuntemuksen. *Eettinen tieto ja pohdinta*-alakategoria on läpileikkaava teema monessa opintojaksossa, ja siksi se listataan erillisenä alakategoriana. Erityispedagogiikan perusopintojen osalta osa AOKK:sta tekee yhteistyötä yliopistojen kanssa.

*YO:ssa tähän ydinkategoriaan liittyviä opintojaksoja ovat: Erityispedagogiikan perusteet (HY, JYU), Käyttäytymisen haasteet (OY), Lukitaidot ja vaikeudet (HY), Osallisuus ja toimintaympäristöt (UEF). Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt (JYU).*

*AOKK:ssa ydinkategoriaan sisältyvät opintojaksot Ammatillisen erityisopetuksen perusteet (JAMK), Ammatillisen erityisopettajan ammattietiikka (HAMK), Mielenhyvinvointi, oppimis- ja työkyky (Haaga-Helia), Inklusiivinen koulutus (JAMK). Kolmessa AOKK:ssa opiskelijat suorittavat erityispedagogiikan perusopintoja yhteistyössä yliopiston kanssa*

Yliopistoissa vammaisuuden, lainsäädännön ja eettisyyden sisältöjä täydennetään sekä perus-, aine- että syventävissä opinnoissa monessa jaksossa. AOKK:ssa näitä teemoja syvennetään erityisesti opintokokonaisuudessa Inklusiivinen koulutus.

2) Toiseen ydinkategoriaan, **erityispedagoginen toiminta** sisältyy yliopistoissa ja AOKK:ssa tuen käytäntöjen tuntemus ja erityisesti yksilöllisen oppimisen tukeminen. Toiminta jakautui kolmeen alakategoriaan, joista ensimmäinen on *yksilöllistäminen*. Kun tiedollisesti on opittu vaikkapa kolmiportainen tuki, opetellaan koulutuksessa viemään se käytäntöön, suunnittelemaan kuntoutus ja kirjaamaan se asianmukaisesti. Yksilöllistäminen kuvaa suunnitelmallista erityispedagogista tuen ja ohjauksen järjestämistä ja toteuttamista, sekä sitä kautta henkilökohtaistamista. AOKK:n erityisopettajakoulutuksissa heijastuu ammatillisen koulutuksen uudistunut lainsäädäntö (ns. reformi) ja henkilökohtaistamisen vaatimus. Erityispedagogiseen opetukseen ja kuntoutukseen liittyvät toisena ja kolmantena alakategoriana erilaiset *interventiot* (kuten luetun ymmärtämisen strategiaohjelma, tietokonekuntoutus) sekä *arviointi* (kuten lukemisen ja kirjoittamisen tai matematiikan vaikeuksiin kehitettyjen testien käyttö, arviointikeskustelut, havainnointi

*Yliopistoissa tähän ydinkategoriaan liittyvät esimerkiksi opintojaksot: Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arvio ja tuki (JYU), Sosio-emotionaalisen käyttäytymisen pedagoginen tuki (UEF), Matemaattisten taitojen oppiminen ja tuki (JYU, OY), Oppimisen ulottuvuudet ja arviointi (OY).*

*AOKK:ssa ydinkategoriaan liittyviä opintojaksoja ovat esimerkkinä Yksilöllinen tuki ja inklusiivinen pedagogiikka (JAMK), Henkilökohtaistaminen ja ohjausosaaminen (TAMK), Opetus- ja ohjausmenetelmät ammatillisessa koulutuksessa (HAMK) tai Erityispedagogisen ohjaus- ja opetusosaamisen kehittäminen (Haaga-Helia).*

3) Kolmas yhteinen ydinkategoria instituutioiden opetussuunnitelmissa on **yhteistyö**, joka sisältää moniammatillisen ja ammatillisen yhteistyön sekä erilaiset verkostot. Yhteistyö-yläkategorian löytyi kolme alakategoriaa, joista tiivistetään ensimmäiseksi *huoltajat ja ammattilaiset* ja toiseksi erityisopettajan tarjoama *pedagoginen tuki ja konsultaatio*, yhtenä esimerkkinä yhteisopetus. Lisäksi erityisopettajan tulee olla opetussuunnitelman tekstien mukaan hyvä vuorovaikuttaja. Niinpä kolmas alakategoria on *vuorovaikutustaidot*. Tähän voidaan katsoa kuuluvan myös opetussuunnitelmissa oleva vahvuusajattelu.

