

Jaana Manninen

**Ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuuden  
kuvaaminen ammatillisten erityisoppilaitosten  
rehtoreiden käsityksinä**

Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen lisensiaatintutkimus

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

# Esipuhe

Kädessäsi oleva kirja on ammatillisesti suuntautuva kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus. Yli neljä vuotta työn ohella yhtäjaksoisesti kestänyt jatko-opiskeluputki on nyt päättynyt. Aloitin jatko-opintoni Tampereen yliopistossa syksyllä 2006. Aluksi keskityin enemmän tutkintoon liittyvien muiden opintojen suorittamiseen, ja tutkimusaiheeni selkiytyttyä aloin työstää lisensiaatintyötäni. Varsinainen tutkimus tehtiin vuosina 2008-2010. Asuminen kaukana yliopistopaikkakunnalta hieman hankaloitti opiskeluani, mutta missään vaiheessa se ei ollut motivaatiotani heikentävä seikka. Se vaati vain työn, arkielämän ja opiskelujen aikataulujen etukäteissuunnittelua ja yhteensovittamista.

Motivaatiosi opiskeluun ei ole koskaan ollut kateissa, vaikka ajan riittäminen tutkimuksen eteenpäin saattamiseen työn ohella joskus tuntuikin mahdottomalta. Motivaatio syntyi siitä, että tutkimustyöni aihe liittyi niin läheisesti työhöni. Työskentelin Alavuden erityisammattikoulussa ammatillisena erityisopettajana vuosina 1996-2007 ja rehtorina Aitoon koulutuskeskuksessa vuosina 2007-2008. Nykyään toimin lehtorina Keskuspuiston ammattiopistossa Kirkkonummen toimipaikassa. Lämmin kiitos entisille ja nykyisille työkavereilleni sekä oppilaitosten johdolle kannustuksesta ja tuesta opintojeni edetessä.

On mahdotonta luetella kaikkia niitä ihmisiä, joiden apua, kannustusta ja tukea olen opiskeluni edetessä tarvinnut ja saanut. Suuri kiitos kuuluu niille kaikille 12:sta ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreille ja johtajille, jotka mahdollistivat tutkimukseni aineiston keruun ottaessaan minut vastaan haastattelulomakkeeni ja nauhurini kanssa. He auttoivat myös kommentteillaan ja asiantuntijuudellaan tuloksellisuuden ilmiön hahmottamisessa. Erityiskiitos siis henkilöille, jotka toimivat rehtorin tai johtajan tehtävissä loka-joulukuussa 2008 seuraavissa oppilaitoksissa: Aitoon koulutuskeskus, Alavuden erityisammattikoulu (nykyinen Luovi), Ammattiopisto Luovi, Arlainstituutti (nykyinen Keskuspuiston ammattiopisto), Aura-instituutti (nykyinen Bovallius -ammattiopisto), Bovallius -ammattiopisto, Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus, Keskuspuiston ammattiopisto, Kiipulan ammattiopisto, Kuhankosken erityisammattikoulu (nykyinen Bovallius -ammattiopisto), Perttulan erityisammattikoulu (nykyinen Kiipulan ammattiopisto) sekä Yrkesträningsskolan Optima.

Ammatillisesti suuntautunutta lisensiaatintyötäni on ohjannut dosentti, KT Pentti Nikkanen. Yhteistyömme on sujunut saumattomasti ja olen saanut ohjeita ja rakentavaa sekä kannustavaa palautetta aina tarvittaessa. Pentti Nikkaselta saamani palaute on ollut ensiarvoisen tärkeä sisällöllisen ja erityisesti metodologisen kehittymisen kannalta. Palasin ohjauksesta aina tyytyväisenä ja

motivoituneena, samoin myös tutkijaseminaareista. Haluan kiittää lämpimästi dosentti, KT Pentti Nikkasta kannustavasta ja pyyteettömästä ohjauksesta.

Hyvä ystäväni KM Timo Olli ansaitsee myös kiitokseni, kun hän omien jatko-opintojensa aikana oppoi tutkimustani ja antoi kehittävää palautetta työstäni. Lämmin kiitos myös FT Kaija Miettiselle työni huolellisesta alkutarkastuksesta sekä KT, tutkijatohtori Seija Nykäselle ja KT, dosentti Jaakko Helanderille työni tarkastuksesta. Taloudellisesta tuesta kiitän Kymin Osakeyhtiön 100-vuotissäätiötä sekä Tuettu työllistyminen ry:tä.

Kiitän lämpimästi myös tyttärentäni Siniä ja hänen perhettään Alavudella kannustuksesta ja tuesta. He ovat mahdollistaneet minulle usein irrottautumisen tiedemaailmasta elämän arkisiin asioihin, joiden jakaminen heidän kanssaan on minulle kaikkein tärkeimpiä maailmassa. Jatkossa mummokin nyt ehtii enemmän viettää aikaa lapsenlapsensa Eevin kanssa.

Haluan omistaa tämän tutkimuksen kaikille ammatillisen erityisopetuksen parissa työskenteleville. Teette arvokasta työtä, jonka tuloksellisuus näkyy usein vasta vuosienkin päästä.

Kirkkonummella 8.7.2011

Jaana Manninen  
lehtori, KM, ammatillinen erityisopettaja

# Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia ja kuvata käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta. Tarkoitus oli myös kuvata ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuden monitahoisuutta ja lisätä siitä tietoisuutta sekä ymmärtää sen mittaamisen problematiikkaa. Tarkoituksena oli myös, että tutkimus auttaisi myöhemmin tuloksellisuusrahoituksen mittariston kehittämissä ammatillisiin erityisoppilaitoksiin. Tuloksellisuuden ilmiön jäsentäminen sekä sen oleellisten ongelmien esille tuominen onkin tämän tutkimuksen tärkeä tulos.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kaikki Suomen ammatillisten erityisoppilaitosten (N=12) rehtorit ja johtajat. Rehtoreiden käsityksiä tuloksellisuudesta tutkittiin fenomenografisella tutkimusotteella, joka on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen laji, analysoiden teemahaastatteluilla saatua aineistoa fenomenografisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin perusteella muodostettiin kuvauskategorioita kuvaamaan ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden ilmiötä. Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti kuvauskategoriat sellaisenaan muodostavat tutkimuksen tulokset.

Tutkimuksen teoriakehyksenä on koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli joka jakaantuu tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden aspekteihin, ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli sekä tulosrahoitusmittaristo ja ammatillista koulutusta koskeva laki 630/1998 sekä ammatillisen erityisopetuksen strategia.

Tutkimustulosten mukaan ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet on hyvin tiedostettu rehtoreiden keskuudessa ja tavoitteista ollaan yksimielisiä. Enemmistö rehtoreista piti elämänhallintataitoja tärkeimpinä tavoitteina ennen ammattitaitoa ja työllistymistä. Vaikeimmin vammaisten koulutustarpeeseen vastaaminen nähdään lainsäädännön asettamien tavoitteiden lisäksi tärkeänä tavoitteena ja käsitykset ovat yhteneväisiä ammatillisen erityisopetuksen strategian kanssa. Siitä huolimatta vaikeimmin vammaisten nuorten ja aikuisten toisen asteen koulutus nähdään edelleen puutteellisesti järjestettynä. Merkille pantavaa tutkimustuloksissa oli myös se, että enemmistö rehtoreista kokee koulutuksen tavoitteiden toteutuneen vain osittain. Tavoitteiden saavuttaminen näyttää riippuvan opiskelijakohderyhmästä, koulutusalaista sekä oppilaitoksissa asetetuista tavoitteista. Näyttää olevan merkittävä joukko syrjäytymisvaarassa olevia sekä osa maahanmuuttajista, joita ammatillinen erityisopetus ei vielä tavoita.

Tuloksellisuuteen liittyviä kategorioita tarkastellessa voitiin huomata, että ne ovat sijoitettavissa koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalliin, mutta taloudellisuuden ulottuvuus jää huomiotta. Tuloksellisuus on rehtoreiden

käsityksinä etenkin koulutuksen vaikuttavuuden edistämistä, mutta myös tehokasta toimintaa oppilaitoksessa. Kategorioiden muodossa tuloksellisuus nähdään opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisena, hyvänä elämänä, jatkosijoittumisena, ammatillisena pätevyyttenä sekä toiminnan tehokkuutena ja vaikuttavuuden edistämisenä. Muodostuneet kategoriat ovat hyvin käytännönläheisiä ja niitä tarkastellaan tarkemmin tuloksissa ja pohdinnassa.

Tuloksellisuudessa oikeaan kohderyhmään keskittyminen, yhteistyön lisääminen, asiakaslähtöisempi toiminta ja henkilöstön osaaminen nousevat keskeisimmiksi kategorioiksi oppilaitosten tulevaisuuden toimintaa ajatellen. Ammatillisten erityisoppilaitosten oikeana kohderyhmänä nähdään vaikeimmin integroitavissa olevat opiskelijat, eli vaikeimmin vammaiset, vaikeimmin autismin kirjoon kuuluvat, haastavasti käyttäytyvät, vaikeasti epilepsiaa sairastavat sekä mielenterveyskuntoutujat. Vähemmän erityistä tukea tarvitsevat tulisi integroida ammatillisiin oppilaitoksiin. Vastuuta koetaan myös rahoituksen resursoinnista oikeaan kohderyhmään.

Rehtoreiden keskuudessa vallitsee myös yksimielisyys siitä, että yleisten ammatillisten oppilaitosten tuloksellisuusmittaristo on sovellettavissa tietyin ehdoin ammatillisiin erityisoppilaitoksiin. Mittareiden tulisi kuitenkin olla pääasiassa laadullisia, yhteneväisiä ja täsmällisiä ennen kuin tuloksia voidaan tasapuolisesti vertailla. Työllistyminen tulisi nähdä laajasti, muunakin kuin avoimille työmarkkinoille sijoittumisena. Koulutuksen vaikuttavuutta tulisi pystyä mittaamaan myös prosessien eikä pelkästään lopputulosten kautta. Myös yhteiskunnalliset kustannukset sosiaalitoimen ja laitoshoidon osalta saattavat vähentyä koulutuksen vaikutuksesta. Ulkoinen auditointi ja vertaisarviointi tuli myös esille yhtenä mittarina, koska itsearviointia ei koettu tarpeeksi kriittisenä mittarina.

Tuloksellisuuden mittaamisen problematiikkaan liittyen tuli esille huoli siitä, että tuloksellisuusrahoituksen määrän kytkeminen vahvasti suoritettuihin tutkintoihin ja työllistymiseen saattaa vähentää oppilaitosten kiinnostusta erityisopetusta kohtaan ja tuloksellisuusrahoitus lähtee ohjaamaan opiskelijavalintaa. Elämän monimuotoisuuden mittaaminen koettiin myös vaikeaksi, koska tavoitteet ja hyvän elämän kokeminen kunkin kohdalla ovat hyvin yksilöllisiä. Laadullisten mittareiden tekeminen ja vertailu koetaan myös vaikeaksi.

Avainsanat: Ammatillinen erityisopetus, ammatilliset erityisoppilaitokset, koulutuksen tuloksellisuus, koulutuksen laatu, tuloksellisuusrahoitus, tulosrahoitusmittaristo, fenomenografinen tutkimusote.

# Sisällys

## ESIPUHE

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	9
1.1 Taustaa ja lähtökohdat .....	9
1.2 Tarkoitus ja tehtävät .....	12
1.3 Tutkimuksen rakenne .....	13
2 TEORIAKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET .....	14
2.1 Ammatillinen erityisopetus Suomessa .....	14
2.1.1 Ammatillisen erityisopetuksen historiaa .....	14
2.1.2 Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia – inkluisio, integraatio, segregatio .....	16
2.1.3 Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet .....	19
2.1.4 Yhteenvetoa koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta .....	21
2.1.5 Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen Suomessa .....	22
2.1.6 Yhteenveto .....	27
2.2 Koulutuksen tuloksellisuus .....	29
2.2.1 Koulutuksen tuloksellisuudesta yleisesti .....	29
2.2.2 Koulutuksen taloudellisuus .....	29
2.2.3 Koulutuksen tehokkuus .....	30
2.2.4 Koulutuksen vaikuttavuus .....	30
2.2.5 Laatu .....	32
2.2.6 Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli .....	36
2.2.7 Ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli .....	40
2.2.8 Ammatillisen koulutuksen tulosrahoitusmittaristo .....	41
2.3 Aikaisempia tutkimuksia koulutuksen tuloksellisuudesta .....	43
3 TUTKIMUSMALLI JA -ONGELMAT .....	47

3.1 Tutkimusmalli .....	48
3.2 Tutkimusongelmat .....	49
<b>4 TOTEUTUS.....</b>	<b>50</b>
4.1 Tutkimusotteen valinnasta .....	50
4.2 Suomen ammatilliset erityisoppilaitokset tutkimuksen kontekstina.....	54
4.2.1 Ammatillisista erityisoppilaitoksista yleensä .....	54
4.2.2 Ammatilliset erityisoppilaitokset Suomessa.....	56
4.3 Tutkimusaineisto.....	60
4.4 Aineiston kerääminen .....	61
4.5 Tutkimusstrategiasta ja analyysimenetelmistä.....	62
4.5.1 Tutkimusstrategia .....	62
4.5.2 Aineiston analyysi .....	64
4.6 Luotettavuuden tarkastelua .....	65
4.7 Yhteenvedoa tutkimussuunnitelmasta .....	70
<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>71</b>
5.1 Käsitteitä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta.....	72
5.1.1 Käsitteitä ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista.....	72
5.1.2 Yhteenvedo.....	77
5.1.3 Käsitteitä ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta .....	77
5.1.4 Yhteenvedo.....	83
5.2 Käsitteitä tuloksellisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä.....	84
5.2.1 Käsitteitä tuloksellisuuteen liittyvistä seikoista .....	84
5.2.2 Yhteenvedo.....	89
5.2.3 Käsitteitä tuloksellisesta toiminnasta tulevaisuudessa.....	90
5.2.4 Yhteenvedo.....	95
5.3 Käsitteitä tuloksellisuuden mittaamisesta .....	96
5.3.1 Käsitteitä tuloksellisuuden mittaamisesta .....	96
5.3.2 Yhteenvedo.....	100
5.3.3 Käsitteitä tuloksellisuuden mittaamisen problematiikasta.....	100
5.3.4 Tuloksellisen toiminnan ja laadun mittaaminen oppilaitoksissa.....	104
5.3.5 Yhteenvedo.....	105

6 POHDINTA .....	106
6.1 Koulutuksen tuloksellisuus tutkijalle avautuvana ilmiönä .....	106
6.2 Tuloksien tarkastelua suhteessa kontekstiin ja teoriakehykseen .....	107
6.2.1 Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet .....	107
6.2.2 Ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuus .....	108
6.2.3 Tuloksellisuuden mittaaminen ja sen problematiikka .....	110
6.3 Tutkimuksen merkityksellisyyden ja jatkotutkimusaiheiden pohdintaa.....	112
LÄHTEET.....	114
LIITE 1.....	121

KUVIOT JA TAULUKOT



## KUVIOT

KUVIO 1.	Koulutuksen ja tavoitteiden toteutuminen (Mänty 2000, 116).	21
KUVIO 2.	Tutkijan jäsentämä kuvio erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan koulutuksen etenemisestä ja tukitoimista	26
KUVIO 3.	Tuloksellisuuskäsitteet (Raivola 2004, 13).	37
KUVIO 4.	Yhteenveto tuloksellisuuden arviointikohteista (Opetushallitus 1998, 27).	38
KUVIO 5.	Tiivistelmä tuloksellisuuden osatekijöistä (Opetushallitus 1998, 26).	39
KUVIO 6.	Ammatillisen koulutuksen uudistettu rahoitusmalli (Virtanen 2007, 10).	40
KUVIO 7.	Tulosrahoitusmittariston osa-alueet ja niille määrätyt painoarvot (Virtanen 2007, 12).	43
KUVIO 8.	Tutkimusmalli.	48
KUVIO 9.	Yhteenveto tutkimussuunnitelmasta. Mukailtu Maxwellin (1996, 7) kuvioista Laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma.	70
KUVIO 10.	Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet kuvauskategorioina.	77
KUVIO 11.	Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuus kuvauskategorioina.	83
KUVIO 12.	Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuteen yhteydessä olevat tekijät kuvauskategorioina.	89
KUVIO 13.	Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudessa huomioitavia asioita tulevaisuudessa kuvauskategorioina.	95
KUVIO 14.	Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden mittaaminen kuvauskategorioina.	100
KUVIO 15.	Ammatillisten erityisoppilaitosten mittaamisen problematiikka kuvauskategorioina.	105

## TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Aineiston teemahaastattelukysymykset tutkimusongelmittain	60
TAULUKKO 2.	Tutkimuksen keskeiset käsitteet (Liite 1)	121

# 1 Johdanto

## 1.1 Taustaa ja lähtökohdat

Ammatillisella koulutuksella on tärkeä rooli nuoren kasvun tukemisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Ammatillinen erityisopetus taas on osa ammatillista koulutusta ja sen tehtävänä on tukea opintoja silloin, kun nuorella on ongelmia oppimisessa, vajaakuntoisuutta, vammaisuutta, sairautta tai muuta opiskelun estettä. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on mahdollistaa kaikkien peruskoulun päättävien nuorten opiskelu toisen asteen koulutuksessa ja taata heille mahdollisimman tasavertaiset opiskelumahdollisuudet. (Miettinen 2008, 14).

Ammatillisen koulutuksen keskeisimpiä haasteita ovat koulutuksen ja työelämän lähentäminen sekä koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantaminen. Koulutusjärjestelmän tehokkuuden lisäämiseen pyritään vähentämällä keskeyttämistä ja parantamalla läpäisyä sekä koulutusasteiden välisten nivelvaiheiden toimivuutta tehostamalla. Ammatillisen koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantamiseksi ja opiskelijoiden työelämään siirtymisen tehostamiseksi ammatilliseen peruskoulutukseen on liitetty myös näyttöön perustuva osoitus ammattitaidon saavuttamisesta. Myös ammatilliselta erityisopetukselta odotetaan tehokkuutta ja vaikuttavuutta, mutta sen tuloksellisuus on kuitenkin monitahoisempi kysymys.

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin tulee lähteä lainsäädännön asettamista tavoitteista ja arvioinnin tulee kohdistua laaja-alaisesti koulutuksen tavoitteisiin. Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 5 §:n mukaan koulutuksen yleisten tavoitteiden lisäksi vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajan kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. Yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista.

Vaikka päätavoitteena ammatillisessa erityisopetuksessakin on tutkintotavoitteisen opiskelun kautta opiskelijan työllistyminen ja oman elämän hallinnan toteutuminen mahdollisimman hyvin, lähtevät ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet kuitenkin aina erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan yksilöllisestä tilanteesta, tarpeesta ja hänen tavoitteistaan. Ammatillisista

erityisoppilaitoksista valmistetaan siis erilaisin työllistymis- ja kuntoutustavoittein, joka asettaa myös koulutuksen tuloksellisuuden mittaamiselle haasteita.

Koska Suomi on sivistysvaltio, on sen tehtävänä taata 16 § nojalla kaikille erilaisille oppijoille tasavertaiset mahdollisuudet perusopetukseen. Ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, tai vammaisuuden perusteella. Julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä mukaista ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä.