*Yliopistoissa tähän yläkategoriaan sisältyy elementtejä opintojaksoista Monitahoinen yhteistyö (UTU), Erityisopettaja monitoimijaisessa tukiverkossa (UEF) ja valinnainen jakso Monialainen yhteistyö perheiden kanssa (JYU).*

*AOKK:n opintojaksoista yläkategoriaa edustavat Verkosto-osaaminen ja moniammatillinen yhteistyö (JAMK), Konsultatiivinen työote (OAMK), Työnohjauksellinen työskentelyote (Haaga-Helia) ja Työelämä- ja verkostoyhteistyö*

*(HAMK). Yhteistyötahoina ovat toiset opettajat ja kasvattajat, huoltajat ja yhteiskunnan toimijat (mm. sosiaali- ja terveydenhuolto, kuntoutusyksiköt, poliisi).*

4) Neljäs yhteinen ydinkategoria on **ammattillinen kehitys**. Tähän liittyvää osaamista on kuvattu opetussuunnitelmissa erityisopettajan ammatti- tai osaamisidentiteetin rakentumisena. Painopisteet kehittymisen sisällöistä vaihtelivat jonkin verran. Alakategorioita tähän löytyi kolme. Niistä keskeisin on *harjoittelu*, joka sisältyi molempien instituutioiden opetussuunnitelmiin. Se toteutetaan henkilökohtaisten osaamistarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Yliopistolta valmistuvat opettajat harjoittelevat pääsääntöisesti päiväkodissa tai kouluissa, AOKK:n opiskelijat alansa työpaikoilla yksilöllisen suunnitelman ja työkokemuksen mukaan, esimerkiksi yleisissä tai erityisoppilaitoksissa, valmentavissa koulutuksissa, työpajoissa tai vankilaopetuksessa. Tavoitteena on kehittyä erityisopettajana ja omaksua uusi toimijarooli.

*Muutos* on toinen alakategoria ammatillisessa kehityksessä. Muutoksella voidaan viitata erityisopettajan toimimiseen muutosagenttina työpaikallaan, kunnassa tai jopa valtakunnan tasolla. Kolmantena alakategoriana ammatillisessa kehittämisessä voidaan nähdä mahdollisuus *erikoistua* johonkin osa-alueeseen, vaikka valinnaisten opintojen kautta. Tätä ei ollut kaikissa yliopistoissa tarjolla, mutta mahdollistui opintojaksoissa Motivaatio oppimisen tukena (JYU) tai Erityispedagogiikka ja sukupuoli (UTU). AOKK:ssa on olennaista omien tavoitteiden asettaminen koulutukselle, oman osaamisen reflektointi ja tavoitteellinen erityisopettajana kehittyminen sekä mahdollisuus laajentaa ja syventää osaamista valinnaisilla opinnoilla.

*Yliopistossa tähän ydinkategoriaan löytyy elementtejä esimerkiksi opintojaksoista Harjoittelu, Erityispedagogiikka professiona Motivaatio oppimisen tukena (JYU), Erityisopettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen (UTU).*

*AOKK:ssa esimerkkeinä tästä ydinkategoriasta ovat opintojaksot: Harjoittelu, Erityisopettajan ammatillinen kehittyminen ja osaaminen (Haaga-Helia) ja Opiskelun henkilökohtaistaminen (JAMK). Erityisopettajaopintojen syventäminen tai laajentaminen mahdollistuu 5 op laajuisten valinnaisten opintojen avulla, esimerkkeinä Valinnaiset opinnot (JAMK), Ammatillista erityisopettajuutta syventävä tai laajentava osaaminen (TAMK) ja Ammattitaitoa kehittävät vaihtoehtoiset opinnot (OAMK).*

5) a. Yliopistojen opetussuunnitelmista löytyi vielä yksi ydinkategoria: **Tutkiva** opettajuus ja sille kaksi alakategoriaa. Erityisopettajaopiskelijat keräävät aineistoa tutkimukseen ja näin pidetään

esillä tutkivan opettajan roolia ja tutkimusperusteista opetusta. Monien kurssien sisältökuvauksissa mainitaan toistuvasti tutkimus ja sen tärkeys. Esimerkkeinä jaksot: Tutkimusperustainen erityisopettajuus (UEF) ja Tutkiva ja kehittävä opettajuus (HY). Nimeämme alakategoriat seuraavasti: *Tutkiva opettaja* sekä *tutkimusperustaisuus*. Ensimmäinen ohjaa erityisopettajia tekemään itse tutkimusta työssään ja jälkimmäinen liittyy kriittisyyteen esimerkiksi erilaisia kentälle tulevia opetusmenetelmiä ja metodeja kohtaan, joiden avulla väitetään ”parannettavan” oppimista huikeasti tai kriittisyyttä omaa toimintaa kohtaan.

*Esimerkkeinä tästä ydinkategoriasta ovat opintojaksot: Tutkimusperustainen erityisopettajuus (UEF) ja Tutkiva ja kehittävä opettajuus (HY).*

5) b. AOKK:ssa viides ydinkategoria oli **Toimintaympäristöjen kehittäminen**, ja tähän liittyvä osaaminen nähdään tärkeänä osana erityisopettajan työtä, mm. uudistuneen ammatillisen koulutuksen rakenteen vuoksi. Opetus on laajentunut ulos luokista työelämään. Erityisopettajakoulutuksessa tulee saada valmiuksia muokata oppimisympäristöä yksilöllisesti opiskelijan valmiuksien ja tarpeiden mukaisesti. Ydinkategoriaan löytyi kolme alakategoriaa, joita ovat *oppimisympäristöjen kehittäminen, erityisen tuen suunnittelu ja koordinointi ja kehittävä opettajuus*.

*Esimerkkinä tästä ydinkategoriasta ovat opintojaksot Oppilaitoksen pedagoginen ja toiminnallinen kehittäminen (Haaga-Helia), Toimintaympäristön kehittäminen (JAMK) ja Organisaation ja toiminnan kehittäminen (TAMK). Toimintaympäristön kehittämiseen liitettiin lähes kaikissa koulutuksissa kehittämistyö tai -hanke.*

#### *Erityisopettajakoulutuksien vertailua*

Sekä yliopistojen että AOKK:n erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa on yhtäläisyyksiä, samankaltaisuutta löytyi neljästä ydinkategoriasta. Sävyerot syntyvät erityisopetuksen kohderyhmistä: yliopistoissa koulutetaan erityisopettajia, jotka toimivat kentällä pienten lasten, peruskouluikäisten ja lukiolaistenkin erityisopettajana ja AOKK:ssa puolestaan opetussuunnitelman sisältö tähtää nuorten ja aikuisten opettamiseen. Yliopisto-opinnoissa muun muassa varhainen kehitys on esillä enemmän kuin AOKK:ssa. Siellä taas tieto oppimisen yksilöllisistä eroista ja niiden ilmenemisestä on keskeistä. Erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmien eroihin liittyy myös eri koulutusasteiden rakenteellinen eroavaisuus: pienten lasten ja peruskouluikäisten parissa työskennellessä oppimisen ympäristö on yleensä ryhmä tai luokka. Lukioikäisten tai ammatillisen