Yhteiskunta käyttää siis paljon varoja ammatilliseen erityisopetukseen ja tästä syystä ammatilliselta erityisopetukselta odotetaan myös myönteisiä tuloksia. Tuloksellisuus tarkoittaa sitä, että edetään ja suoriudutaan tavoitteiden mukaisesti. Tästä syystä koulutuksen tuloksellisuutta kehitettäessä, koulutuksen tavoitteet ovat tärkeässä asemassa. Jos tavoitteet on asetettu väärin, voi koulutus johtaa odottamattomiin tuloksiin. (Mänty 2000, 112.)

Tällä tutkimuksella pyritään kehittämään ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuustarkastelua. Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuustarkastelu on tärkeää ja se tukee oppilaitosten laadun kehittämistä ja vaikuttavuuden parantamista sekä kannustaa ammatillisia erityisoppilaitoksia pitkäjänteiseen ja tavoitteelliseen kehittämistyöhön. Tuloksellisuustarkastelu edistää myös ammatillisen erityisopetuksen strategian ja toimenpideohjelman tavoitteiden saavuttamista. Tuloksellisuustarkastelun tekee ammatillisten erityisoppilaitosten osalta kuitenkin haasteelliseksi se, että opiskelijoiden oppimisedellytykset ja palvelutarve vaihtelevat erityisoppilaitoksissa suuresti, minkä vuoksi tuloksellisuusvertailu on vaikeaa. Lisäksi osalla koulutuksen järjestäjillä opiskelijamäärän pienuus ja suoritettujen tutkintojen vähäisyys ei mahdollista tilastollisesti luotettavaa vertailua.

Käytössä olevat tuloksellisuusmittarit eivät siis sovellu, erityisoppilaitosten erityisen koulutustehtävän huomioon ottaen, sellaisenaan erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuden seurantaan ja arviointiin. On paljon keskusteltu mm. siitä, voidaanko esimerkiksi pelkästään avoimille työmarkkinoille työllistymistä tai korkeakouluopintoihin sijoittumista pitää vaikuttavuuden mittarina, kun koulutetaan erityistä tukea tarvitsevia nuoria.

Ammatillisessa erityisopetuksessa asetetaan yksilöllisiä tavoitteita, mutta koulutuksella pyritään myös yleisiin tavoitteisiin eli työllistymiseen mahdollisimman hyvin opiskelijalle sopivaan työpaikkaan, sijoittuminen soveltuvaan jatkokoulutukseen tai muuhun soveltuvaan toimintaympäristöön, riippumattomuuden lisääntymiseen ja itsenäistymiseen, sijoittuminen osaamista vastaavaan asumiseen sekä myönteisen ja realistisen minäkuvan kehittymiseen. Työllistymisen ohella koulutuksen tuloksellisuutta tulisi mitata muillakin mittareilla, jotka liittyvät opiskelijan elämänsä elämään opintojen jälkeen. Mm. sosiaalisten taitojen merkitys työllistymiselle ja yhteiskuntaan osallistumiselle on tiedostettava. Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnassa korostuu myös kokonaiskuntoutuksellinen rooli.

Tällä hetkellä ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden seuranta ei ole opetusministeriön mielestä vielä monipuolista. Vaikuttavuutta voidaan tarkastella lukuisista näkökulmista. Sanotaan, että koulutus on vaikuttavaa, kun sen tuottamat tiedot, taidot ja osaaminen edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on kuitenkin ongelmallista johtuen sen monitahoisuudesta. Eri koulutuksilla on erilaiset tavoitteet eikä opetussuunnitelman tavoitteisiinkaan peilaaminen riitä, kun jokaisella opiskelijalla on hänelle soveltuviksi laaditut tavoitteet.

Taloudellisuutta lukuun ottamatta ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden osa-alueet ovat vaikeasti mitattavissa ja olisi tarpeellista kehittää mittaristo, joka palvelee parhaiten ammatillisten erityisoppilaitosten ja ammatillisen erityisopetuksen kehittämistä. Ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuuden mittaamisen vaikeus liittyy myös tietosuojakysymyksiin, tilastolliseen luotettavuuteen, kuinka arvioidaan opiskelijan lähtötasoa suhteessa tuloksiin ja yleensäkin sitä, onko käytössä oleva informaatio vertailukelpoista niin ammatillisten erityisoppilaitosten välillä kuin kaikkien ammatillisten oppilaitosten kesken.

Erityisopetuksen laatua ja toiminnan vaikuttavuutta olisi pystyttävä kuitenkin arvioimaan, vaikka mittareita ei olekaan helppo laatia. Erityisopetuksen luonteeseen kuuluu, että tulokset ovat useammin opiskelijan ja toimijoiden subjektiivisia kokemuksia kuin objektiivisia tuloksia. Opintosuoritukset ja opiskelijan valmistuminen eivät ole ainoa erityisopetuksen vaikuttavuuden mittari. Opintojen alussa annettu tuki ja ohjaus voi joskus ehkäistä nuoren syrjäytymisen, vaikka nuori ei sillä kertaa saisikaan opintojaan päätökseen. Opiskelijan ja yhteiskunnan kannalta voidaan arvokkaana tuloksena pitää mahdollista nuoren syrjäytymisen ehkäisyä. (Muuronen 2008, 167.)

Omalta osaltani motiivi tämän tutkimuksen tekemiseen on monitahoinen ja tutkimukseni aihe oli tietoinen valinta. Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuutta ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu ja siitä käytettävissä oleva tutkimustieto on harvalukuista, joten koulutusta ei voida siis kehittää ainakaan nojaamalla tutkimustietoon (Mänty 2000, 185). Näin ollen näen tällä tutkimuksella olevan myös yhteiskunnallista merkitystä. Tuloksellisuus ja siihen liittyvä tuloksellisuusrahoitus sekä mittaristo on myös aiheena hyvin ajankohtainen, joten tällä tutkimuksella pyritään edesauttamaan myös ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämistä. Tuloksellisuusrahoitus on jo muiden ammatillisten oppilaitosten arkipäivää.

Olen työskennellyt ammatillisen erityisopetuksen parissa viisitoista vuotta, ensin ammatillisena erityisopettajana 14 vuotta ja myös vuoden hallinnollisissa tehtävissä ammatillisen erityisoppilaitoksen rehtorina. Eli olen mielestäni työurani aikana perehtynyt melko laajasti ammatillisen erityisopetukseen, mistä on ollut hyötyä tutkimuksen tekemisessä. Kun aikoinaan niin sanotusti annoin erityisopetukselle pikkusormeni, se vei koko käden. Erityisopetus ja opiskelijat ovat aina olleet lähellä sydäntäni.

Lähdin tekemään tätä tutkimusta myös lisätäkseen ymmärrystäni ammatillisesta erityisopetuksesta ja se on myös omalta osaltaan lisännyt myös

ammattillista kehittymistäni. Samalla kun perehdyin aiheeseen ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuudesta, se antoi mahdollisuuden verkostoitua laajasti Suomen ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreiden / johtajien kanssa ja olen saanut tätä kautta myös toimivia yhteyksiä, jotka ovat merkityksellisiä oman työni, tutkimuksen ja tulevaisuudenkin kannalta. Motivaatiota tutkimuksen tekemiselle antoi myös työni Aitoon koulutuskeskuksen rehtorina lukuvuonna 2007-2008. Työni puitteissa minulla oli myös mahdollisuus henkilökohtaisesti tutustua kaikkiin ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreihin, joilla jokaisella on myös pitkä kokemus ammatillisen erityisopetuksen parissa. Ymmärrystäni tutkimuksen aiheeseen lisäsi vielä se, että olin itse samassa asemassa kuin muut haastateltavat. Ammatillisten erityisoppilaitosten hallinnon kentältä haastattelujen kautta saadut käsitykset ja kokemukset antavat arvokasta tietoa tuloksellisuudesta ja sen mittaamisen mahdollisuuksista.

## 1.2 Tarkoitus ja tehtävät

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia ja kuvata käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta. Tarkoituksena on myös kuvata ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuden monitahoisuutta ja lisätä siitä tietoisuutta sekä ymmärtää sen mittaamisen problematiikkaa. Tarkoituksena on myös, että tutkimus auttaisi myöhemmin sellaisen tuloksellisuuden mittariston kehittämisessä, joka palvelisi ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämistä.

Tuloksellisuuden ilmiötä pyritään kuvaamaan yleisesti ja sitä tutkitaan Suomen ammatillisten erityisoppilaitosten (N=12) rehtoreiden / johtajien käsityksinä tuloksellisuudesta. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla / johtajilla on ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta?
2. Mitkä seikat ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnassa ovat yhteydessä tuloksellisuuteen ja millainen tärkeysjärjestys niillä on?
3. Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla / johtajilla on tuloksellisuuden mittaamisesta?

## 1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen raportointitapa on perinteinen (Hirsjärvi ym. 2009), noudattaen teorian ja empirian erillistä käsittelyä, jossa ensin keskitytään viitekehyksen luomiseen ja sen jälkeen tutkimustulosten erittelyyn. Raportointitapa sopiikin hyvin fenomenografiseen tutkimukseen, jossa tutkijan ensimmäisen asteen näkökulma muodostaa perehtymisen tutkimusilmiöön teoreettisesti ja toisen asteen näkökulma kuvaa tutkimukseen osallistujien käsityksiä ilmiöstä (Nikander 2003, 16).

Tutkimusraportti jakaantuu johdannon lisäksi viiteen pääluukuun. Johdannossa esitellään tutkimuksen taustaa ja lähtökohtia sekä tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät. Luvussa 2 esitellään teoriakehys ja keskeiset käsitteet. Käsitteistä on koottu yhteenvetotaulukko tutkimuksen liitteeksi. Tutkimuksen empiirinen osa alkaa luvusta 3, jossa kuvataan tutkimusmallia ja ongelmanasettelua. Luvussa 4 esitellään tutkimuksen toteutusta alkaen tutkimusotteen valinnasta ja tieteenfilosofisista seikoista. Sen jälkeen kuvataan konteksti, tutkimusaineisto, tutkimusstrategia, analyysimenetelmä sekä lopuksi on luotettavuuden arviointia. Luvussa 5 esitellään tutkimuksen varsinaiset tulokset eli muodostuneet kuvauskategoriat selityksineen tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Pohdinta ja johtopäätökset esitetään lopuksi luvussa 6.

## 2 Teoriakehys ja keskeiset käsitteet

### 2.1 Ammatillinen erityisopetus Suomessa

#### 2.1.1 Ammatillisen erityisopetuksen historiaa

Ymmärtääkseen ammatillisen erityisopetusta ja sen nykypäivää, on syytä tuntea myös sen historiaa. Alkuun vammaisista huolehtiminen oli Honkasen (2008, 15) mukaan yksittäisten henkilöiden tekemän hyväntekeväisyystyön varassa kunnes seurakuntia ja yhteiskuntaa alettiin vähitellen lainsäädännössä velvoittaa huolehtimaan heistä. Erityisopetuksessa painottuivat alkuvaiheessa luokittelu, lääketiede ja eristäminen. Myöhemmin mukaan on tullut monitieteellinen lähestymistapa ja yhteiskuntaan aktivoimisen periaate, jossa moniammatillinen yhteistyö ja arjen pedagogiset ratkaisut opetustyössä ovat nousseet keskeiseen asemaan.

Ammatillisen erityisopetuksen juuret voidaan löytää ammatillisen koulutuksen kehittämisen ohella vammaisten opetuksesta ja ”pahatapaisten” nuorten kasvatuksesta, joka toimi alkuun yksittäisten ihmisten tekemän hyväntekeväisyyden varassa. Sitten vuonna 1866 annettiin ”nuorten rikostentekijöiden” kohtelusta säädös, jonka mukaan 18-vuotiaat ”rikoksentekijät” sijoitettiin kasvatuslaitokseen. Tästä katsotaan alkaneen sosiaalisesti sopeutumattomien nuorten koulutus. Keskeisenä kasvatukseen oli tuolloin eristäminen ja tiukka normikasvatus. (Honkanen 2008, 15-16.)

Vammaisten koulutuksen kehittämisen lähtökohtina oli – säälin ja armeliaisuuden ohella – kouluttaa vammaiset ammattiin niin, että he pystyisivät itse hankkimaan toimeentulonsa ja selviäisivät itsenäisemmin arjestaan (Honkanen 2008, 16). Suomen ammatillinen erityisopetus on Klemelän (1999, 278-281) mukaan alkanut nykyisissä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja ensimmäisenä käynnistyi aistivammaisten ammatillinen koulutus. Kehitysvammaisten ja näkövammaisten koulutus aloitettiin jo 1800-luvun lopulla, kuulovammaisten koulutuksen juuret ovat 1900-luvun alussa. Yleinen ammattiopetusjärjestelmä oli 1900-luvun alun vuosikymmeninä Suomessa suppea. Suurin osa väestöstä sai toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta, joihin ammattitaito saatiin työtä tekemällä ilman erityistä koulutusta. Suurin osa vammaisista teki kykyjensä mukaisia maataloustöitä. Ammattikoulujen opetuksessa tai oppilasvalinnassa ei vammaisten erityistarpeita huomioitu.

Toisen maailmansodan jälkeinen aika oli invalidihuollon kehittämisen kautta ja erityisopetuksenkin osalta invalidien koulutukseen painottunutta aikaa. Tänä aikana invalideille perustettiin useita oppilaitoksia. Sotien jälkeen vammaisten henkilöiden ammattikoulutuksen keskuspaikoiksi muodostuivat 1940- ja 1950-luvulla perustetut erityisammattikoulut, jotka toimivat sisäoppilaitoksina. Vaikka ammatillinen erityisopetus laajeni sotien jälkeen, on kattavaan järjestelmään tähtäävä kehittäminen alkanut vasta 1970-luvulta lähtien. Ennen 1970-lukua ei ammattioppilaitoksissa virallisesti annettu erityisopetusta. Ammatilliseksi erityisopetuksiksi katsottiin tuolloin ainoastaan invalidien ja aistivammaisten erityisammattioppilaitoksissa annettava opetus. (Klemelä 1999, 278-281.)

Kuten jo aiemmin mainittiin, varsinainen ammatillinen erityisopetus on alkanut nykyisissä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Vuonna 1892 aloitti toimintansa Sokeiden Ystävät –yhdistyksen Sokeainkoti, joka oli työkoti sokeille naisille, ja vuosisadan vaihteessa perustettiin Sokeain miesten työkoulu. Vuonna 1951 koulut yhdistettiin Sokeain ammattikouluksi, josta tuli valtion koulu vuonna 1972. Oppilaitos toimi Arlainstituutin nimellä Espoossa 1.1.2009 saakka. Vuonna 1934 eduskunta antoi kehotuksen kuurojen ammattiopetuksen järjestämisestä. Toiminta alkoi vuonna 1948 valtion ammattikouluna Turussa. Nikkarilan kuulovammaisten ammattikoulutus alkoi vuonna 1905 kuurojen tyttöjen talouskouluna ja toiminta jatkui vuodesta 1984 alkaen kuulovammaisten ammattikouluna. Kehitysvammaisten ammattikoulutus alkoi vuonna 1891 Hämeenlinnassa Perttulassa ja Kuhankosken erityisammattikoulu aloitti tyttökotina heikkolahjaisten kasvatustehtävän ja varsinainen ammattikoulutus alkoi vuonna 1974. Alavuden erityisammattikoulun toiminta alkoi tyttöjen työkoulutuksena vuonna 1952 joka jatkui kurssimuotoisena ammattikoulutuksena vuodesta 1974. Edellä mainitut ammatilliset erityisoppilaitokset Nikkarilan ammattioppilaitosta lukuun ottamatta olivat 1.1.2009 saakka valtion omistamia. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 19-20.)

Myöskin yksityisissä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on annettu ammatillista erityisopetusta yli viidenkymmenen vuoden ajan mm. tuki-, liikunta- ja hengityselinvammaisille. Yksityiset ammatilliset erityisoppilaitokset ovat vammaisliittojen tai säätiöiden ylläpitämiä. (Klemelä 1999, 278-281.)

Vuonna 1971 opetusministeriö asetti toimikunnan selvittämään kansa- tai peruskoulussa erityisopetusta saaneiden ammatinvalintaan, ammatilliseen koulutukseen ja työhön sijoittumiseen liittyviä kysymyksiä sekä ammatillisen koulutuksen tarvetta ja tekemään ehdotuksia näiden ammatillisen koulutuksen järjestämisestä. Tämä komitea keskittyi ns. apukoulutusoisten ja kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen periaatteiden selvittelyyn ja esitti vuonna 1973 jättämässään mietinnössä, että erityisiä toimenpiteitä tarvitsevien koulutus järjestetään pääsääntöisesti yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisluokissa tai samoissa opetusryhmissä muiden kanssa. Ammatillisen erityisopetuksen keskeisenä lähtökohtana toimikunta piti sitä, että jokaiselle tuli järjestää kykyjensä mukaista koulutusta. Toimikunnan työtä pidettiin tärkeänä,



koska se toi esiin keskeisinä pidetyt ammatillisen erityisopetuksen periaatteet. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 20; Mänty 2000, 90.)

Vammaisten ammatillisen koulutuksen toimikunta teki 1970-luvun lopussa laajamittaiset ehdotukset ammatillisen erityisopetuksen järjestämiseksi. Vuonna 1979 jätetyssä mietinnössään toimikunta esitti yleiseksi periaatteeksi, että vammaisilla tulisi olla mahdollisuus hakeutua mihin tahansa ammatilliseen oppilaitokseen. Toimikunnan mukaan oppilaitoksia tulisi kehittää siten, että ne pystyvät kouluttamaan vammaisia ja vastaamaan vammaisten koulutuksen aiheuttamiin lisätehtäviin. Lievästi vammaisten koulutuksen tulisi aina ensisijaisesti tapahtua yleisissä ammattioppilaitoksissa ja yleisellä opintolinjalla ns. integroidussa koulutuksessa. Erityisryhmissä ja erityisammattikouluissa opiskelun tulee aina olla toissijasta ja nämä paikat tulee varata vaikeavammaisten koulutusta varten. (Daavittila 1987.)

1970-luvulla ammatillinen erityisopetus tarkoitti ammatillisissa oppilaitoksissa apukouluista tulevien opiskelijoiden opetuksen erityisjärjestelyjä. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetus alkoi aluksi kokeiluluontoisena ja vähitellen vakinaiseen toimintaan kuuluvana. Ensimmäiset erityisluokat perustettiin jo vuonna 1972, mutta luokkien toiminta ja asema laajentui ja vakiintui pääosin 1980-luvulla, jolloin alkoi erityisopetuksen laajempi hahmottaminen ja ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen. (Laakkonen 1991, 44; Mänty 2000, 92.)

### *2.1.2 Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia – inklusio, integraatio, segregatio*

Tässä alaluvussa tarkastellaan tarkemmin erityisopetuksen lähtökohtia inklusion, integraation ja segregatian näkökulmasta. Koulujärjestelmämme pyrkii takaamaan jokaiselle kansalaiselle yhtäläiset ja tasavertaiset oikeudet ja mahdollisuudet oppimiseen. Suomessa on pitkään pidetty tärkeänä tavoitteena normalisaatiota, ja että koko ikäluokalle taataan perusopetuksen jälkeen jatko-opintomahdollisuus lukiossa tai ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tämä koulutustakuunakin tunnettu periaate on kuitenkin vain julkiselle vallalle asetettu turvaamisvelvoite, ei perusopetuksen kaltainen yksilön subjektiivinen oikeus. Yhtäläisen oppimisen periaate on maassamme linjattu koskemaan myös opiskelussaan erityistä tukea tarvitsevia nuoria. (Kaikkonen 2008, 28.)

**Inklusio.** Inklusio tarkoittaa sivistysanakirjan mukaan sulautumista, sisällyttämistä, sisään sulkemista, mukana olemista ja mukaan ottamista. Laajasti määriteltynä se tarkoittaa kaikille avointa yhteiskuntaa. Se edellyttää sellaisten arvojen, käytäntöjen ja politiikan muuttamista, jotka aiheuttavat syrjintää.

Kaikkosen (2008, 29) mukaan koulutusjärjestelmämme ei vapauta ketään oppivelvollisuudesta, vaan tavoitteena pidetään yhtäläistä oikeutta oppimiseen yhdessä ikätovereidensä kanssa. Tämä monissa maissa hyväksytty inklusiivisen opetuksen periaate, jota kuvataan myös käsitteillä 'kaikille yhteinen koulu', 'kaikille tarkoitettu koulu' tai osallistava opetus, on ohjannut myös suomalaista

koululainsäädännön ja koulutuksen kehittämistä. Tavoitteena on tasa-arvoisempi koulu, joka huomioi kaikkien oppijoiden yksilölliset oppimisen tarpeet. Keskeisenä lähtökohtana on yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen myös erityistä tukea tarvitseville henkilöille kaikilla elämänoilla ja kaikessa koulutuksessa. Kivirauma (2001) painottaa inklusiivisen koulutuksen kehittämistyössä yhteenkuuluvuutta, osallistumista ja demokraattisuutta, mutta myös koulutuksesta saatavaa hyötyä.

Inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on ajatus, että kaikki voivat oppia ja että opettajat uskovat kaikkien oppimiseen ja pystyvät myös mahdollistamaan erilaisten oppijoiden oppimisen. Oppijoita ei eroteta toisistaan erityisten tarpeiden perusteella. Sen sijaan nykyisiin oppimiskäsityksiin perustuen nähdään, että kaikkien oppiminen on yksilöllistä ja edellyttää yksilöllistä ohjaamista. Samoin erilaisia tuki- ja toimintatapoja tarvitaan kaikkien oppijoiden kohdalla, jotta oppimista tapahtuisi. (Kaikkonen 2008, 29-30.)

Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on tukea aidosti kaikille soveltuvan opetuksen ja pedagogiikan kehittämistä. Sen sijaan, että tarkastellaan oppijoiden vammoja ja heikkouksia, oppimista lähdetäänkin rakentamaan oppijoiden vahvuuksista ja kyvyistä lähtein. Ei siis etsitä puutteita ja vikoja oppijoista vaan pohditaan opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä, että voitaisiin vastata paremmin kaikkien oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Kaikkonen 2008, 32-33.)

Miettinen (2002, 16) rinnastaa inklusiivisen koulutuksen myös lähikoulukäsitteeseen, jonka mukaan myös erityistä tukea tarvitsevat käyvät sitä koulua jota heidän ikätoverinsakin käyvät. Koska Suomessa peruskoulusta pääsevä on hyvin nuori, voitaisiin inklusiivisen koulun ajatella koskevan myös perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa olevia, varsinkin kun työelämä ei näitä kouluttamattomia nuoria tarvitse. Tätä ajatusta tukevat Miettisen mukaan myös koulutuspoliittiset ja työvoimapolitiittiset linjaukset, jotka olettavat nuorten olevan koulutuksessa myös peruskoulun jälkeen.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (630/1998) ei oteta kantaa segregaatioon, integraatioon tai inklusioon. Kuitenkin lain henki on inklusiivinen, koska laissa ei käytetä esimerkiksi käsitettä erityisopiskelija, vaan kaikki opiskelijat ovat tasaveroisia ja heitä koskevat periaatteessa samat oikeudet ja velvoitteet ja opintojen tavoitteet ovat yhtäläiset. Laissa ei myöskään ole käsitettä erityisoppilaitos, vaan ammatilliset oppilaitokset ovat erityisopetuksen suhteen samalla viivalla, mutta muutamille koulutuksenjärjestäjille on määrätty erityiseksi koulutustehtäväksi erityisopetuksen järjestäminen ja sen mukainen rahoitus. (Miettinen 2002, 16.)

Tiivistettynä inklusio siis tarkoittaa sitä, että:

- kaikki oppilaat käyvät samaa koulua yhdessä,
- yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti,
- jokainen – niin oppilas kuin henkilökunnan jäsenkin – tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu kouluuyhteisössä ja
- inklusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa.

**Integraatio.** Integraatiokäsite voidaan suomentaa sivistyssanakirjan mukaan sanoilla liittää, yhdistää. Aikaisemmin mainittu inklusion käsite otettiin alun perin käyttöön korvaamaan segregaatian kritiikiksi tarkoitettu integraation käsite. Perinteisesti integraatio on nähty koulumaailmassa läheisesti segregaatioon liittyväksi siten, että voidakseen tulla integroiduksi täytyy ensin tulla segregoiduksi. (Ihatsu 1995, 7; Hautamäki ym. 2003, 163; Kivirauma 2001, 181-182.)

Normalisaatioon on pyritty ennen kaikkea integraation keinoin. Koulumaailmassa integraatio on tarkoittanut yleisten oppilaitosten ensisijaisuutta erityisoppilaitoksiin nähden ja työelämässä normaaleille työmarkkinoille työllistymistä suojatyön sijaan. Normalisaation ja integraation toteutuksessa sekä koulumaailmassa, työelämässä että yhteiskunnassa laajemmaltakin on muistettava yksilöllisyys, joustavuus ja tarkoituksenmukaisuus. Ratkaisu, joka sopii toiselle, voi toisen henkilön kohdalla vähentää elämänlaatua. Integraation toteutuminen riippuu monista asioista kuten resursseista, muiden yhteisön jäsenten toiminnasta sekä erityisesti asenteista. (Mänty 2000, 13.)

Integraatioperiaatteen mukaan tukea tarvitseva oppilas tai erityisluokka sijoitetaan tavalliseen kouluun. Integraatio usein kuitenkin luokittelee ja leimaa erityisoppilaan, vaikka hän opiskelisi tavallisessa koulussa. Integrointi koetaan usein erillisenä ja yleisopetuksen kyljessä tapahtuvana ulkopuolisena toimintana (Naukkarinen 2005, 54). Negatiivinen leimautuminen tulee esiin siinä, että opettaja saattaa sanoa, että hänellä on luokassaan 20 tavallista ja yksi integroitu oppilas (Murto 1999). Integraatio on prosessi, jossa kehitys kulkee fyysisen-, toiminnallisen-, ja sosiaalisen integraation kautta yhteiskunnalliseen integraatioon eli prosessin avulla yksilö sosialisoituu yhteiskuntaan osallistuvaksi ja vastuulliseksi jäseneksi.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (2000, 175) otetaan selkeästi kantaa integraation ja jopa inklusion puolesta, kun ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisesta sanotaan: ”Erityistä tukea tarvitsevan ammatillinen koulutus tulee toteuttaa yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti ensisijaisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa ryhmissä muiden kanssa tai erityisryhmissä tai kummassakin.” Vain vaikeimmin vammaisten koulutuksen järjestäminen on annettu pääasiassa erityistehtävän saaneiden erityisoppilaitosten tehtäväksi. Tämäkään ei Miettisen (2002, 17) mukaan tarvitse merkitä segregatiota, sillä opetus voi kuitenkin tapahtua inklusiivisesti lähellä opiskelijan kotia, yhdessä muiden nuorten kanssa.

**Segregaatio.** Segregaatiolla tarkoitetaan sivistyssanakirjan mukaan eristämistä, poissulkemista jopa syrjintää (racial segregation). Koulutuksessa segregaatio on Miettisen (2002, 17-19) mukaan merkinnyt erilaisten opiskelijoiden opettamista ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja usein erilaisin tavoittein kuin tavallisissa oppilaitoksissa. Integraation lisäämiseksi ammatilliset erityisoppilaitokset ovat perustaneet ns. etäpisteitä, joiden avulla opetusta on pyritty viemään tavallisten oppilaitosten yhteyteen ja mahdollisimman lähelle vammaisten opiskelijoiden kotipaikkakuntia. Toisaalta niillä vastataan inklusiivisiin tarpeisiin, mutta toisaalta ovat myös hyvin segregoiva systeemi.

### 2.1.3 Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet

Toisen asteen koulutuksen aloittavista nuorista ja aikuisista osa tarvitsee erityisopetuksellisia järjestelyjä kyetäkseen osallistumaan koulutukseen ja suoriutumaan siitä. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön 20 §:n mukaan opetus tulee järjestää erityisopetuksena silloin, kun opiskelija vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsee erityisiä opetus- ja oppilashuoltopalveluja. Saman lain mukaan opiskelijalle, jolle opetus annetaan erityisopetuksena, tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta yleisesti käytetään nimitystä HOJKS. Koulutuksen järjestäjä saa myös opiskelijakohtaisen yksikköhinnan rahoituslain mukaisesti (635/1998 19§) korotettuna, jolloin tukitoimien järjestäminen opiskelijalle tulee taloudellisesti mahdolliseksi.

Ammatillista koulutusta koskevassa laissa (630/98) ja asetuksessa (811/98) on myös lisää säädöksiä erityisopetuksesta. Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 3 §:n mukaan ammatillinen peruskoulutus on ammatilliseen tutkintoon johtavaa koulutusta. Ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä opiskelijalle voidaan järjestää opetukseen läheisesti liittyvää muuta toimintaa. Vammaisille opiskelijoille voidaan järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta.

Lain 5 § määrittää ammatillisen koulutuksen tavoitteet seuraavasti: ”Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista. Nuorille järjestettävässä koulutuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on lisäksi yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta.”

Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen tavoitteet määritellään virallisimmissa muodoissaan lainsäädännössä ja valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Sekä lainsäädäntö, että opetussuunnitelmien perusteet antavat mahdollisuuden koulutuksen yksilölliseen ja joustavaan toteuttamiseen. Oppilaitoksien asettamat tavoitteet näkyvät puolestaan oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa sekä oppilaitosten toimintasuunnitelmissa ja toiminta-ajatuksissa. Ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisen pitkän aikavälin tavoitteena on kaikille opiskelijoille sopiva, esteetön ja helposti saavutettava oppimisympäristö.

Ammatillisella erityisopetuksella on selkeästi kolme päätavoitetta. Ensinnäkin tavoitteena on opiskelijoiden ammattitaidon kehittäminen ja työhön sijoittumisen edistäminen. Tavoite on yhteinen kaikessa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteen saavuttaminen on kuitenkin keskimääräistä työläämpää, kun opiskelija on vammaainen. Toinen koulutuksen päätavoite liittyy elämänhallinnan taitojen kehittämiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Ammatillisen

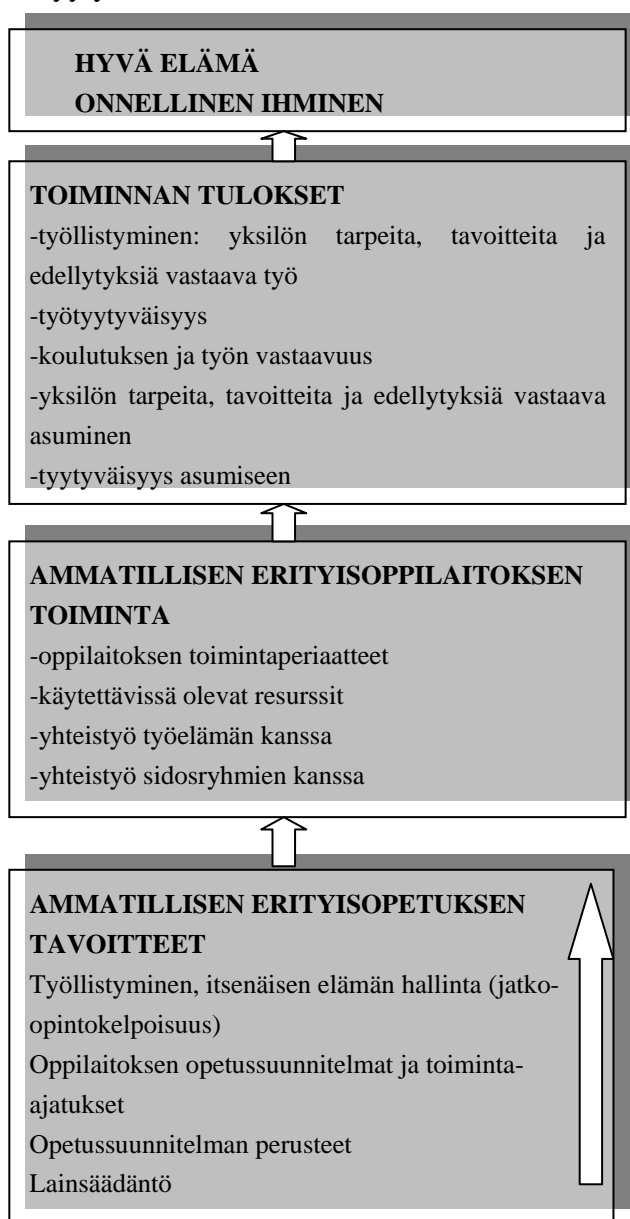
koulutuksen kolmantena tavoitteena on turvata opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuus. Tämä näkyy ammatillisessa erityisopetuksessa lähinnä valmentavan koulutuksen tavoitteissa. (Mänty 2000, 112-113.)

Pääsääntöisesti ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet ovat samat kuin ammatillisen koulutuksen yleensäkin. Vaikka päätavoitteena ammatillisessa erityisopetuksessakin on tutkintotavoitteisen opiskelun kautta opiskelijan työllistyminen ja oman elämän hallinnan toteuttaminen mahdollisimman hyvin, lähtevät ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet kuitenkin aina erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan yksilöllisestä tilanteesta, tarpeesta ja hänen tavoitteistaan. Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistutaan siis erilaisin työllistymis- ja kuntoutustavoittein kuin ammatillisista oppilaitoksista, ja tästä syystä koulutuksen tuloksellisuuden mittaaminen on haasteellista.

Männyn (2000, 114-115) mukaan opiskelijoiden työllistymisen tavoite näkyy erityisoppilaitoksissa oppilaitostasolla toimenpiteissä, joilla pyritään tukeman opiskelijan siirtymistä koulutuksesta työelämään. Toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat henkilöstön työnjako sekä käytettävissä olevat resurssit. Ratkaisevan tärkeää on yhteistyö oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen, kuten työelämän, opiskelijoiden vanhempien sekä muiden sidosryhmien kanssa. Työhön sijoittumisessa työharjoittelulla ja työssäoppimisella on tärkeä merkitys. Yhteistyö työelämän kanssa on erityisen tärkeää, jos tavoitteena pidetään erityistä tukea tarvitsevan nuoren työllistymistä normaaliin työhön. Onnistuneen työllistymisen edellytyksenä on silloin opiskelijan ammatillisten taitojen ohella se, että työelämään siirtyy oppilaitoksista tarpeellinen määrä uuden työntekijän työtaitoja kuvaavaa tietoa.

## 2.1.4 Yhteenvetoa koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta

Kuviossa 1 on yhteenveto koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta ammatillisessa erityisopetuksessa Männyn (2000, 116) mukaan. Lähtökohtana on lainsäädäntö ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Oppilaitoksien asettamat tavoitteet näkyvät oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa sekä oppilaitosten toimintasuunnitelmissa ja toiminta-ajatuksissa. Tavoitteet ja kohderyhmä määrittävät myös ammatillisten erityisoppilaitosten toimintaperiaatteita. Toiminnan lähtökohtana ovat käytettävissä olevat resurssit huomioiden opiskelijan yksilölliset lähtökohdat ja tarpeet. Oppilaitoksen toiminnan tulokset vaikuttavat myös opiskelijan koulutuksen jälkeiseen elämäntilanteeseen ja tuloksellisuus näkyy siinä, saavutettiinko asetetut tavoitteet. Yksilön ja yhteiskunnankin näkökulmasta toiminnan tavoitteena on onnellinen, hyvinvoiva ja elämänlaatuunsa tyytyväinen henkilö.



**KUVIO 1. Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen (Mänty 2000, 116)**

### *2.1.5 Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen Suomessa*

Koulutuksen tasa-arvon toteuttamiseksi tulee jokaisella olla erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena. Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2002) todetaan, että kaikille pyritään tarjoamaan perusopetuksen jälkeen mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen työtä, työtoimintaa, jatko-opintoja ja hyvää elämää varten. Ammatillinen koulutus nähdään merkittävänä yhteiskunnallisen osallistumisen edistäjänä. Ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä ensisijaisena vaihtoehtona on integraatio eli koulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tavoitteena on kaikille opiskelijoille sopiva liikkumis-, kommunikaatio- ja asenne-esteetön ammatillinen oppilaitos ja oppimisympäristö, jossa myös tukea tarvitseva opiskelija on tavallinen opiskelija.

Erityisopetuksella mahdollistetaan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Erityisopetukseen liitetään tukitoimia ja tarvittaessa kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. Lain mukaan jokaiselle erityisopetusta saavalle opiskelijalle on koulutuksen järjestäjän laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen 8 §:n mukaan kirjallisessa suunnitelmassa määritellään opiskelijan tarvitsevat yksilölliset tukitoimet. Suunnitelman tulee mainitun asetuksen 8 §:n mukaan sisältää:

- suoritettava tutkinto,
- opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelmien tai näyttötutkinnon perusteet,
- tutkinnon laajuus,
- opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma HOPS,
- erityiset opetus- ja opiskelijahuoltopalvelut
- opiskelijan saamat palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen sekä
- erityisopetuksen peruste.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000) määrätään, että HOJKS tulee laatia opiskelijan, tarvittaessa hänen huoltajansa, aikaisemman koulun edustajien sekä opettajien ja opiskelijahuollon asiantuntijoiden kanssa. HOJKS edellyttää myös toimenpiteiden vaikuttavuuden eli tavoitteiden saavuttamisen seurantaa.

Ammatillista erityisopetusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa ja erityisen koulutustehtävän saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetusta järjestetään sekä samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa että erityisryhmissä. Päätöksen erityisopetusmuodosta tekee koulutuksen järjestäjä. Erityistä tukea tarvitsevien ammatillinen koulutus toteutetaan yhdenvertaisuus periaatteen mukaan ensisijaisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa ryhmissä

muiden opiskelijoiden kanssa tai erityisryhmissä tai kummissakin. Tavoitteena on, että tukitoimin ja tarvittaessa opetusta mukauttamalla opiskelija voi osallistua koulutukseen. Noin 75 % erityisopetusta saavista opiskelijoista on integroitu yleisopetuksen ryhmään.

Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan ensisijaisena painopisteenä on vastuu vaikeavammaisten koulutuksesta sekä valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta. Vaikeimmin vammaisena henkilönä (Opetusministeriö 2002) voidaan pitää henkilöä, joka tarvitsee jatkuvaa ympärivuorokautista tukea ja palvelua elämisensä perusasioissa. Yksilöllisesti toteutettu ammatillinen koulutus voi sisältää myös ammatillisen perustutkinnon suorittamisen joko kokonaan tai osittain. Vaikeimmin vammaisten ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on luoda mahdollisuus työhön tai työtoimintaan sekä omatoimiseen ja hyvään elämään yksilöllisestä tilanteesta lähtien.