koulutuksen opiskelijoiden osalta toimintaympäristö on kovin erilainen, esimerkiksi kiinteitä, samana pysyviä opetusryhmiä ei ole. Erityisopettajien tulee kyetä luomaan erilaisia tuen järjestämisen muotoja eri ympäristöihin. Molempien instituutioiden opetussuunnitelmissa yhteistyö ja erilaiset verkostot ovat keskeisiä, mutta verkostojen henkilöt tulevat osin eri tahoilta. Päiväkodin ja koulun erityisopettajat kohtaavat paljon oppilaiden huoltajia, mikä ei liene yhtä tiivistä ammatillisessa koulutuksessa, jossa taas työelämäyhteistyö korostuu. Vuorovaikutus huoltajien tai lähialan ammattilaisten kanssa vaatii erilaista osaamista, ja tämä näkyy opetussuunnitelmien sisällöissä. Oppilaitoksen tukijärjestelmän tuntemisen lisäksi tarvitaan perehtymistä esim. kuntoutustahoihin. Yhteistyötaitoja harjoitellaan opetusharjoittelussa molemmissa erityisopettajakoulutuksissa. Yläkategoriat ovat pitkälti samoja, mutta niiden sisällä tietojen ja taitojen kohdentuminen on erilaista ja pitkälti ikäspesifiä.

Eroavaisuuksia löytyy lähinnä alakategorioista: yliopistojen opetussuunnitelmissa näkyy runsaasti oppimisvaikeuksien eli tuen tarpeen teemoja, ja kiinnostavasti teksteissä on mukana vahvuusajattelua. Tämä teema sisältää muutoksen aspektin: ei olla enää otsikkotasolla niin vamma- tai puutekeskeisiä kuin aikaisempi tutkimus on osoittanut (ks. Hausstätter & Takala, 2008; Takala ja muut, 2019), vaan keskitytään enemmän vahvuuksiin. Ympäristön osuus oppimisen haasteissa on myös mukana ja siten vammaisuuden sosiaalinen malli (Dudley-Marling & Burns, 2014; Reindal, 2008) näyttäytyy entisen ongelmakeskeisen ja medikalistisen ajattelun sijaan (Gallagher ja muut, 2014). AOKK:ssa opetussuunnitelmissa tuen tarpeen teemat eivät enää liity yksilön varhaiskehitykseen, vaan nuorten ja aikuisten oppimisen ja elämäntilanteiden monimuotoisuuteen ja vahvuuksiin, joiden varaan suunnitellaan yksilöllistä opiskelupolkua.

Tutkimuserusteisuus on yliopistojen opetussuunnitelmissa vahvasti esillä läpileikkaavana teemana koko erityisopettajakoulutuksessa, ja siksi se muodosti oman yläkategorian. AOKK:n erityisopettajakoulutuksien opetussuunnitelmissa heijastuu ammattikorkeakoulujen perustehtävä: työelämän kehittäminen. Nykyisessä ammatillisen koulutuksen rakenteessa erityisen tuen järjestelmän tulee olla monimuotoista ja mukautuvaa, ja tämä korostuu erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa.

Yliopistolla opintoihin vaikuttaminen on mahdollista lähinnä vain harjoitteluisissa tai muutamien valinnaiskursseiden kautta sekä lopputyön aiheen valinnassa. Kokonaisuus on ennalta mietitty, eikä se juuri jousta opiskelijan tarpeiden mukaan. AOKK:ssa opintojen räätälöinti näkyy läpi opetussuunnitelman sisältöjen. Kaikkien viiden AOKK:n erityisopettajakoulutuksien toteutukset

**Commented [KS2]:** Minne tämä tulisi laittaa, jos viittaa juuri sosiaaliseen malliin?

ovat hyvin samantyyppiset. Opinnot pohjaavat vahvasti henkilökohtaistamiseen kautta opintojen kulun. Koska ammatillisen erityisopettajan työkenttä on hyvin laaja, opiskelija vaikuttaa vahvasti opintojen sisältöihin, suuntaamiseen ja tavoitteisiin. Toimintaympäristöt, johon instituutiot valmistavat erityisopettajia, heijastuvat opetussuunnitelman sisällössä. AOKK:ssa opetuskentän laajuus näkyy erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa, samaten kuin ammatillisen koulutuksen koulutusalojen erilaisuus. Erityisopettajakoulutuksen aloittava opiskelija on jo opettajankoulutuksen suorittanut ja useimmilla on pitkä työkokemus. Erityisopettajuus rakentuu tälle pohjalle ja erityisopettajia koulutetaan siis monenlaisille aloille.