Vaikeimmin vammaisen henkilön ammatillinen koulutus tulee järjestää kiinteänä verkostoyhteistyönä opiskelijan, huoltajien, ammatillisten erityisoppilaitosten sekä sosiaali- ja terveystoimen kesken. Opiskelijan henkilökohtaisessa palveluverkossa mukana ovat tarvittaessa myös muut tarpeelliset sidostahot, kuten ammatilliset oppilaitokset, työhallinto ja järjestöt. Ammatillinen koulutus ja työllistyminen edellyttävät kiinteää yhteistyötä opiskelijan kotikunnan kanssa muun muassa henkilökohtaisen palvelusuunnitelman laatimisessa. Vaikeimmin vammaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada myös henkilökohtainen ohjaaja oppimisen tueksi.

Ammatillisten erityisoppilaitosten tehtävänä on myös huolehtia ammatillisen erityisopetuksen kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä, kuten asiantuntija-avun antamisesta muille oppilaitoksille. Ammatillista erityisopetusta järjestetään myös oppisopimuskoulutuksena. (Opetushallitus 2006.)

**Ammatilliset perustutkinnot.** Suomessa voi suorittaa ammatillisen perustutkinnon luonnonvara-alalla, tekniikan ja liikenteen alalla, kaupan ja hallinnon alalla, matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla, sosiaali- ja terveysalalla, kulttuurialalla sekä vapaa-aika- ja liikunta-alalla, joissa on omat perustutkintonsa. Ammatillisen erityisopetuksen toteuttaminen on aloittain ja tutkinnoittain vaihtelevaa. Erityisopetusta ei järjestetä lainkaan lennonjohdon ja pelastusalan perustutkinnoissa. Lisäksi sosiaali- ja terveysalan tutkinnoissa on taustalla säätely, joka vaikuttaa osaltaan tutkinnon suorittamiseen: tutkinto on suoritettava perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden mukaan ilman mukautuksia, jotta opiskelija saa luvan toimia lähihoitajan ammatissa. Tämän vuoksi erityisopiskelijoita otetaan vain vähän opiskelemaan sosiaali- ja terveysalalle. Vähän erityisopiskelijoita on myös tanssialan, musiikkialan ja liikunnan ohjauksen perustutkinnoissa. Eniten alakohtaista tarjontaa ammatillisessa erityisopetuksessa on matkailu- ja ravitsemisalalla ja tekniikan ja liikenteen alalla. (Honkanen 2008, 22.)

Ammatillinen peruskoulutus rakentuu perusopetuksen oppimäärälle. Ammatilliset perustutkinnot ovat laajuudeltaan 120 opintoviikkoa ja ne kestävät käytännössä kolme vuotta. Perustutkinnot muodostuvat ammatillisista opinnoista



sekä ammattitaitoa tukevista tutkinnon osista (ATTO-aineet). Perustutkintoon sisältyy kunkin alan opetussuunnitelman mukaisesti pakollisia, valinnaisia ja vapaasti valittavia opintokokonaisuuksia, työssäoppimista sekä opinnäytetyö.

**Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus.** Kaikkien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tavoitteena ei ole tutkinnon suorittaminen ja siksi ammatillisen koulutuksen yhteyteen on rakennettu mahdollisuus suorittaa opintoja myös valmentavan koulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti (Miettinen 2002, 19). Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/1998, 3 §:n mukaan ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä voidaan järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta, joka ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta. Sen tehtävänä on antaa vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityistukea tarvitseville opiskelijoille valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työhön sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan.

Valmentavan koulutuksen tehtävänä on myös toimia nivelvaiheen koulutuksena perusopetuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen välillä. Lisäksi koulutus tukee aikuisena vammautuneen tai sairastuneen opiskelijan uudelleen kouluttautumista ja siirtymistä takaisin työelämään tai koulutukseen. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus toteutetaan yhteistyössä opiskelijan kuntoutumista tukevien tahojen kanssa.

Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen järjestämislupa on kaikilla niillä oppilaitoksilla, joilla on erityisenä koulutustehtävänä erityisopetuksen järjestäminen, eli ammatillisilla erityisoppilaitoksilla. Lisäksi lupa on myönnetty myös muutamille muille koulutuksen järjestäjälle, mikä merkitsee koulutuksen järjestämistä tavallisten ammatillisten oppilaitosten yhteydessä. (Miettinen 2002, 19.)

Valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa on noudatettu opetussuunnitelman perusteita, jotka vahvistettiin 17.3.2000 ja otettiin käyttöön 1.8.2000 alkaen. Uudet opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin 27.1.2010. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan valmentava koulutus voi olla joko ammatilliseen peruskoulutukseen (valmentava 1) tai työhön ja itsenäiseen elämään (valmentava 2) valmentavaa koulutusta.

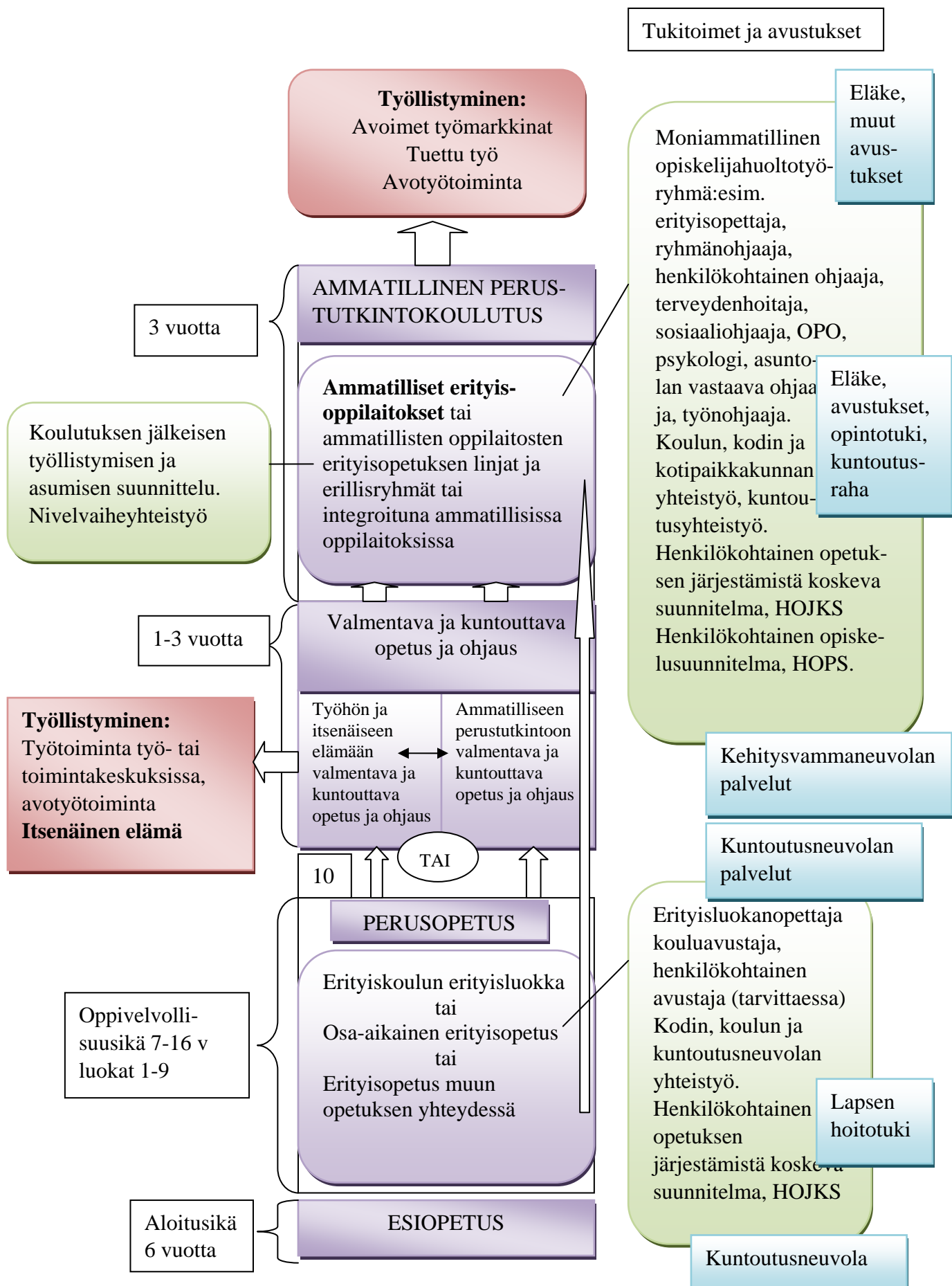
Valmentava 1 eli ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus (20 – 40 opintoviikkoa) on tarkoitettu opiskelijoille, joiden tavoitteena on jatkaa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Erityisten syiden perusteella koulutuksen laajuus voi olla 80 opintoviikkoa. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle sellaisia valmiuksia, että hän kykenee koulutuksen jälkeen osallistumaan edellytystensä mukaisesti ammatilliseen peruskoulutukseen tai uudelleen koulutukseen. Keskeisenä tavoitteena on auttaa opiskelijaa löytämään itselleen soveltuva ammatillinen jatkokoulutuspaikka.

Valmentava 2, eli työhön ja itsenäiseen elämään valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus (40 – 120 opintoviikkoa) antaa vaikeimmin vammaisille opiskelijoille valmiuksia työhön ja itsenäiseen elämään. Koulutus on tarkoitettu opiskelijoille, joilla vammaisuuden tai sairauden vuoksi ei ole mahdollista siirtyä ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen. Koulutuksen tavoitteena

on arkielämässä tarvittavien valmiuksien sekä työnteon perustaitojen mahdollisimman monipuolinen kehittäminen. Yksityiskohtaiset tavoitteet määräytyvät joustavasti opiskelijan yksilöllisten voimavarojen ja hänen elämäntilanteensa mukaisesti.

Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen uusien opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2010) valmentava 1:n opinnot muodostuvat valmentavista opinnoista, joilla tarkoitetaan opiskeluvalmiuksia, toimintakykyä sekä ammatinvalintaa ja työelämävalmiuksia tukevia opintoja. Opintoihin voidaan sisällyttää myös koulutuslakohtaisia valmentavia opintoja. Valmentava 2:n koulutuksessa tavoitteissa painottuvat vahvuuksien ja tuen tarpeiden kartoittaminen, itsetuntemuksen ja -luottamuksen ja arkielämän taitojen lisääminen. Opintojen kuluessa opiskelija hankkii valmiuksia työhön ja itsenäiseen elämään yhteistyössä kotikunnan ja tukiverkoston kanssa.

Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteisiin pääsemiseksi ja tuloksellisuuden aikaansaamiseksi tarvitaan paljon yksilöllisiä opetusjärjestelyjä ja tavanomaista runsaammin opetus-, ohjaus ja kuntoutushenkilöstöä. Yhteiskunnassa panostetaan mm. opiskelijan työllistymiseen ja yhteiskuntaan sijoittumista edistäviin tukitoimiin, niin oppilaitoksissa kuin opiskelijan kotipaikkakunnallakin. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) on tutkijan jäsentely erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan koulutuksen etenemisestä ja siihen liittyvistä tukitoimista. Kaaviossa on pyritty käyttämään Opetushallituksen suosimaa sanastoa.



**KUVIO 2. Tutkijan jäsentämä kuvio erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan koulutuksen etenemisestä ja tukitoimista**

Kuvion keskellä kulkee koulutusosio, jossa tarkastellaan koulutuksen etenemistä esikoulusta ammatilliseen koulutukseen ja sitten työelämään. Oikeassa laidassa on esitelty erilaisia esimerkkejä julkisen sektorin ja valtion sekä oppilaitoksien tarjoamista tukitoimista, mitä erityisopiskelijalla on mahdollisuus saada opiskelun aikana. Ylhäällä sekä vasemmalla on esimerkkejä myös työllistymismahdollisuuksista.

Kun aloitetaan tarkastelu esikoulusta, niin Suomessa on mahdollisuus varhaiserityiskasvatukseen jo päiväkodissa ja myös esikoulussa. Peruskoulussa on pääsääntöisesti kolme vaihtoehtoa järjestää erityisopetusta. Oppilas voi olla integroituna luokkaan tavallisessa opetuksessa tai hänelle voidaan järjestää osa-aikaisesti erityisopetusta (esim. vähemmän erityistä tukea tarvitsevat oppilaat). Erityisopetus voidaan järjestää myös erityisluokassa erityiskoulussa, joissa on lähinnä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kaikille oppilaille tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

Vähemmän erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat peruskoulun jälkeen suorittaa mahdollisen 10-luokan tai hakeutua suoraan ammatilliseen koulutukseen. Kuitenkin usein enemmän erityistä tukea tarvitsevat nuoret käyvät valmentavan ja kuntouttavan jakson ennen ammatillista perustutkintokoulutusta. Valmentava ja kuntouttava opetus voi yksilöllisistä tarpeista riippuen kestää 1-3 vuotta. Valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta on kahdenlaista: toinen valmentaa ammatillista koulutusta ja itsenäistä elämää varten ja toinen on työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus voi olla enemmän erityistä tukea tarvitsevalle ja vaikeavammaisella henkilölle vaihtoehto ammatilliselle koulutukselle, ja sieltä voidaan sijoittua työ- tai toimintakeskuksiin töihin, itsenäiseen elämään tai sitten mahdollisesti jatkaa myös ammatillisessa koulutuksessa.

Ammatillisessa koulutuksessa ammatillinen erityisopetus yleisesti järjestään integroimalla opiskelijat ammatillisen oppilaitoksen ryhmään (vähemmän erityistä tukea tarvitsevat) tai opetus voidaan järjestää omassa erityisopetuksen ryhmässä. Opiskelu ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on lähinnä tarkoitettu vaikeimmin integroitavissa oleville opiskelijoille. Kaikille opiskelijoille tehdään HOJKS joka sisältää myös HOPS:n. Opiskelijan ja moniammatillisen opiskelijahuoltotyöryhmän sekä sidosryhmäyhteistyön kanssa suunnitellaan yhdessä tulevaisuutta ja työllistymistä opiskelun jälkeen. Opiskelun päätyttyä sijoitutaan työelämään esimerkiksi tuettuun työhön, avotyötoimintaan tai avoimille työmarkkinoille. Opiskelijat voivat työllistyä myös työ- tai toimintakeskuksiin.

### *2.1.6 Yhteenveto*

Yhteenvetona voidaan todeta, että ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen sekä ammatillisten erityisoppilaitosten opetuksen lähtökohtana on erityispedagogiikka, joka on monitieteellistä osaamista, ja jossa tarvitaan

moniammatillista yhteistyötä. Honkasen (2008) mukaan erityisopetuksessa huomioidaan yksilön persoonallisuus ja elämäntilanne kokonaisuutena. Lähtökohtana ovat aina yksilön tarpeet, joiden määrittelyn taustalla ovat sosiaaliset tavoitteet kuten tasa-arvo ja sosiaalinen inkluusio. Erityisopetuksessa tarjottavan tuen ja tarpeen määrittelyssä on tiedostettava opiskelijan kokonaistilanteen lisäksi koulutukselle asetetut tavoitteet sekä erityisopetuksen toteuttamistapa. Eli toteutetaanko koulutusta ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, jonka sisällä erityisopetusta voidaan toteuttaa myös integraation periaatteella, vai toteutetaanko sitä laaja-alaisena erityisopetuksena tai erillisopetuksen ryhmissä. Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen keinot erityisopiskelijan opintojen tukemiseen ovat moninaiset. Opiskelijan opintojen etenemistä opintojen aikana tukevat opettajan lisäksi myös koti, opiskelijahuolto sekä tarvittavat ulkopuoliset asiantuntijat.

Ammatillisen erityisopetuksen ensisijaisena vaihtoehtona pidetään integroitua opiskelua yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Keskeisenä tavoitteena on, että lievemmissä oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa tai väliaikaisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetusta kehitetään tietoisesti integroituna erityisopetuksena (Jahnukainen 2002, 24-33). Noin 75 % erityisopetusta saavista opiskelijoista on integroitu yleisopetuksen ryhmään. Integraatio ja inkluusio tukevat yhteiskunnallista tasa-arvoistumista, mutta toisaalta on opiskelijoita, joille sopii paremmin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tapahtuva opetus. Enemmän erityistä tukea tarvitsevien opetusta kehitetään erityisryhmissä tapahtuvaksi niin että he opiskelevat kokonaan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa (Jahnukainen 2002, 24-33).

Erityisoppilaitoksilla on hyvät taloudelliset ja toiminnalliset resurssit toteuttaa yksilöpedagogiikkaa ja siellä on, etenkin sisäoppilaitoksissa, opiskelijoilla paljon mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen elämänhallinnan opiskeluun (asuntola, harrastuksen, sosiaaliset suhteet). Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa oppimistulokset taas voivat olla joissain suhteissa parempia, kun otetaan huomioon esimerkiksi vaatimustaso ja vertaisoppiminen.

Integroinnissa on Männyn (2000, 98) mukaan kuitenkin vielä paljon ongelmia. Osa ongelmista liittyy yleisten ammatillisten oppilaitosten voimavarojen vähyyteen, osa taas asenteisiin. Ammatillisia erityisoppilaitoksia puolestaan pyritään kehittämään vastaamaan vaikeimmin vammaisten nuorten ja aikuisten koulutustarpeeseen. Vaikeimmin vammaisten nuorten ja aikuisten toisen asteen koulutus onkin Suomessa vielä puutteellisesti järjestetty. Myöskin vaikeimmin vammaisten koulutuksen järjestämisessä törmätään sekä resursseihin että asenteisiin liittyviin ongelmiin.

## 2.2 Koulutuksen tuloksellisuus

### 2.2.1 Koulutuksen tuloksellisuudesta yleisesti

Tuloksellisuus on virallisessa määrittelyssä yläkäsite, jonka ulottuvuuksina käytetään taloudellisuutta, tuottavuutta ja vaikuttavuutta. Iso-Britannian tuloksellisuusarvioinnin pohjana ovat olleet talouteen liittyvät kriteerit economy, efficiency, effectiveness, joista käsitteet on käännetty Suomen kielen termeiksi taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus (Kuusela 2004, 103). Tässäkin tutkimuksessa nojataan tähän tuloksellisuuden määrittelyyn, koska kansalliset eri koulutusmuotoihin kohdistuvat arvioinnit suoritetaan kyseisen jaottelun pohjalta. Tuloksellisuuden kannalta pidetään tärkeänä, että tavoitteet saavutetaan tehokkaan ja taloudellisen toiminnan tuloksena siten että saavutettu laatu vastaa ympäröivän todellisuuden tarpeita (Jakku-Sihvonen 1994, 12).

Vaikuttavuus kuvaa sitä, mitä toiminnalla saavutetaan. Toiminnan vaikuttavuutta arvioidaan yleensä tavoitteiden saavuttamisasteen perusteella. Tuottavuus ja taloudellisuus kuvaavat sen sijaan sitä, miten toiminnan tuloksiin päästään. Ne ovat toisilleen hyvin läheisiä käsitteitä ja tähtäävät molemmat resurssien tehokkaaseen käyttöön. Toiminnan taloudellisuus edellyttää tuottavuuden lisäksi kuitenkin myös kustannustehokkuutta. (Virtanen 2007, 17.)

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (Opetushallitus 1998, 20) mukaan tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu. Lehtisalo ja Raivola (1999, 95-96) määrittelevät koulutuksen tuloksellisuuden käsitettä lisäksi seuraavasti. Palveluorganisaatioiden toiminnassa on tarpeen erottaa toisistaan sisäinen ja ulkoinen palvelukyky. Sisäisessä on kysymys toiminnan tuloksellisuudesta, tuottavuudesta ja kannattavuudesta. Koulutuksessa sitä voidaan arvioida oppimistavoitteiden (opetussuunnitelman tavoitteiden) saavuttamissuoritusten määrällä ja tasolla, tilojen ja laitteiden tarkoituksenmukaisella käytöllä, johtamis- ja organisaatiokulttuurin toimivuudella, opetus- ja oppimisjärjestelyillä, toisin sanoen kaikilla niillä tekijöillä, joilla voidaan tehostaa koulun sisäisen tavoitteen, oppimistulosten optimaalista tai maksimaalista saavuttamista. Toiminnan lopullinen arvo määräytyy palvelukyvyyn mukaan, jossa on kysymys asiakkaiden ja palveluiden kohtaamisesta. Lehtisaloon ja Raivolan mukaan koulutuksen lopullinen merkitys näkyy kuitenkin vasta siinä, mikä arvo sillä on yhteiskunnan rakenteille ja niiden toiminnolle. Mitä koulutus saa aikaan yksilössä, organisaatiossa ja koko yhteiskunnassa.

### 2.2.2 Koulutuksen taloudellisuus

Raivolan (2004, 13) mukaan taloudellisuus on taloudellista tehokkuutta, teknisesti tehokkaista panoksista on valittava kaikilta kustannuksiltaan edullisimmat. Jos todellista hintaa ei panostekijällä ole, on sille arvioitava

varjohinta tai vaihtoehtokustannus. Julkisella palvelusektorilla on Raivolan mielestä kuitenkin erittäin vaikea laskea sitä, mikä sijoitus tuo suurimman hyödyn, esimerkiksi koulun voimavarojen lisääminen vai perheiden sosiaaliturvan parantaminen. Opetushallituksen (1998, 19-21) Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin mukaan taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalvelujen määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. Tiivistetympin taloudellista koulutus on silloin, kun koulutukseen osoitetut varat käytetään kasvatuksen päämäärän kannalta edullisimmalla tavalla (Jakku-Sihvosen 1994, 12-13).

Ammatillisten erityisoppilaitosten näkökulmasta koulutus ei ole erityisen taloudellista, jos indikaattorina pidetään opiskelijatyövuoden hintaa. Tuloksellisen toiminnan aikaansaamiseksi oppilaitoksissa tarvitaan yksilöllisiä opetusjärjestelyjä ja tavanomaista runsaammin opetus-, ohjaus- ja kuntoutushenkilöstöä.

### *2.2.3 Koulutuksen tehokkuus*

Raivola (2004, 13) määrittelee tehokkuuden tuotosten ja panosten välisenä suhteena. Panokset muodostuvat sekä ostettavista panoksista että niistä, joille ei rahallista arvoa voida määrätä esim. toverien ja vanhempien sekä muiden organisaatioiden vaikutus, ajankäyttö, sosiaalinen pääoma, asutusrakenne jne. Kaikki panostekijät pitäisi kuitenkin pyrkiä tunnistamaan samoin kuin kaikki, odottamattomat ja negatiivisetkin, tuotokset. Teknisesti tehokasta toiminta on silloin, kun minkään tuotoksen määrää ei voida enää kasvattaa vähentämättä joidenkin muiden tuotosten määrää tai vähentää jonkin panostekijän määrää lisäämättä toisten panostekijöiden määrää (työntekijöiden määrä/työn kuormittavuus). Koulutusjärjestelmässä tuottavuus on ymmärrettävissä juuri tehokkuutena. Jakku-Sihvosen (1994, 12-13) mukaan tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, koulutuksen hallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat optimaalisia.

### *2.2.4 Koulutuksen vaikuttavuus*

Koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa käsitteille – laatu, tuottavuus, tuloksellisuus, kannattavuus – on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen- ja hallinnonalasta riippuen ja myös käsitteistä rakennetut mallit eroavat toisistaan merkittävästi (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä. 2000, 11).

Vaikuttavuus määrittää Raivolan (2004, 13) mukaan koulutusjärjestelmän tuotosten keskinäisen hyödyn koulutettuja vastaanottaville organisaatioille, koulutetuille itselleen ja koko yhteiskunnalle. Toisin sanoen mitä

koulutustuotoksilla (oppimisella, tutkinnoilla, arvosanoilla, sosiaalisella luokittelulla) saadaan aikaan. Vaikuttavuus on siis tuotoksen (output) ja tuloksen (outcome, impact) välinen funktionaalinen suhde. Hankalaksi vaikuttavuuden arvioinnin tekee Raivolan mukaan se, että monet vaikutukset näkyvät vasta pitkän aja kuluttua.

Vaikuttavuudella tarkoitetaan siis useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä. Suuressa osassa suomalaista kirjallisuutta ja tutkimusta koulutuksen vaikuttavuus kuvataan Raivolan (2000, 12) mukaan yleisemmin oppimistavoitteiden ja ”oppimisnäyttöjen” vastaavuudeksi eli vaikuttavuus viittaa siis tavoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen. Vaikuttavuudessa on kuitenkin syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset (tuotokset) ja niillä aikaansaavat oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset (tulokset).

Tuloksellisuusindikaattoreita rakennettaessa olisi siis johdonmukaisuuden vuoksi mittareihin sisällytettävä näitä tuloshavaintoja. Vaikuttavuus voidaan nähdä myös tarpeiden tyydyttämisenä. Tarpeet voivat olla joko yksilöllisiä tai yhteiskunnallisia, ne voidaan siis määritellä joko yksilön hyvinvointitarpeina tai yhteiskunnan instituutiotarpeina. Koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa voidaan erottaa ainakin nämä kaksi edellä esiteltyä näkökulmaa: vaikuttavuus yhteiskunnallisena ja poliittisena järjestelmän toimivuutena, niiden tuloksellisuutena, sekä yksilölle hyvinvointia tuottavana ja lisäävänä asiakastyytyväisyytenä. (emt. 12.)

Myös Jakku-Sihvonen (1994, 12-13) tuo esille edellä mainitut vaikuttavuuden näkökulmat. Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.

Koulutuksen vaikuttavuusarviot voidaan nähdä Raivolan (2000, 12) mukaan myös erilaisina yksilöllisten ja yhteiskunnallisten intressien ajamisena. Yhteiskunnan yleinen koulutuspolitiikka esimerkiksi vaatii koulutukselta vaikuttavuuden lisäksi tehokkuutta eli optimaalista panos/tuotos –suhdetta. Vaikuttavuus siis redusoituu tehokkuudeksi. Oppilaitoksen sisäinen logiikka taas painottaa oppimisprosessien laatua. tehokkuus ja vaikuttavuus edustavat siis saman käsitejärjestelmän eri dimensioita. Koulutus vaikuttaa aina yhteiskunnallisena instituutiona sille uskotun keskeisen aseman vuoksi.

Kärjistäen voidaan kuitenkin sanoa, että tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuottavuuden vaatimukset eivät tunnu olevan koulun sisäiseen toimintaan luontaisesti kuuluvia asioita; ne eivät ole kasvatuksen filosofiaan liittyviä asioita, vaan ne ovat pikemminkin oppilaitoksen ulkopuolelta ilmaistuja tahoja. Oppilaitoksen sisäisen toiminnan päämääränä ja ideologiana on oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen. Tätä tuotosta hyödyntämällä muut organisaatiot tai instituutiot voivat parantaa tuloksellisuuttaan, jolloin ne katsovat koulutuksen (institutionalisoidun oppimisen) tuottaneen hyötyä. Jos tätä oppimisen siirtovaikutusta (koulustransferia) ei kyetä mittaamaan, koulutuksen saatetaan väittää olevan tuloksetonta, vaikka sen tuottama lisäarvo yksilön kasvuille saattaisi olla hyvinkin suuri. (Raivola 2000, 12.)



Vaikuttavuutta voidaan siis tarkastella lukuisista eri näkökulmista. Voidaan esimerkiksi sanoa, että koulutus on vaikuttavaa, kun sen tuottamat tiedot, taidot ja osaaminen edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä. Ammatillisessa erityisopetuksessa koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on kuitenkin ongelmallista johtuen sen monitahoisuudesta. Eri koulutuksilla on erilaiset tavoitteet eikä opetussuunnitelman tavoitteisiinkaan peilaaminen riitä, kun jokaiselle opiskelijalla on yksilölliset, hänelle soveltuviksi laaditut tavoitteet.

### *2.2.5 Laatu*

Raivolán (2000, 14) mukaan koulutuksen arvioinnissa keskeiseksi käsitteeksi on noussut 1990-luvun loppupuolella laadun arviointi ja laadun kehittäminen. Tuloksellisuuden sijaan on Kuorelahden (2000, 55) mukaan monissa tutkimuksissa ja hankkeissa siirryttykin puhumaan laadusta, joten on paikallaan tässäkin tutkimuksessa avata laadun käsitettä. Tuloksellisuuden käsitteestä sen erottaa lähinnä taloudellisen tarkastelun jättäminen taustalle. Kuorelahti toteaa, että erityisopetuksen laadun arviointi on käytännössä lähes samaa kuin tuloksellisuuden tehokkuus- ja vaikuttavuus –komponenttien arviointia. Raivola (2000, 47) taas toteaa, että koulutuksessa tuloksellisuuden ja laadun käsitteet tulisi erottaa toisistaan, jolloin se on vastuun ottamista omasta, organisaation ja asiakkaan hyvinvoinnista. Koulutuksen laadun käsite näyttää kuitenkin olevan yhtä lailla ongelmallinen kuin tuloksellisuudenkin käsite. Kärjistetysti Raivola (2000, 49-50) toteaa, ettei koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta voi määritellä loogisesti sen enempää kuin empiirisestikään, koska käsitteet saavat sisältönsä vasta oikeassa kulttuurikontekstissa.

Laatua voidaan siis määritellä monin eri tavoin. Opetushallituksen (2008) mukaan se voi olla esimerkiksi erinomaisuutta, virheettömyyttä, tasalaatuisuutta, asiakkaan tarpeiden tyydyttämistä tai toiminnan kehittämistä. Ammatillisen koulutuksen laadulle ei ole tarkoituksenmukaista laatia yksiselitteistä kaiken kattavaa määritelmää, vaan sitä tulee tarkastella suhteellisena ja kontekstiin sidonnaisena käsitteenä. Laatu on aina sidoksissa asiakkaiden tarpeiden tyydyttämiseen. Koulutuksen laadulla tarkoitetaan koulutuksen kykyä vastata koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin ja asiakkaiden tarpeisiin.

Myös Sarala & Sarala (1997, 97-98) toteavat laadun käsitettä tarkasteltaessa sen tarkoittavan hyvin erilaisia asioita. Yhteistä näyttää kuitenkin olevan sellainen käsitys, että laatu on kaikkea hyvää. Kirjoittajat tuovat esille laadun peruselementtinä tuotteen ja palvelun yhdenmukaisuuden, suorituskyvyn ja kyvyn aikaansaada asiakastytyväisyyttä. Edellä mainittuja peruselementtejä voidaan miettiä myös koulutuksen alueella. Yhdenmukaisuus oppimisessa tarkoittaa esimerkiksi että sama oppimistulos saavutetaan riippumatta siitä, kuka opettaa tai ketkä organisoivat koulutuspalvelun. Asiakastytyväisyys taas on koulutuksen alueella monimerkityksellinen käsite. Asiakkaalla voidaan tarkoittaa esimerkiksi koulutuspalvelua nauttivaa opiskelijaa, mutta myös työnantajaa, joka

hyödyntää koulutetun henkilön tietotaitoa. Tällöin on kyse sekä opiskelijan että työnantajan tyytyväisyydestä. Suorituskyky taas voi tarkoittaa sitä, miten vaikuttavaa saatu koulutus on ja miten tehokkaasti se on johtanut oppimiseen ja käytännön osaamiseen suhteessa käytettyyn aikaan ja kustannuksiin.

Ammatillisen koulutuksen, kuten minkä tahansa toiminnan laatu, voidaan ymmärtää myös toiminnan rakenteiden (edellytysten), prosessien ja tuloksien sekä näiden keskinäisten suhteiden ominaisuudeksi. Vaikka laatua tarkasteltaisiin vain yhdestä näkökulmasta, toiminnan kokonaislaadusta ei voi tehdä johtopäätöksiä, ellei samanaikaisesti kiinnitetä huomiota rakenteisiin, prosesseihin ja tuloksiin. Vastaavasti koulutuksen laatu voidaan määritellä tuloksellisuutena, eli kykynä toimia tehokkaasti, taloudellisesti ja vaikuttavasti. Ammatillisen koulutuksen laatu voi tarkoittaa myös koulutuksen laadun tasaisuutta, jota voidaan tarkastella suhteessa omaan toimintaan ja siinä tapahtuvaan kehitykseen tai suhteessa esimerkiksi muihin oppilaitoksiin ja kilpailijoihin. Edelleen koulutuksen laatu voi merkitä erinomaisuutta, joka voi ilmetä oppilaitosten omien vahvuuksien ja kilpailuvalttien tunnistamisena ja laajemmin huippuyksiköiden palkitsemisena. Koulutuksen laadussa voi olla kyse myös rahalle ja odotuksille saadusta vastineesta. (Opetushallitus 1999, 7.)

**Laadun arviointi.** Ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (630/1998) velvoittaa koulutuksen järjestäjän kehittämään oman itsearviointimenetelmänsä ja arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Paikallisen arvioinnin kohteista päättävät koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset yhdessä. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa, ja sen tulee kohdistua sekä vaikuttavuuteen, taloudellisuuteen että tehokkuuteen. Lisäksi arviointitietoa tarvitaan laatujärjestelmien toimivuudessa. Arviointitietoa on tarpeen koota eri tahoilta, kuten työelämästä ja opiskelijoilta sekä muilta asiakkailta ja yhteistyökumppaneilta. Ammatillisen koulutuksen arvioinnissa painottuvat aiempaa enemmän erilaisten sidosryhmien näkemykset. Opiskelijoiden ja työelämän palautteiden sekä työllistymisen seurannan merkitys on myös korostunut. (Opetushallitus, 1999, 32.)

Laadun varmistaminen ja kehittämisen merkitys ammatillista koulutusta antaville oppilaitoksille ja koulutusviranomaisille on kymmenen viime vuoden aikana lisääntynyt kaikkialla Euroopassa. Erilaisia menetelmiä on otettu ammatillisten oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien käyttöön. Näitä ovat esimerkiksi yritysmaailmasta tutut laadunhallintajärjestelmät (ISO, EFQM, BSC jne.), ja viralliset tarkastukset ja auditoinnit sekä itsearviointi. Vertaisarviointi, jossa vertaisarviointiryhmä arvioi ammatillista oppilaitosta ja koulutuksen järjestäjän toimintaa, on osoittautunut erityisen lupaavaksi laadun varmistamisen ja kehittämisen välineeksi. Vertaisarviointia on käytetty yleisesti korkea-asteen koulutuksessa, mutta ammatillisessa koulutuksessa vain vähän. Kustannustehokas ja koulutuksen järjestäjien yhteydenpitoa ja verkostoitumista edistävä vertaisarviointi voi perustua ammatillisen oppilaitoksen tai koulutuksen järjestäjän omaan laadun hallintaan. (Opetushallitus 2007, 4.)

**Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus.** Ammatillisen koulutuksen laadun kehittäminen ja jatkuva parantaminen ovat vuosille 2007-2012 vahvistetun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman yksi painopiste. Sen mukaan opetuksen ja tutkintojen korkea laatu on koulutuksen vaikuttavuuden, tehokkuuden ja tuottavuuden edellytys. Samoin koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin painopisteinä ovat vaikuttavuus, laatu, tehokkuus ja taloudellisuus. Opetushallitus on valmistellut opetusministeriön toimeksiannosta ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuosituksen ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen järjestäjille.

Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus (Opetushallitus 2008, 6) pohjautuu Euroopan unionin ammatillisen koulutuksen Kööpenhaminan prosessin yhteydessä kehitettyyn laadunvarmistuksen yhteiseen Eurooppalaiseen viitekehykseen (CQAF, Common Quality Assurance Framework), jonka käyttöönottossa Euroopan Unionin neuvosto on lokakuussa 2004 antanut suosituksen. Ammatillisen koulutuksen laadunvarmistusta kehitetään kansallisen koulutusjärjestelmän erityispiirteisiin sopivalla tavalla. Ensinnäkin laaditaan ammatillisen koulutuksen kansallinen laatustrategia, jolla tuetaan koulutuksen järjestäjiä laadun jatkuvassa parantamisessa. Toiseksi vahvistetaan tuloksellisuusrahoituksen roolia laadunvarmistuksessa. Tämä näkyy mm. siten että lisätään tuloksellisuusrahoituksen osuutta ammatillisen peruskoulutuksen rahoituksessa, koulutuksen vaikuttavuus, erityisesti työllistävyys ja asiakastyytyväisyys otetaan laajemmin huomioon tuloksellisuuden arvioinnissa. Myöskin tuloksellisuusrahoituksen mittareita ja tuloksellisuuden mittaamistapoja kehitetään edelleen. Kolmanneksi jatketaan laatupalkintojen käyttöä laadun kehittämisen edistäjänä ja parhaiden käytänteiden levittämisessä.

Laadunhallintasuosituksen tehtävänä on siis tukea ja kannustaa ammatillisen koulutuksen järjestäjiä kehittämään toimintansa laatua. Suositukset ovat sovellettavissa eri tavoin toteutettavaan ammatilliseen koulutukseen, myös erityisopetukseen. Laadun määrittely on viime kädessä ammatillisen koulutuksen järjestäjien, niiden keskeisten asiakkaiden sekä sidosryhmien yhteinen tehtävä. Opetushallituksen laadunhallintasuosituksessa laadun käsite määritelläänkin merkitsemään sitä, missä määrin luontaiset ominaisuudet täyttävät vaatimukset. Suositukset ammatillisen koulutuksen laadunhallinnasta sisältää yhdeksän kohtaa, jotka on ryhmitelty erinomaisesti toimivan organisaation tunnuspiirteiden pohjalta. Nämä yhdeksän kohtaa ovat: toimintojen tarkastelu kokonaisuutena, asiakassuuntautuneisuus, johtajuus, tuloshakuisuus, jatkuva oppiminen, innovointi ja parantaminen, henkilöstö voimavarana, toimivat prosessit, työelämälähtöisyys ja kumppanuudet sekä yhteiskunnallinen vastuu. Näitä esitellään seuraavassa tarkemmin. (Opetushallitus, 2008, 11-30.)

#### 1) Toimintojen tarkastelu kokonaisuutena

Toimintajärjestelmä auttaa ammatillisen koulutuksen järjestäjiä tarkastelemaan, kehittämään ja ohjaamaan toimintaansa kokonaisuutena asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Sen avulla koulutuksen järjestäjä varmistaa, että sovitut tavoitteet ja päämäärät viedään käytäntöön organisaation kaikilla osa-alueilla (esim. asiakkaat, talous, henkilöstö, prosessit) ja tasoilla (esim. toimintayksiköt,

koulutusalat, koulutusmuodot ja –palvelut) ja että niiden toteuttamista arvioidaan ja parannetaan systemaattisesti.

## 2) Asiakassuuntautuneisuus

Asiakassuuntautuneisuus ja työelämälähtöisyys näkyvät ammatillisen koulutuksen järjestäjän kaikessa toiminnassa. Tämä edellyttää erilaisten asiakasryhmien ja niiden nykyisten ja tulevien tarpeiden tunnistamista. Asiakkaat voivat olla koulutuksen järjestäjän ulkoisia asiakkaita (esim. opiskelijat, yritykset ja muut työpaikat, rahoittajat ja yhteiskunta) tai sisäisiä asiakkaita. Sisäisiä asiakkaita ovat organisaation sisäisen toimintaketjun asiakkaat, kuten henkilöstö. Hyvin toimiva koulutuksen järjestäjä luo kumppanuus- ja verkostosuhteita ja tekee yhteistyötä, jotta voisi palvella eri asiakasryhmiään mahdollisimman hyvin. Asiakassuuntautuneisuus edellyttää muun muassa eri asiakasryhmien tyytyväisyyden seuraamista ja ennakointia sekä saatujen tulosten pohjalta tapahtuvaa toiminnan kehittämistä.