### **Pohdinta ja johtopäätökset**

Tässä artikkelissa tarkastelimme, mitä erityisopettajakoulutuksen opinnot sisältävät yliopistoissa sekä ammatillisissa opettajakorkeakouluissa (AOKK). Tämän lisäksi selvitimme, mitä yhteistä on näiden instituutioiden opetussuunnitelmissa ja missä ne eroavat. Molempien instituutioiden opetussuunnitelmista löytyi viisi ydinkategoriaa, joista neljä nähtiin yhteisenä. Ne sisälsivät erityisopettajan käytännön työn vaatimia tietoja ja taitoja, moniammatillista ja ammatillista yhteistyötä verkostoissa sekä ammatillista kehittymistä. Kun on tutkittu opettajakoulutuksia, erityisesti ohjatun harjoittelun osuus on nähty tärkeänä (Shepherd ja muut, 2016). Viides ydinkategoria erosi: yliopistoissa tutkimusperustaisuus oli keskeistä ja AOKK:ssa puolestaan toimintaympäristöjen kehittäminen. Yliopiston opetussuunnitelmissa tämä kehittäminen voidaan nähdä alakategoriana kohdassa ammatillinen kehitys, mutta ei niin suuressa roolissa kuin ammatillisessa erityisopettajakoulutuksessa.

Kun tarkastellaan kaikkia puheena olleita opetussuunnitelmia Annalan ja muiden (2019) neliportaisen tyypittelyn mukaan, havaitaan että vuoden pituinen erityisopettajakoulutus jää pitkälti sen kahdelle alimmalle portaalle eli opetussuunnitelma *tiedon varmistajana* ja *kompetenssin tuottajana*. Yliopistojen opetussuunnitelmissa on paljon lapsen kehitykseen ja sen mahdollisiin poikkeamiin liittyvää tietoa sekä niiden soveltamisen tapoja kuten kolmiportaisen tuen sisältöjä ja soveltamiseen tarvittavia taitoja. AOKK:n opetussuunnitelmat painottavat yksilön tukemisen rinnalla yhä enemmän oppimisympäristön merkitystä. Opiskelijat saavat perustietoja erityispedagogiikasta ja sikäli ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat toimivat tiedon varmistamisena. Sisällönanalyysi menetelmänä soveltui isojen kokonaisuuksien tarkasteluun, mutta jätti kenties instituutioille tärkeitä yksityiskohtia huomiotta. Tulokset ovat kuitenkin



samansuuntaisia aiemman yliopisto-opintoihin liittyvän tutkimusten kanssa (Pirttimaa & Hirvonen, 2014; Takala ja muut, 2018; 2019) ja sikäli tuloksia voidaan pitää luotettavina.

Kaikki erityisopettajat joutuvat soveltamaan tietojaan ja taitojaan käytännössä. Heiltä edellytetään ennen kaikkea oppimisympäristön muokkaamista ja tuen järjestelmän rakentamista. Heidän edellytetään olevan erityisopetuksen asiantuntijoita ja monesti tähän liittyvän muutoksen eteenpäin viejiä. Sikäli opetussuunnitelmat tuottavat uutta ajattelua ja myös uusia käytäntöjä (myös Annala ja muut, 2019).

Molempien korkeakoulujen erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmat eivät erityisesti sisällä elementtejä opiskelijoiden *valtaistumisesta* osittain koulutusten keston (1 vuosi) vuoksi. Erityisesti AOKK:ssa opetussuunnitelmiin on kirjattu opetussuunnitelma *neuvotteluna*. Yliopistoissa neuvottelu toteutuu lähinnä opetusharjoitteluisissa, muutamissa vapaavalintaisissa jaksoissa ja opinnäytetöissä (ks. myös Annala ja muut, 2019).

Erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmien erot heijastavat tulevien erityisopettajien toimintaympäristöjen erilaisuutta sekä opetussuunnitelman kirjaamistapaa. Yliopistot kouluttavat opiskelijoita instituutioihin, pääasiassa päiväkotiin, kouluun ja lukioon. Ammatilliset erityisopettajat työskentelevät rakenteellisesti toisenlaisissa ympäristöissä, kuten ammatillisissa oppilaitoksissa, joissa opetus on hajautettu oppilaitoksesta työelämään. Lukiolain (2018) esittämä oppilaan tukeminen ei vielä erityisesti näkynyt yliopistojen opetussuunnitelmissa. Kehittämisehdotuksena yliopistojen opetussuunnitelmaan näkisimme, että opintojen valinnaisuudella voisi luoda mahdollisuutta erikoistua vaikkapa pienten lasten tai jo aikuisuutta lähestyvien tukemiseen. AOKK:n opetussuunnitelmien osalta olisi syytä pohtia erityispedagogisen perustietämyksen vahvistamista, mahdollisesti jo hakeutumisvaiheen kriteerinä. Monissa yliopistoissa vuoden erityisopettajakoulutukseen tulevilta vaaditaan jo etukäteen erityispedagogiikan perusopintojen suorittamista.

Erityisopettajien koulutukseen on kohdistunut kritiikkiä. Monet yliopistokoulutuksessa opetetavat asiat soveltuvat parhaiten pienemmille oppilaille, mutta eivät yläkouluun tai lukioon (ks. myös Fuchs & Vaughn, 2012). Monessa kasvatusyksikössä erityisopettajan roolia tulisi selkeyttää, koska se perustuu usein oletuksille tai traditioille (Shepherd ja muut, 2016). Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen kritiikki on kohdistunut lähinnä siihen, kuinka ko. koulutus pystyy vastaamaan laajaan työkenttään, joka sisältää esimerkkinä vankilaopetuksen, vaativan erityisen tuen

tehtävät sekä nuorten ja aikuisten erityiskysymykset työelämän rajapinnalla (Pirttimaa & Hirvonen, 2014).

Voidaan myös kysyä, heijastavatko erityisopettajakoulutuksien erot koulutuspoliittisia eroja eri koulutustasoilla? Pohjoismaissa on 2000-luvulla ollut havaittavissa siirtymistä kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa. Tällöin korostetaan valinnan mahdollisuuksia, mutta myös tehokkuutta ja markkinataloutta. Suomessa tämä ei ole ainakaan vielä vaikuttanut koululaitokseen yhtä vahvasti kuin esimerkiksi Ruotsissa, jossa yksityisten koulujen määrä on suuri (Lappalainen ja muut, 2018; Lundahl, 2016). Toisaalta kautta koko koulutusjärjestelmämme painotetaan yksilölähtöisyyttä ja vahvuusajattelua. Lapsille ja oppilaille kirjataan henkilökohtaiset kasvatus- ja oppimissuunnitelmat. Lukio- ja ammattikoulutuksen tasolla puhutaan henkilökohtaistamisesta ja myös opintojen nopeuttamisesta. Oppiminen ja kehittäminen ymmärretään yksilöön liittyvänä asiana, ei niinkään yhteisöllisenä toimintana. Rantanen ja Marjanen (2019) esittävät, että ammattikorkeakoulujen osaamisperusteiset opetussuunnitelmat edustavat hegemonista näkökulmaa. He näkevät osaamisperusteisuuden liittyvän uusliberalistiseen kehityskulkuun, jossa keskitytään paljon tuloksiin sekä mittaamiseen (myös Lundahl, 2016; Pollitt, 2002). Rantanen ja Marjanen (2019) kysyvätkin, miten motivaatiotekijät tai arvot ovat redusoitavissa osaamisen käsitteeseen. Jopa eettisyys muuttuu eettiseksi osaamiseksi AOKK:n opetussuunnitelmissa.