## 3) Johtajuus

Johtamisella on keskeinen merkitys korkealaatuisten ammatillisen koulutuksen palveluiden tuottamisessa ja toiminnan jatkuvassa kehittämisessä. Koulutuksen järjestäjä toiminnan systemaattinen kehittäminen edellyttää, että johto määrittelee organisaatiolle selkeän suunnan ja luo edellytykset vision suuntaiselle toiminnalle.

## 4) Tuloshakuisuus

Tuloksellinen ja vaikuttava koulutus edellyttää, että sille on määritelty selkeät ja realistiset päämäärät. Koulutuksen järjestäjä määrittelee ne tulokset, jotka se haluaa saavuttaa, ja asettaa toiminnalleen tavoitteet. Koulutuksen järjestäjä ottaa tavoitteita asettaessaan huomioon muun muassa kansalliset ammatillisen koulutuksen tavoitteet, paikallisen toimintaympäristön (esim. yritysten ja muiden työpaikkojen sekä opiskelijoiden) vaatimukset ja muiden sidosryhmien tarpeet.

## 5) Jatkuva oppiminen, innovointi ja parantaminen

Työelämän ja opiskelijoiden muuttuviin osaamis- ja kehittämistarpeisiin vastaaminen edellyttää koulutuksen järjestäjiltä kokonaisvaltaista osaamistarpeiden tunnistamista ja jatkuvaan oppimiseen perustuvaa toimintastrategiaa. Koulutuksen järjestäjä luo edellytykset organisaationsa kaikilla tasoilla tapahtuvalle jatkuvalla oppimiselle ja osaamisen kehittämiseksi, innovaatiotoiminnalle ja sen tulosten levittämiseksi. Asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen edellyttää koulutuksen järjestäjältä myös jatkuvaa ydinosaamisen ja toimintaprosessien kehittämistä.

## 6) Henkilöstö voimavarana

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän opetus- ja muulla henkilöstöllä on keskeinen merkitys siinä, millä tavoin järjestäjä kykenee vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän muuttuviin osaamis- ja kehittämistarpeisiin. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että sillä on käytettävissään määrältään, rakenteeltaan ja

osaamiseltaan sellaista henkilöstöä, joka tukee parhaalla mahdollisella tavalla perustehtävän toteuttamista. Henkilöstön pitää myös kyetä vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Henkilöstötarpeeseen koulutuksen järjestäjä vastaa myös hankkimalla tarvittavaa osaamista työelämästä tai toisilta koulutuksen järjestäjiltä.

#### 7) Toimivat prosessit

Hyvin toimivalle koulutusorganisaatiolle on tyypillistä, että se jäsentää toimintaansa prosesseina (toimintoketjuina). Tyypillinen prosessi on koulutusprosessi, joka voi sisältää ajallisesti toisiinsa liittyviä vaiheita kuten opiskelijarekrytointi – koulutuksen suunnittelu – koulutuksen toteutuminen – arviointi. Toiminnan tarkastelu prosesseina auttaa koulutuksen järjestäjää suuntaamaan huomionsa asiakkaiden kannalta oleelliseen, tehostamaan toimintaansa, selkiyttämään vastuutaan ja ohjaamaan voimavarojaan tavoitteiden saavuttamisen kannalta oleellisiin asioihin.

#### 8) Työelämälähtöisyys ja kumppanuudet

Työelämälähtöisyys ja toimivat kumppanuudet ovat edellytys korkeatasoiselle ammatilliselle koulutukselle. Ammatillisen koulutuksen järjestäjä tarvitsee monipuolista yhteistyökumppaneiden verkostoa, jotta sen tuottamat koulutus- ja osaamispalvelut voivat vastata työelämän ja opiskelijoiden muuttuviin tarpeisiin.

#### 9) Yhteiskunnallinen vastuu

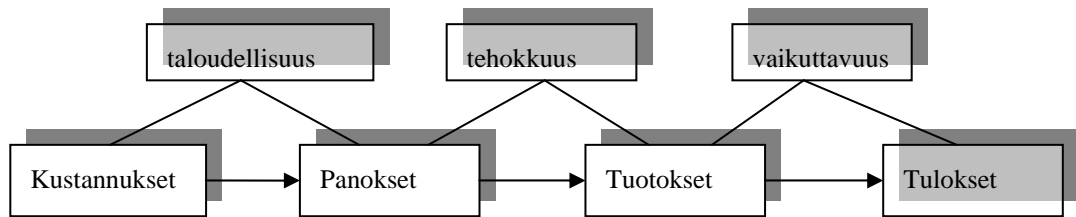
Ammatillisen koulutuksen perustehtävään kuuluu työelämän ja yksilöiden osaamistarpeisiin vastaaminen, yksilöllisten koulutustarpeiden huomioon ottamisen ja työelämän kehittämisen ohella mm. koulutuksellisesta tasa-arvosta huolehtiminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, aktiivisen kansalaisuuden tukeminen ja erityistä tukea tarvitsevien koulutuksesta huolehtiminen. Ammatilliselle koulutukselle on luonteenomaista perustehtävää laajemman yhteiskunnallisen vastuun kantaminen, joka näkyy laajasti koulutuksenjärjestäjän kaikessa toiminnassa.

### *2.2.6 Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioimiseksi opetushallituksessa kehitettiin malli, jota voitiin soveltaa koulutuksen eri tasoille alkaen koko koulujärjestelmästä ja päättyen yksittäisen koulun tasolle (Opetushallitus 1998). Sen mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea oppilaitoksia ja opettajia jatkuvassa uudistamisessa, antaa tietoa oppilaitosten ja koulutusjärjestelmien toimivuudesta ja tuloksista sekä auttaa vertailemaan suomalaista koulutusjärjestelmää kansainväliseen tasoon. Tuloksellisuuden arvioinnissa keskitytään tulosten arvioimiseen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin.

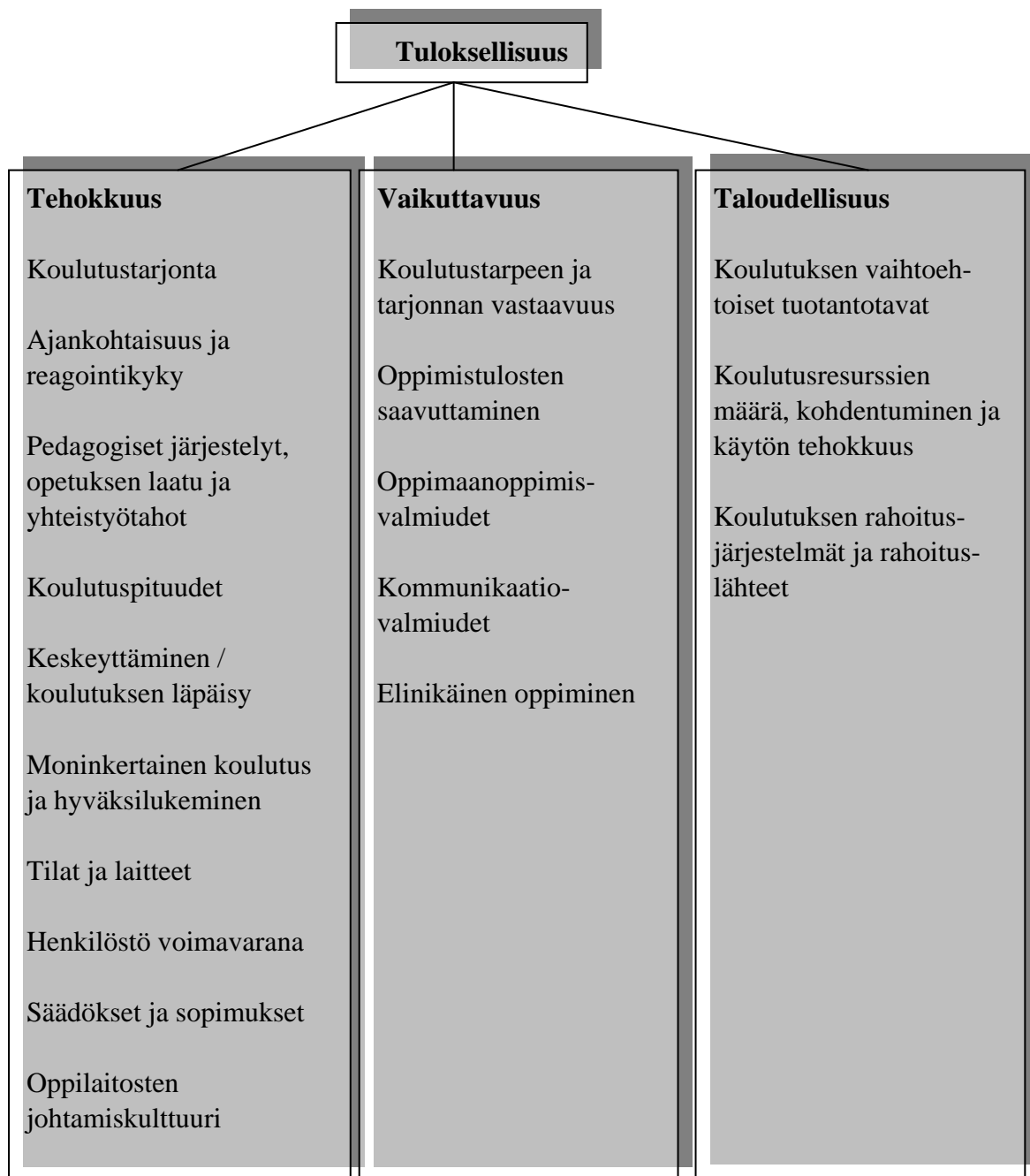
Raivolana (2000, 194) mukaan arviointimallin alkuperänä on englantilainen malli: kustannus -> panos -> tuotos -> tulos. Mallista muodostui vähitellen

kolme avainkäsitettä, jotka olivat taloudellisuus (kustannuspanos), tehokkuus (panos-tuotos) ja vaikuttavuus (tuotos-tulos). Raivola (2000, 204) pitää yleisenä sääntönä sitä, että tehokkuus (efficiency) liittyy panostekijöiden mittaamiseen rahassa, kun taas vaikuttavuus (effectiveness) ei-rahassa mitattaviin panoksiin, kuten esimerkiksi opetustilat ja -välineet sekä opettajakunta. Kuviossa 3 esitetty perusmalli kytkee keskeiset käsitteet yhteen.



**KUVIO 3. Tuloksellisuuskäsitteet (Raivola 2004, 13)**

Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohdaksi on otettu Ritva Jakku-Sihvosen (1994, 8-21) muotoilemat, aikaisemmin tekstissä esille tulleet käsitteiden määritelmät tehokkuudesta, vaikuttavuudesta ja taloudellisuudesta sekä yleiset linjaukset (ks. s. 29-31). Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin ulottuvuuksia voidaan jäsentää siten, että kutakin arvioitavaa ulottuvuutta varten määritellään arviointikohteita, jotka on Opetushallituksen mallissa tiivistetty seuraavan sivun kuvioon (kuvio 4).



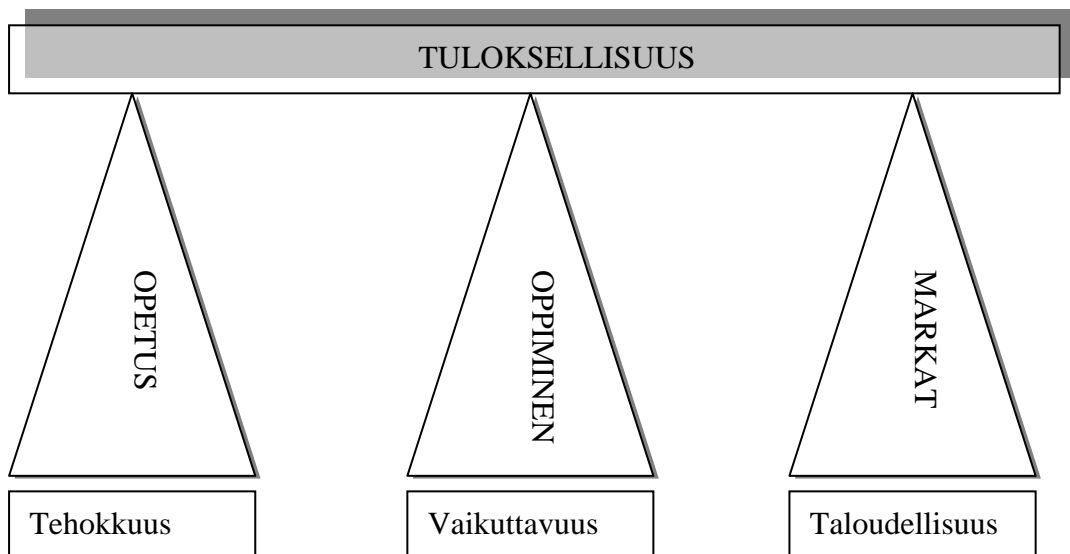
**KUVIO 4. Yhteenveto tuloksellisuuden arviointikohteista (Opetushallitus 1998, 27; Jakku-Sihvonen 1994)**

Tehokkuuden arvioinnissa on Lehtisalón ja Raivolan (1999, 228) mukaan kysymys opetukseen käytettävien henkisten ja aineellisten resurssien laadusta ja tehokkaasta käytöstä, koulutusjärjestelmän palvelukyvyistä sekä koulutuspituuksien ja koulutuksen ajoituksen järjestelyistä niin opiskelijan kuin työelämänkin tarpeita vastaavaksi. Opetushallituksen tuloksellisuuden arviointimallissa tämä on tiivistetty em. kuviossa esitettyihin sisältöihin.

Vaikuttavuuden arvioinnilla pyritään saamaan määrällisesti ja laadullisesti selville miten koulutuksen tuottamat valmiudet edistävät yksilön henkistä kasvua ja yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Arvioinnin kohteena ovat tällöin oppimistulosten saavuttaminen, oppimaan oppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet, itsensäkehittämishalukkuus (elinikäinen oppiminen) sekä koulutustarpeiden ja -tarjonnan vastaavuus. Taloudellisuus taas merkitsee Lehtisalón ja Raivolan mukaan koulutusvoimavarojen tarkoituksenmukaista käyttöä kulutukselle asetettuja tavoitteita silmällä pitäen.

Mallia voi kritisoida käsitteellisen päällekkäisyyden vuoksi koska tehokkuuden ja vaikuttavuuden osa-alueet ovat osittain päällekkäisiä. Esimerkiksi mitä eroa on tehokkuuden osa-alueessa esitetyllä koulutustarjonnalla ja vaikuttavuuden osa-alueessa esitetyllä koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuudella. Tässä tutkimuksessa määritellään ja tarkastellaan tuloksellisuutta kuitenkin em. mallin mukaan, koska sitä usein käytetään ja sovelletaan koulutuksen yhteydessä.

Opetushallituksen Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa (1998) vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden aspektit konkretisoidaan tiivistetysti alla olevassa kuviossa (kuvio 5) siten, että ensin mainittu tarkoittaa opetusta, toinen oppimista ja kolmas rahaa.



**KUVIO 5. Tiivistelmä tuloksellisuuden osatekijöistä (Opetushallitus 1998, 26)**

Tuloksellisuuden arviointikeinoja on useampia (Opetushallitus 1998, 14-15; Kuorelahti 2000, 14). Itsearviointi on organisaation itsensä tekemää. Esimerkiksi sen kohdistumisesta voi koulu itse päättää samoin kuin arvioinnin toteuttajasta ja tulosten julkistamisesta. Vertaisarviointi on puolestaan organisaatioiden keskenään sopivaa arviointia. Esimerkiksi kaksi koulua voivat keskenään sopia vertaisarviointista. Benchmarking on läheistä sukua best practise –ajattelulle, sillä siinä etsitään hyviä toimivia malleja ja käytänteitä, joita sitten sovelletaan



omaan toimintaympäristöön. Auditointi ja monitorointi on ulkopuolisen arviota tavoitteiden ja arkipäivän toiminnan vastaavuudesta. Sertifioinnissa arvioitava saavuttaa yleisesti tunnustetun toiminnan laadusta.

### 2.2.7 Ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli

Työelämässä tapahtuvat muutokset ovat korostaneet ammatillisen koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin merkitystä toimintaa ohjaavina tekijöinä. Ammatillisen peruskoulutuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmää on siksi pyritty uudistamaan siten, että se kannustaisi koulutuksen järjestäjiä nykyistä tehokkaammin toiminnan tuloksellisuuden ja laadun kehittämiseen. Laskennallista valtionosuusjärjestelmää täydentämään on kehitetty tuloksellisuusrahoitusjärjestelmä, joka muodostuu määrällisiin indikaattoreihin perustuvasta tulosrahoituksesta sekä laatupalkinnosta. (Virtanen 2007, 3.) Alla olevassa kuviossa (kuviokuva 6) on kuvattu rahoitusmallia tarkemmin.



**KUVIO 6. Ammatillisen peruskoulutuksen uudistettu rahoitusmalli (Virtanen 2007, 10)**

Tuloksellisuusrahoitusjärjestelmän kehittämistyö käynnistyi vuonna 2000, jolloin opetushallitus käynnisti opetusministeriön toimeksiannosta ammatillisen peruskoulutuksen tuloksellisuusrahoitushankkeen. Tuloksellisuusrahoitusjärjestelmän kehittäminen on tapahtunut tiiviissä yhteistyössä koulutuksen järjestäjän ja työelämän edustajien kanssa. Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuusrahoitus otettiin asteittain käyttöön palkkioluontoisena vuodesta 2002 alkaen. Indikaattoreiden pohjalta tapahtuvaan tuloksellisuuden arviointiin osallistuvat kaikki ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjät. Koulutuksen järjestäjät on sijoitettu sarjoihin seuraavasti: monialaiset suuret koulutuksen järjestäjät, keskisuuret ja pienet monialaiset koulutuksen järjestäjät, keskisuuret ja pienet monialaiset koulutuksen järjestäjät ja yksialaiset koulutuksen järjestäjät. Oppilaitoksista kerättyä arviointitietoa käytetään ammatillisen koulutuksen tulosrahoituksessa, jota myönnetään erillisenä valtionavustuksena. Lisäksi voidaan jakaa teemaperusteinen laatupalkinto. (Virtanen 2007, 10.)

Tulosrahoituksen piiriin kuuluvat siis ammatillinen opetus suunnitelmaperusteinen peruskoulutus, mutta sen ulkopuolelle on jäänyt näyttötutkintoon valmistava koulutus, työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus, erikoisoppilaitokset ja ammatilliset erityisoppilaitokset. Oppisopimuskoulutus on otettu mukaan vuonna 2003. Vuosittain palkkioluonteista tulosrahoitusta on saanut keskimäärin 15 koulutuksen järjestäjää. Ammatillisen koulutuksen laatupalkintoja on jaettu vuosittain hakemusten perusteella. (emt, 10.)

### *2.2.8 Ammatillisen koulutuksen tulosrahoitusmittaristo*

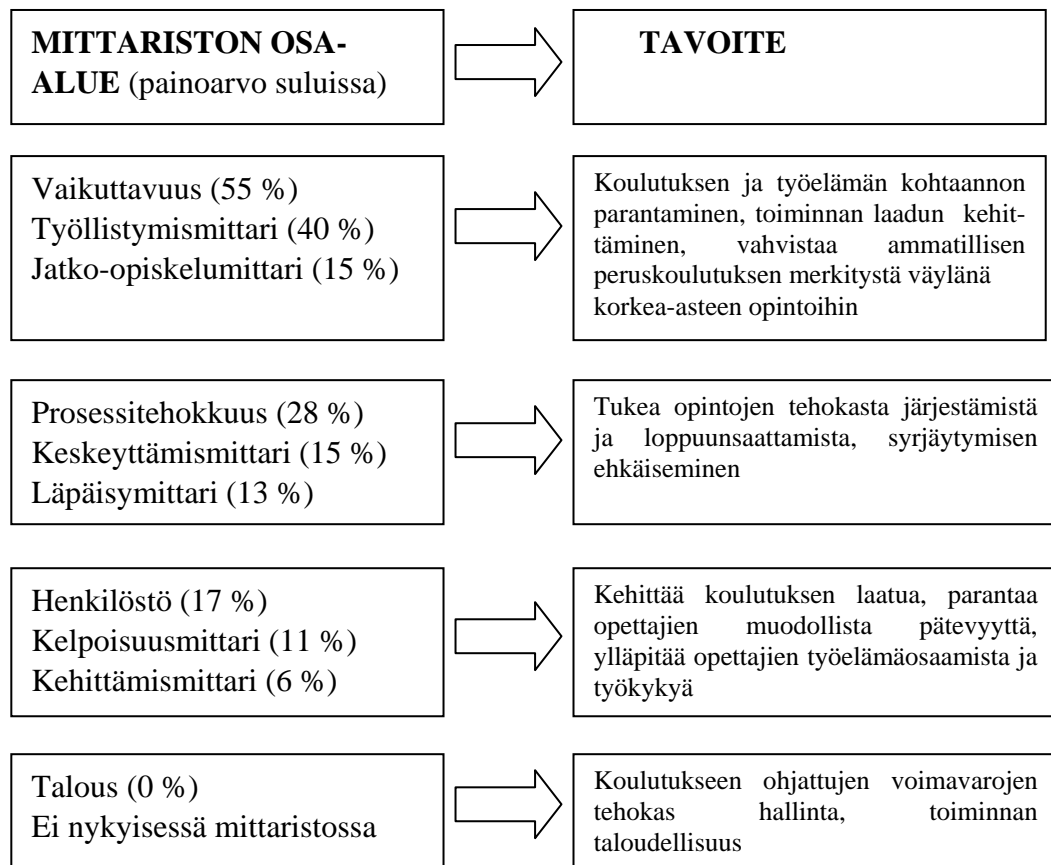
Virtasen (2007, 10) mukaan tuloksellisuusrahoituksessa koulutuksen järjestäjän tuloksellisuutta arvioidaan laskennallisen mittariston avulla. Sen tavoitteena on edistää ammatillisen peruskoulutuksen tuloksellisuutta sekä sille asetettavien tavoitteiden saavuttamista. Se on myös väline, jolla koulutuksen järjestäjiä kannustetaan koulutustoiminnan pitkäjännitteiseen ja tavoitteelliseen kehittämistyöhön. Lisäksi sen tarkoituksena on tuottaa kehittämis- ja ohjausinformaatiota sekä koulutuksen järjestäjien että opetushallinnon käyttöön.

Opetushallituksen tulosmittariselosteen (2006, 3-5) mukaan tuloksellisuuden kannalta keskeisimpinä tekijöinä on pidetty sitä, kuinka hyvin valmistuneet työllistyvät tutkinnon jälkeen, mikä on jatko-opintoihin siirtymisen aste, saadanko koulutus suoritettua määräajassa, keskeytetäänkö opinnot sekä kuinka pätevää opetushenkilöstö on ja kuinka paljon henkilöstön kehittämiseen panostetaan. Tulosmittarit vuoden 2006 rahoituksessa ovat olleet samat kuin vuoden 2004 tulosrahoituksessa. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointikohteet on johdettu tavoitteista, joita lainsäädäntö ja opetusministeriö ammatilliselle koulutukselle asettavat. Arviointikohteet on ryhmitelty Balanced Scorecard (Kaplan & Norton, 1996) viitekehyksen pohjalta vaikuttavuuteen, prosessituloksiin ja henkilöstöön. Kullekin arviointialueelle on määritelty sitä kuvaavat mittarit siten, että ne mittaavat mahdollisimman relevantisti ja luotettavasti kohteena olevaa tuloksellisuuden arviointialuetta.

Tulosrahoitusmittaristossa (Virtanen 2007, 11-15) koulutuksen *vaikuttavuutta* mitataan työelämään sijoittumisella ja jatko-opintoihin siirtymisellä. *Vaikuttavuusmittarit* perustuvat Tilastokeskuksen koulutus- ja työllistymistilastojen henkilö pohjaisiin rekisteriaineistoihin. *Työllistymismittarissa* tarkastellaan tutkinnon suorittaneiden työllistymistä. *Jatko-opiskelumittarissa* tarkastellaan puolestaan korkea-asteen opintoihin sijoittuneiden osuutta valmistuneiden joukosta. Koulutuksen järjestäjien keskinäisen vertailtavuuden parantamiseksi työllistymismittareiden laskennassa otetaan huomioon koulutuksen järjestäjien toimintaympäristön alueelliset erot nuorisotyöttömyyden osalta sekä erilainen opiskelija-aines erityisopiskelijoiden osalta. Jatko-opiskelumittareissa on puolestaan vakioitu koulutuksen järjestäjien opiskelija-aineiden erot erityisopiskelijoiden ja ylioppilaiden osalta. Koulutuksen ja työelämän kohtaamisen vahvistaminen edellyttää koulutuksen järjestäjiltä toimivaa vuoropuhelua ja tiedonhankintaa elinkeinoelämän tarpeista sekä kykyä ohjata toimintaansa näiden pohjalta. Jatko-opintoihin siirtymisen arviointi taas kytkeytyy tavoitteeseen vahvistaa ammatillisen koulutuksen roolia vaihtoehtoisena väylänä korkeakouluopintoihin.

Koulutuksen *prosessituloksellisuutta* (*tehokkuutta*) mitataan opiskelijoiden keskeyttämisellä, opintoajalla (*läpäisymittari*) sekä järjestämisluvan käyttöasteella. *Keskeyttämismittari* kuvaa opintojen loppumista koulutusjärjestelmässä tutkintoa suorittamatta tai työllistymättä. Keskeyttämisestä seuraa usein syrjäytyminen ja se on yhteiskunnallinen ongelma. Läpäisy puolestaan kertoo niistä toimista, joilla koulutuksen järjestäjä tukee opintojen tehokasta suorittamista. *Läpäisymittaria* määrittää tavoiteajassa valmistuneiden osuus opintonsa aloittaneiden kohdejoukosta. Keskeyttämiseen ja opintojen venymiseen yli ohjeaikojen voidaan merkittävästi vaikuttaa koulutuksen järjestäjän toimenpiteillä.

Henkilöstömittareita ovat kelpoisuus- ja kehittämismittarit. Siinä kohdassa arvioidaan tuloksellisuutta opettajakunnan muodollisen kelpoisuuden ja henkilöstön kehittämiseen kohdennettujen voimavarojen näkökulmasta. Keskeisenä tekijänä tulokselliselle oppimiselle on ammattitaitoinen ja motivoitunut opettajakunta. Muodollinen kelpoisuus on keskeinen peruste esimerkiksi rekrytoinnissa. *Kelpoisuusmittarissa* muodollinen kelpoisuus tarkoittaa sitä, että opettajat täyttävät opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta annetun asetuksen (986/1998) vaatimukset. *Kehittämismittari* kuvaa koulutuksen järjestäjän panostamista henkilöstönsä ammattitaidon uudistamiseen ja ylläpitämiseen. On tärkeää, että koulutuksen järjestäjä huolehtii keskeisen tuloksentekijänsä, koko henkilöstön ammattitaidon ajan tasalla pitämisestä. Tulosrahoituksen myöntämisen perusteena käytetään tulosindeksiä, joka saadaan yhdistämällä edellä kuvattujen mittareiden arvot. Kuviossa 7 on esitetty yhteenvedon tulosrahoitusmittariston osa-alueet ja niille määritellyt painoarvot (Virtanen 2007, 12).



**KUVIO 7. Tulorahoitusmittariston osa-alueet ja niille määrätty painoarvo**

*Tulorahoitusmittariston arviointia.* Vaikka Virtasen (2007, 17) mielestä ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjien tuloksellisuutta kaikilta osin tarkkaan arvioivaa mittaristoa ei olekaan mahdollista rakentaa, niin tuloksellisuusrahoitusmittariston muodostaminen on kuitenkin hyödyllistä. Tuloksellisuutta on vaikea arvioida koska jo pelkästään tuloksellisen koulutuksen toiminnan määrittelemisen yksiselitteisesti tuottaa vaikeuksia. Ongelmia aiheuttaa myös lukuisat mittausongelmat eli ei voida tavoittaa sellaista tarkkuutta ja luotettavuutta, että se kertoisi koulutuksen järjestäjien suorituksen keskinäisen paremmuuden. Saadut arvot ovat parhaimmillaankin vain suuntaa antavia.

## 2.3 Aikaisempia tutkimuksia koulutuksen tuloksellisuudesta

Kuten johdannossa todettiin ammatillisten erityisoppilaitosten ja ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuutta ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu, joten tällä tutkimuksella nähdään olevan myös yhteiskunnallista merkitystä.

Erityispedagogisessa tutkimuksessa on keskitytty lähinnä peruskouluikäisten lasten opetukseen ja oppimiseen ja ammatillisen erityisopetuksen tutkimus on ollut vähäistä (Miettinen 2008, 14). Myös Mänty (2000, 185) toteaa, että ammatillinen erityisopetus on Suomessa melko tutkimaton alue, väitöskirjoja on vain muutama ja muukin tutkimus on harvalukuista.

Näyttää siis siltä, että ammatillista erityisopetusta ei voida kehittää ainakaan nojaamalla aikaisempaan tutkimustietoon. Aikaisemmat tutkimukset ammatillisen erityisopetuksen saralla näyttävät liittyvän lähinnä tuloksellisuuden eri osa-alueisiin, kuten esimerkiksi työllistymiseen ja jatkosijoittumiseen, elämänhallintaan sekä eri kohderyhmien oppimisen ja opetuksen tuloksiin tai sivuavat tuloksellisuutta, kuten opetussuunnitelmiin ja opiskelijahuoltoon liittyvät tutkimukset. Seuraavassa on esitelty muutamia tuloksellisuuteen liittyviä tai sitä sivuavia tutkimuksia.

Aini Oravakankaan vuonna 2005 julkaistu väitöskirja Koulun tuloksellisuus – filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa on kasvatustieteellisesti orientoitunut tutkimus koulun tuloksellisuuden käsitteen merkitysulottuvuuksista suomalaisessa koulutuskeskustelussa. Tutkimuksen lähtökohtana oli käytännön kouluelämässä syntynyt koulun tuloksellisuuden käsitteen sisältöä koskeva kasvatustieteellinen ongelma ja mitä merkityksiä koulun tuloksellisuuden käsitteelle annetaan vuosikymmenen vaihteen molemmin puolin esiintyneessä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimuksen mukaan käsitteellisesti keskustelu on ollut hyvin hajanaista. Koulutuspoliittisessa kielipelissä tuloksellisuus näyttyy legitimiinä velvoitteena. Se määrittää taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden ulottuvuuksina, joiden pohjalta sitä arvioidaan lakisääteisesti. Tuloksellisuuden kieltä on pyritty juurruttamaan opettajien ajatteluun ja tätä perustellaan kansallisella tehtävällä turvata Suomen kansainvälinen kilpailukyky ja hyvinvointiyhteiskunnan säilyminen.

Tarja Männyn vuonna 2000 tehty väitöskirja tarkastelee valmistuneiden opiskelijoiden elämäntilannetta. Väitöskirjassa Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään tutkittiin, mikä on ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden elämäntilanne ammatillisen koulutuksen päättymisen jälkeen. Lisäksi selvittiin, miten työllistämistyötä kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia kouluttavissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tehdään ja miten ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö sujuu. Tavoitteena oli tutkia, onko ammatillisessa erityisopetuksessa saavutettu ne tavoitteet, jotka sille on lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa asetettu. Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaitoksissa vallitsee melko vankka yksimielisyys kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteista. Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet henkilöt sijoittuivat työelämään vain kohtalaisesti. Työllistymiseksi laskettiin myös suojatyössä työskentely. Jos työllistymiseksi luetaan vain avoimilla työmarkkinoilla työskentely, kehitysvammaiset henkilöt olivat työllistyneet todella huonosti. Suurin osa kehitysvammaisista ilmoitti, että koulutuksesta on jonkin verran hyötyä nykyisessä työssä. Noin kolmannes kehitysvammaisista ilmoitti asuvansa vielä lapsuudenkodissaan.

Matti Kuorelahden vuonna 2000 tehdyssä väitöskirjassa Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus tutkittiin sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuutta, jonka keskeisenä näkökulmana oli opiskelijoiden oma kokemus koulunkäynnistään täydennettynä heidän lähipiirinsä näkökulmalla. Tuloksellisuusarviointia laajennettiin myös ulkopuolisen silmin tapahtuvalla arvioinnilla. Tuloksina todettiin, että esy - oppilaat, heidän vanhempansa, yleisopetuksen opettajat ja rehtorit pitivät sopeutumattomien luokkamuotoista erityisopetusta tuloksellisena, kun sitä arvioitiin tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta.

Anu Raudasojan vuonna 2006 julkaistussa väitöskirjassa Mitä autismin kirjon opiskelijat oppivat valmentavassa koulutuksessa, arvioitiin autismin kirjon opiskelijoiden toimintataitojen kehittymistä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa koulutuksessa. Pitkittäistutkimuksen perusjoukkona oli 49 opiskelijaa. Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijoiden työtaitojen ja työikäytymistaitojen kehittyminen jatkuu monilla osa-alueilla myös koulutuksen päättymisen jälkeen. Tulokset osoittivat myös, että opiskelijat voivat työskennellä ilman merkittävää lisäohjausta, mikäli heidän oppimiaan taitoja pidetään aktiivisesti yllä myös koulutuksen jälkeen. Opiskelijoiden itsenäinen elämä näyttäisi vaikeutuvan, koska tulosten mukaan heidän omatoimivuus-, kommunikaatio- ja vapaa-ajan viettotaitonsa laantuvat koulutuksen päättymisen jälkeen. Tämä tarkoittaa, että he eivät selviä arkipäivästään ilman henkilökohtaista avustamista.

Kaija Miettisen vuonna 2008 julkaistussa väitöskirjassa Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa tutkittiin, miten ammatillista erityisopetusta koskevat määräykset näkyvät koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa. Kyseisessä väitöskirjassa tutkittiin myös, millä tavalla ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat käsitelleet ammatillista erityisopetusta opetussuunnitelmissaan ja millaisia ne ovat sisällöltään. Tutkimustulokseksi saatiin, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma on todennäköisimmin laadittu kattavasti ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimii kuntayhtymä ja opiskelijoita ja erityisopiskelijoita on runsaasti. Erittäin pienet ja erittäin suuret koulutuksen järjestäjät kuitenkin poikkesivat keskimääräisestä tuloksesta. Kattavimmin oli opetussuunnitelmat laadittu Itä-Suomen läänissä. Erityisopetuksen näkökulmasta puolet koulutuksen järjestäjistä oli laatinut kyseisen tutkimuksen kannalta riittävän kattavat opetussuunnitelmat. Kattavimmin oli käsitelty HOJKSiin liittyvät asiat ja heikoimmin erityisopetuksen resursseihin ja voimavaroihin liittyvät asiat.

Eija Honkasen vuonna 2006 tehdyssä väitöskirjassa Opinto-ohjaus ja erityisopetus tutkittiin evaluaatiotutkimuksella, miten opetussuunnitelman mukainen opinto-ohjaus toteutuu ammatillisen perustutkinnon erityisopetuksessa koulutuksen järjestäjän tasolla, miten siihen liittyvät suunnitelmat esitetään asiakirjoissa ja miten opinto-ohjaus koetaan toteutuvan. Keskeisinä tuloksina todettiin, että opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden mukainen opinto-ohjaus on kirjattu puutteellisesti asiakirjoihin ja opetussuunnitelmissa on suuria laadullisia eroja. Kaikki ammatillisen koulutuksen järjestäjät eivät

vastanneet erityisopiskelijan opinto-ohjaukselliseen ja erityisopetukselliseen tarpeeseen vaikka pyrkivätkin tukemaan opiskelijaa. Siirtymävaihetta työelämään tai jatko-opintoihin ei erityisopiskelijoiden osalta tuettu riittävästi.

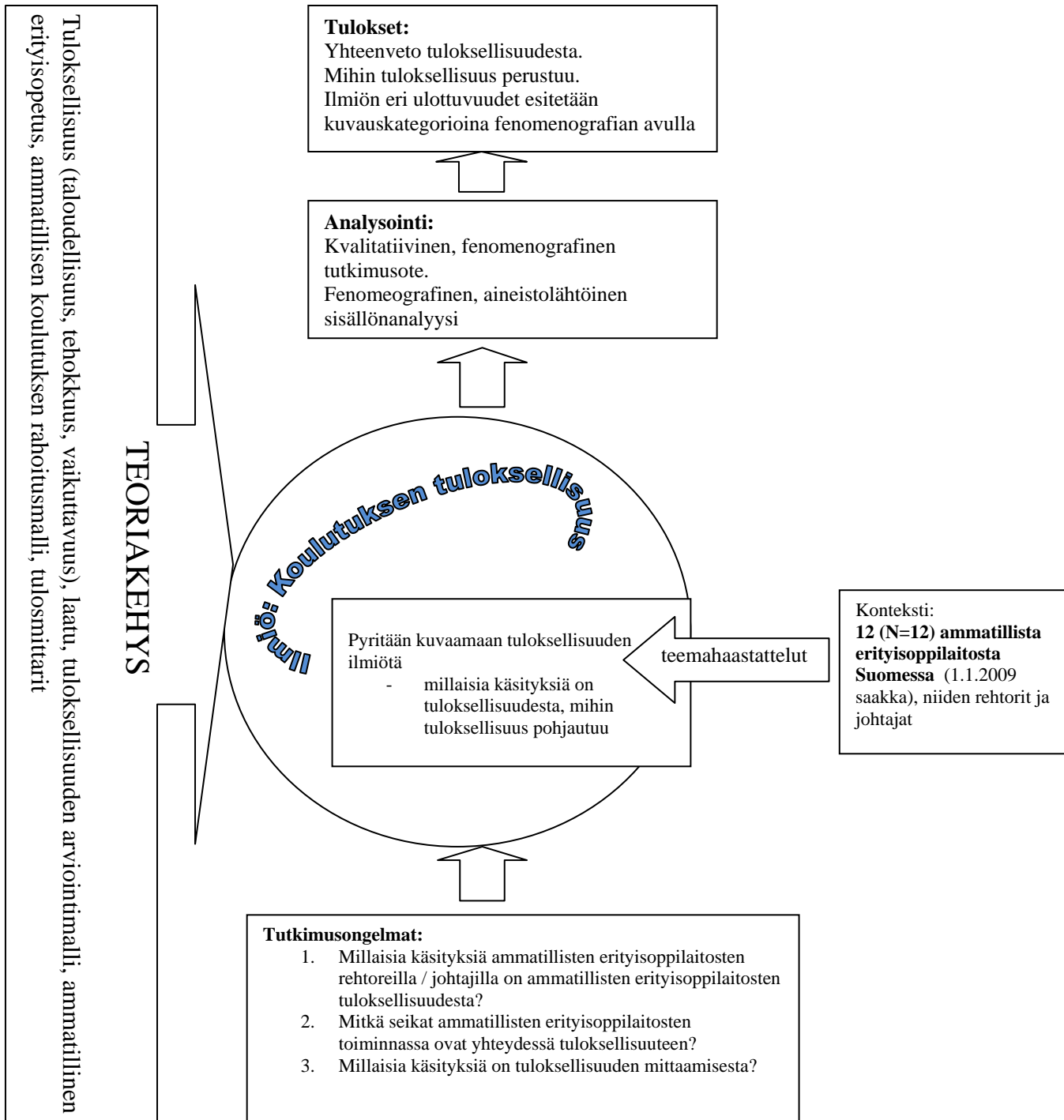
### 3 Tutkimusmalli ja -ongelmat

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimusmallia ja -ongelmia. Alla olevassa kuviossa on esitelty tiivistetysti tutkimusmallin eteneminen. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia ja kuvata käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta. Tarkoitus ja tehtävät esiteltiin luvussa 1.2. Tutkimukseen liittyvät tutkimusongelmat esiteltiin luvussa 3.2. Tutkimusongelmiin palataan myöhemmin tuloksissa. Tutkimuksen kontekstia eli ammatillisia erityisoppilaitoksia tarkastellaan tarkemmin luvuissa 4.2.1 sekä 4.2.2.