Biesta (2009) peräänkuuluttaa koulutuksen tarkoitusta ja pohtii, mikä muodostaa hyvän koulutuksen. Koulutus on kokonaisuus ja sen vuoksi irrallisten osien tarkastelu ei ole riittävää kokonaiskuvan hahmottamiseen. Tässä tutkimuksessa pyrimme ydinkategorioiden avulla kokonaiskuvaan, mutta vain niitä katsomalla kuva jää ohueksi. Aikana, jolloin koko koulutusjärjestelmässä tähdätään tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen, tulisi kehittää niitä koulutuksellisia yhteistyöverkostoja, jotka mahdollistavat kasvatuksellisten kysymysten pohtimisen jo erityisopettajakoulutuksessa sekä erilaisia näkökulmia esille tuovan dialogin koulutusohjelmien välillä. Tätä vuoropuhelua tarvitaan erityisesti erilaisissa nivelvaiheissa (koulutusasteelta toiselle siirtymisissä) ja yhteiskunnan muutoksissa, kuten oppivelvollisuuden laajentumisessa. Tällöin eri korkeakoulujen opiskelijoiden tulevan työkentän tuntemus on eri instituutioista valmistuville erityisopettajille tärkeää.

Tässä tutkimuksessa emme voineet vastata siihen, miten opetussuunnitelmat ja kentän tarve kohtaavat. Tätä tulee jatkossa tutkia. Omaan aineistoomme pohjautuen toteamme, että yliopistolta valmistuva erityisopettaja on opetussuunnitelmien mukaan vuorovaikutustaitoinen oppimisen

haasteiden ja niiden voittamisen asiantuntija ja AOKK:sta valmistuva erityisopettaja joustavien oppimisympäristöjen rakentaja (myös Hirvonen & Pirttimaa, 2019). Tulevaisuudessa erityisopettaja tarvitsee yhä enemmän yhteistyötaitoja ja verkosto-osaamista sekä kehittävää ja tutkivaa työtettä (myös Norrena, 2020; Rose, 2011; Takala ja muut, 2019). Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, se monikulttuuristuu ja moninaistuu, ja inklusiiviset oppimisympäristöt ja inklusiivinen pedagogiikka tulevat olemaan opetuksen keskiössä (Brown ja muut, 2019). Siksi on tärkeää, että sekä yliopistoissa että AOKK:ssa erityisopettajakoulutus valmistaa tulevaisuuden opettajia näkemään lähelle, mutta myös katsomaan kauas: Tämän tulee näkyä myös opetussuunnitelmissa. Siinä onkin iso haaste.

#### **Lähteet:**

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155.

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. (2014) Suomen hallitus.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut. (2012). Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen laatusuositukset. Painamaton lähde.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut. (2020). Selvitys ammatillisen erityisopettajan työstä. Painamaton lähde.

Annala, J., Lindén, L., & Mäkinen, M. (2019). Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitteet korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (ss. 411–438). Tampere University Press.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/1998. Suomen hallitus.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. 811/2018. (2018). Suomen hallitus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180811>

- Autio, T. (2019). Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin osaamiseen ja taitoihin. Opetussuunnitelma teoreettinen ja -historiallinen katsaus. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (ss. 27–64). Tampere University Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Brown, M. R., Dennis, J. P., & Matute-Chavarria, M. (2019). Cultural relevance in special education: Current status and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 304–310.
- Dudley-Marling, C., & Burns, M. B. (2014). Two perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14–31.
- Dukes, C., Darling, S. M., & Doan, K. (2014). Selection pressures on special education teacher preparation: Issues shaping our future. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 9–20. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1177/0888406413513273>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional children*, 76(3), 301–323.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness to intervention.: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195–203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Gallagher, D. J., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142.
- Hallituksen esitys 173/2020. oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE\\_173+2020.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_173+2020.pdf)

Hausstätter, R. S. (2013). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>

Hausstätter, S. R., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and in Norway. *European Journal of Special Education*, 23(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/08856250801946251>

Hirvonen, M., & Peuna-Korpioja, K. (2018). Katsaus ammatillisen erityisopettajan työhön ammatillisen koulutuksen muutosvaiheessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) *Hei me HOKSataan!: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä* (ss. 66–84). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 252. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Hirvonen, M., & Pirttimaa, R. (2019). Changing vocational special needs education: From teacher to developer. Teoksessa A. Heikkinen, J. Pätäri & G. Molzenberger (toim.), *Disciplinary struggles in education*. Tampere Yliopistopaino.

Huhtanen, K. (2000). *'Maattomat kuninkaat', Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.–6.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopistopaino.

Kaikkonen, L. (2010). *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina: Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä.* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kauppinen, M. (2010). Opetussuunnitelmat reagoivat hitaasti yhteiskunnan lukutaitovaatimuksiin. *Kielikukko*, 29(4), 18–19.

Kelly, A.V. (2009/1977). *The curriculum: Theory and practice.* Sage.

Kärnä, E. (2019). Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä. Blogiteksti Tuvet-hankkeen johtaja professori Eija Kärnä. <https://www.tuvel.fi/2019/01/tammikuu2019/>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). Suomen hallitus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. (2010). Suomen hallitus.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Laki yliopistolain muuttamisesta 698/2019. (2019). Suomen hallitus.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190698>

Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.

Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P-Å. (2019). Imaging societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 3020. *European Educational Research Journal*, 18(3), 335–354.

<https://doi.org/10.1177/1474904118814140>.

Lukiolaki 714/ 2018. (2018). Suomen hallitus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3–12.

Norrena, J. (2020). Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>.

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki.

Opetushallitus. (2020). Ammatillinen koulutus.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinenkoulutus?hakutyyppi=perusteet>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017) Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 34.

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

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). <https://minedu.fi/ammattillinen-koulutus>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. <https://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>

Opintopolku. (2020). Opetushallituksen ylläpitämä opintopolku. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>

Perusopetusasetus 852/1998. (1998). <https://finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 628/1998, § 2. (1998). Suomen hallitus.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Pirttimaa, R., & Hirvonen, M. (2014). From special tasks to extensive roles: the changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research of Special Educational Needs*, 16(4), 234–242.

Pollitt, C. (2002). Clarifying governance: Striking similarities and durable differences in public management reform. *Public Management Review*, 4(1), 471–492.

Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 25–34.

Raudasoja, A., Seppälä, M., & Torikka, A. (2018). Erityisen tuen järjestäminen ja opettajien osaamistarpeet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylivero (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135–146.

Rodriguez, A. & Magill, K. R. (2016). Diversity, Neoliberalism and Teacher Education. *International Journal of Progressive Education*, 12(3) 7-23.

Rose, J. (2011). Dilemmas of inter-professional collaboration: Can they be resolved. *Children & Society*, 25, 151–163.

Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kuja (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 83–110). Suomen yliopistopaino Oy.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L., & Morgan, D. (2016). The search for role clarity: Challenges and implications for special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 83–97.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020a). Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus Taulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2018–2019. [http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_008_fi.html)



Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020b). Erityisopetus. Taulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2019. Helsinki: Tilastokeskus.

[http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_007\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_007_fi.html)

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020c) Erityisopetus. Taulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2019.

[https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_005\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_005_fi.html)

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020d). Erityisopetus. <https://www.stat.fi/til/erop/index.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020d). Taulukko 10. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2018. Helsinki. Tilastokeskus.

[https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_010\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_010_fi.html)

Takala, M., Nordmark, M., & Allard, K. (2019). University curriculum in special teacher education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(2), 20–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.2659>

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173.

Tossavainen, T. (2013). Kuka päättää, mitä koulussa opetetaan? *Tieteessä tapahtuu* 1, 28–31.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago Press University.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action. World conference on special needs education: Access and quality*. Spain: Salamanca.

Valtioneuvoston asetus 120/2017. (2017). Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/201701200>.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. (2017).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

Valtioneuvosto asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. (2014).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. (2018). Suomen hallitus.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Valtioneuvosto. (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019.

<https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma>

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325, 6 §. (2014). Suomen hallitus.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Yliopistolaki 2009/558. (2009). Suomen hallitus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>