Tässä tutkimuksessa on käytetty kvalitatiivista fenomenografista tutkimusotetta (tarkemmin luvussa 4.1) ja aineiston analyysimenetelmänä on fenomenografinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Tutkimuksen tulokset eli ilmiön eri ulottuvuudet esitetään kuvauskategorioina fenomenografian avulla. Kuvauskategorioita linkitetään myös teoriakehykseen. Teoriakehys muodostuu tuloksellisuuden ja laadun määritelmistä, tuloksellisuuden arviointimallista, ammatillisen erityisopetuksen järjestämisen tarkastelusta, ammatillisen koulutuksen rahoitusmallista sekä tulostittaristosta.



### 3.1 Tutkimusmalli



**KUVIO 8. Tutkimusmalli.**

## 3.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena tutkia ja kuvata käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta. Lisäksi halutaan kuvata ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuden monitahoisuutta sekä ymmärtää sen mittaamisen problematiikkaa. Tutkimusongelmat täsmennettyinä kysymyksinä ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla / johtajilla on ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta?
2. Mitkä seikat ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnassa ovat yhteydessä tuloksellisuuteen? Millainen tärkeysjärjestys niillä on ja millä perusteella?
3. Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla / johtajilla on tuloksellisuuden mittaamisesta?

# 4 Toteutus

## 4.1 Tutkimusotteen valinnasta

Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin tutkimusotetta sekä tieteenfilosofisia seikkoja. Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia valittiin tutkimusotteeksi, koska se sopii erityisesti käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on juuri kuvata ja ymmärtää ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia tuloksellisuuden ilmiöstä. Fenomenografian avulla tuotettu empiirinen, käytännöllinen tieto tulee esiin todellisuuden erilaisina kokemustapoina, joita edustavat tuloksena saadut kuvauskategoriat ja joiden tulee kuitenkin olla kiinnittyneitä olemassa olevaan teoriaan.

### **Tieteenfilosofiset seikat.**

Tuomisen & Wihersaaren (2006, 47-49) mukaan tieteellistä tutkimusta tekevän tutkijan on tuotava julki tieteenfilosofisia sitoumuksiaan. Ontologiaksi kutsutaan niitä taustaoletuksia, jotka liittyvät tutkimukseen. Epistemologia taas tutkii tiedon käsitettä, tiedon alkuperää ja lajeja, tiedon saavuttamisen mahdollisuuksia ja rajoja sekä tiedon luotettavuutta ja varmuutta. Epistemologia esittää näkemyksen siitä, mitä voidaan pitää tietona ja tiedon oikeutuksena. Se pohtii, mitä voidaan tietää, mitä kriteerejä tiedon tulee täyttää, jotta voidaan vakuuttua tiedon pätevydestä.

Tutkimusta voidaan tehdä eri tavoin ja todellisuutta eri perspektiiveistä lähestyen. Tutkimuksenteon logiikka ja se miten kohdetta kulloinkin lähestytään määräytyy ontologisen, epistemologisen ja menetelmällisen tason yhteyksistä. (Roisko, 2002, 14.)

Lähtökohtana tämän tutkimuksen ontologialle voidaan pitää Rauhalan (1989) esittämän holistisen ihmiskäsityksen mukaista ihmisen todellistumista tajunnallisena, kehollisena ja situaationaalisenä. Tutkimuksen epistemologisena eli tietoteoreettisena näkemyksenä on konstruktivistinen tiedonkäsitys. Konstruktivistille todellisuus ja tieto ovat suhteellisia. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentama (Tynjälä 1999). Puolimatka (2002, 41) toteaa, että konstruktivistisen ontologian mukaan todellisuus koostuu siitä, miten ihmiset eri lähtökohdista näkevät sen ja millä tavalla he käsitteellisesti kuvaavat sitä. Maailman koostumus ei ole riippumaton ihmisten erilaisista tavoista havainnoida

ja käsitteellistää sitä. Niinpä ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa kuvausta maailmasta, vaan todellisuus voidaan jakaa osiin useilla tavoilla.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tutkimustulokset ovat tutkijan tulkinnan tuloksia. Tutkija ja tutkittava ovat vuoropuhelussa keskenään ja tutkija on osa tutkittavaa todellisuutta. Konstruktivistinen käsitys tiedosta edustaa tietoteoreettista relativismia, josta seuraa että myös tämän tutkimuksen tietoteoreettinen pohja on relativistinen. Tässä tutkimuksessa on asetettu keskeiselle sijalle subjektiivinen tieto, eli rehtoreiden käsitykset ja niiden tulkinnalliset merkitykset. Relativismin mukaan erityisesti käsitysten totuus on suhteellista ja vaihtelee yksilöstä toiseen, ryhmästä toiseen tai ajasta toiseen. Näin ollen tässäkin tutkimuksessa ei ole tavoiteltavissa yhtä totuutta, vaan totuuksia voi olla monia ja eri osallistujilla omat kokemuksensa ja totuutensa tutkittavasta ilmiöstä.

Totuudelle on esitetty filosofian historiassa Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 147) mukaan neljä totuusteoriaa: totuuden korrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, totuuden konsensusiteoria sekä pragmaattinen totuusteoria. Tämän tutkimuksen totuuskäsitys viittaa totuuden vastaavuusteoriaan. Totuuden vastaavuusteoria on Puolimatkan (2002, 467-468) mukaan realistinen totuusteoria, jonka mukaan totuus on väitteiden yhteensopivuutta todellisuuden kanssa. Totuus määritellään realistisessa teoriassa suhteessa todellisuuteen. Tämä todellisuus koostuu esineistä, olioista, tapahtumista, mutta yhtä lailla myös ihmisten aikomuksista, käsityksistä, kuten tässäkin tutkimuksessa, tunteista sekä sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista. Totuuden korrespondenssiteoria on ollut myös Tuomisen & Wihersaaren (2006, 147) mukaan yleisin tulkinta totuudesta ja vastaa monien mielestä parhaiten myös normaalia arkijärkeä. Tämä totuusteoria liittyy ontologiassa realistiseen käsitykseen maailmasta, kun taas muut kolme totuusteoriaa eivät lähde realistisesta ontologiasta.

Episteemisen totuusteorian mukaan totuus taas on määriteltävä inhimillisen tiedon ja sen mahdollisuuksien pohjalta. On olemassa useita vaihtoehtoisia episteemisiä totuusteorioita. Koherenssiteorian mukaan totuus on väitteiden yhteensopivuutta kattavan ja yhtenäisen tiedon tiedollisen järjestelmän kanssa. Koherenssi eli yhdenmukaisuuden käsitteeseen kuuluu johdonmukaisuus sekä erilaisia yhdenmukaisuutta lisääviä suhteita. Totuus on siis yhteensopivuutta yhtenäisen, laajakantoisen ja kattavan tiedollisen järjestelmän kanssa. Ongelmana koherenssiteoriassa on kuitenkin se, että on mahdollista rakentaa lukematon määrä ajatusjärjestelmiä, jotka ovat kattavia ja yhdenmukaisia, koska koherenssiteoria ei aseta tiedollisen järjestelmän totuudella muita vaatimuksia kuin yhteneväisyyden ja kattavuuden. (Puolimatka, 2002, 468.)

Toisaalta tässäkin tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri viittaisi myös totuuden koherenssiteoriaan, koska tutkimusprosessi etenee johdonmukaisesti, loogisesti ja fenomenografista lähestymistapaa noudattaen. Myöskin valinnat ongelmanasettelun, tieteenfilosofisten ja teoreettisen ymmärtämisen tasolla ovat yhteensopivia ja koherentteja.

Tutkimuksen metodologiana on fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan pohjautuva kvalitatiivinen tutkimusote. Tuomi & Sarajärven (2002) mukaan hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen

myötä. Ilmiön ymmärtäminen on aina tulkintaa ja ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty. Ymmärtäminen etenee siis kehämäisenä liikkeenä, ns. hermeneuttisena kehänä.

Tämä tutkimus liittyy myös fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, jota voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Tutkimuksen kohteena ovat rehtoreiden käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta. Antikainen & Huotelin (1996, 22) toteavatkin, että fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyssä tutkimuksessa ensisijaista on juuri inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa olevat merkitykset ja ihmisten subjektiivinen elämissaailma. Todellisuudesta ei voida saada suoraa tietoa, vaan maailma on ensin koettava ja tämän jälkeen käytettävä kokemuksesta johdettuja konstruktioita.

Fenomenografiaa käyttävien tutkijoiden keskuudessa on paljon kiistelty siitä, onko fenomenografiassa kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai analyysimenetelmästä, metodista (Niikko, 2003, 30-31). Niikon mukaan monet tutkijat pitävät fenomenografiaa tutkimuksellisena lähestymistapana tunnistaa, muotoilla ja ottaa haltuun tietyntyyppisiä tutkimuskysymyksiä. Se pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua ja painottamaan heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksiaan siitä maailmasta, jossa he elävät. Fenomenografiaa voidaan kasvatustieteellisessä tutkimuksen kentässä pitää sekä empiirisesti orientoituneena tutkimuksellisena lähestymistapana että diagnostisoivana menetelmänä, jonka perusta niin ontologisesti kuin epistemologisestikin lepää fenomenologiassa (Niikko 2003, 48).

### **Fenomenografinen tutkimusote.**

Fenomenografinen tutkimusote on laadullinen, erityisesti kasvatustieteissä käytetty lähestymistapa, jossa pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään todellisuuden erilaisia käsityksiä. Analysoinnin perusteella muodostetaan kuvauskategorioita, jotka kuvaavat tässä tutkimuksessa tuloksellisuuden ilmiötä sisällöllisesti ja laadullisesti pyrkien tavoittamaan ilmiön kokonaisuudessaan. (Häkkinen 1996; Marton & Booth 1997.)

Fenomenografia on kiinnostunut siitä,

- miten maailma ilmenee,
- miten ihmiset havaitsevat, ymmärtävät, tulkitsevat ja kokevat ilmiöitä ja tapahtumia sekä miten he muodostavat niistä käsityksiä,
- millaisia ajatusrakenteita ihmiset muodostavat todellisuudesta omassa tietoisuudessaan,
- miten ihmiset ymmärtävät asioita (Metsämuuronen 2003, 174-175; Järvinen & Järvinen 2004).

Käsitysten tutkimiseen kehitetyn fenomenografian on aikoinaan kehittänyt 1980-luvulla Marton, kun hän tutki opiskelijoiden oppimiseen liittyviä käsityksiä ja kokemustapoja. Fenomenografiassa keskitytään käsitysten variaatioiden tutkimiseen. (Marton & Booth 1997, 11; Nikander 2003, 26.)

Yksi olennainen piirre fenomenografiassa on Martonin & Boothin (1997) mukaan, että ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta eli toisten

ihmisten kokemusten käsitysten tutkimisesta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidutaan ympäröivään maailmaan ja tehdään siitä päätelmiä. Ensimmäisen asteen kuvausten katsotaan olevan kuvausta maailmasta ilman, että otetaan huomioon henkilön tapa kokea se. Toisen asteen näkökulma painottaa taas toisten ihmisten tapaa kokea jotakin ja päätelmiä tehdään toisten ihmisten ajatuksista koskien ympäröivää maailmaa. Samoin toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvaamaan jonkun ilmiön merkityssisältöä, mikä tarkoittaa ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Nämä näkökulmat voivat olla kokemuksia tai käsityksiä.

Tässä tutkimuksessa ensimmäisen asteen näkökulma ilmenee siten, että ensin perehdyttiin laajasti tutkimusilmiöön teoreettisesti eli koulutuksen tuloksellisuuden, laadun sekä ammatillisen erityisopetuksen viitekehykseen. Toisen asteen näkökulmassa kuvataan tutkimukseen osallistujien eli rehtoreiden käsityksiä tuloksellisuudesta.

Toinen keskeinen piirre fenomenografiselle tutkimukselle on ilmiön olemuksen tarkastelu, jolloin kiinnostuksen kohteena on käsitystapojen ja ajattelun muotojen taso. Fenomenografiassa, toisen asteen näkökulmassa keskeinen käsite on kokemuksen termin ohella käsitys. Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennukseen. Kokemus heijastuu käsitysten kautta. Voidaankin sanoa, että kaikki mitä ihminen on aiemmin kokenut, on läsnä käsitysten rakentumisen prosessissa. Fenomenografiassa tapa kokea jotakin käytetään rinnakkaisena tavalle käsittää tai ymmärtää jotakin. (Niikko 2003, 24-25.)

Kolmas keskeinen piirre on Järvisen & Järvisen (2004, 80) mukaan se, että aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko vastausten variaation. Luokitukset syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan ja käsitteitään. Käsitykset määritellään jakamattomaksi relaatioksi kahden tekijän välillä, millainen käsitys on muodostettu ja miten se on muodostettu. Tästä seuraa, että muodostettavat käsitysten luokitukset ovat jo osaltaan tutkimuksen tuloksia.

Fenomenografinen tutkimus etenee Metsämuurosen (2003, 175) mukaan seuraavien vaiheiden kautta:

#### 1. Tutkimuskohteen valinta

Tutkija kiinnittää ensin huomiota asiaan tai käsitteeseen, josta vaikuttaa esiintyvän erilaisia käsityksiä ja tulkintoja (esim. saavutettavuus, käytettävyys).

#### 2. Teoreettinen perehtyminen aiheeseen

Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja alustavasti jäsentää asiaan liittyvät näkökohdat.

#### 3. Aineiston kokoaminen

Tutkija haastattelee sellaisia henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä asiasta. Tavoitteena on saada tutkittava ilmaisemaan käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä esim. avoimella haastattelulla.

#### 4. Aineiston luokittelu

Aineisto litteroidaan ja kirjoitettu teksti analysoidaan. Aineistosta etsitään laadullisesti erilaisia käsityksiä, joista laaditaan kuvauskategorioita.

## 4.2 Suomen ammatilliset erityisoppilaitokset tutkimuksen kontekstina

Suomen 12 ammatillista erityisoppilaitosta muodostavat sen kontekstin, jossa käsityksiä ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuudesta tutkitaan. Tätä tutkimusta toteutettaessa ammatillisia erityisoppilaitoksia oli vielä 12, mutta valtion viisi oppilaitosta yhdistettiin yksityisen opetuksen tarjoajiin 1.1.2009 lähtien. Kuhankosken erityisammattioppilaitoksen ja AURA-instituutin ylläpitäjäksi tuli S. ja A. Bovalliuksen säätiö, Alavuden erityisammattikoulun ylläpitäjäksi Ammattiopisto Luovi, Perttulan erityisammattikoulun ylläpitäjäksi Kiipulan ammattiopisto ja Arla-instituutin ylläpitäjäksi Keskuspuiston ammattiopisto. Ammatillisten erityisoppilaitosten toimintaa esitellään aakkosjärjestyksessä luvussa 4.2.2.

Oppilaitoksista tehdään lyhyt yleisesittely eli kerrotaan koulutuksen järjestäjä ja omistaja, kenelle koulutus on tarkoitettu, minkä alojen koulutusta niissä annetaan, millä paikkakunnilla oppilaitokset toimivat ja mikä on pääpaikka sekä paljonko on opiskelijoita ja henkilökuntaa. Opiskelija- ja henkilökuntamäärät on syksyn 2008 tilastoista ja oppilaitosten koulutuspaikkakunnat saattavat vuosittain hieman vaihdella. Lisäksi esitellään oppilaitosten toiminta-ajatusta ja historiaa niiden osalta, joista tiedot on ollut saatavilla. Oppilaitoksesta kertovan tekstin vieressä on oppilaitoksen logo, joka joidenkin oppilaitosten osalta oli käytössä 1.1.2009 saakka. Luvun kappaleissa on käytetty lähteenä oppilaitosten www-sivuja, esitteitä ja toimintakertomuksia, ellei toisin mainita.

### 4.2.1 Ammatillisista erityisoppilaitoksista yleensä

Ammatilliset erityisoppilaitokset tarjoavat koulutusta opiskelijoille, jotka tarvitsevat opinnoissaan ja jatkosijoittumisessaan erityistä tukea. Tuen tarpeen syitä ovat esimerkiksi vammaisuus, oppimisvaikeudet, psyykkiset tai sosiaaliset ongelmat sekä fyysiset sairaudet. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opetus tapahtuu pienryhmissä. Opiskelijalle tarjotaan henkilökohtaista ohjausta ja tukea opinnoissa ja päivittäisessä elämässä. Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminta perustuu ammatillisesta koulutuksesta annettuun lakiin ja opetusministeriö on myöntänyt niille erityisen koulutustehtävän toimia ammatillisina erityisoppilaitoksina.

Kaikissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään ammatilliseen perustutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi ammatilliseen perustutkintoon ja

työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Niiden ensisijaisena tehtävänä on huolehtia vaikeavammaisten koulutuksesta sekä valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta. Oppilaitokset tarjoavat myös erilaista jatko-, täydennys- ja erikoistumiskoulutusta, uudelleen koulutusta ja oppisopimuskoulutusta sekä erilaista toimintaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Osa oppilaitoksista tarjoaa myös ammatillista aikuiskoulutusta. Ammatillisiin oppilaitoksiin verrattuna ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskelijaryhmät ovat pienempiä, oppilaitoksen tarjoamia opiskelijahuolto- ja tukipalveluja on enemmän, oppilaitoksessa on vammaisuuteen ja oppimisvaikeuksiin liittyvää asiantuntemusta ja kaikilta opettajilta vaaditaan ammatillisten opettajien kelpoisuuden lisäksi erillinen erityisopettajakoulutus. Osa ammatillisten erityisoppilaitosten opiskelijoista aloittaa toisen asteen koulutuksen heti peruskoulun päätyttyä. Erityisoppilaitoksissa on näiden lisäksi ammatillisessa uudelleen koulutuksessa aikuisikäisinä vammautuneita tai sairastuneita opiskelijoita. (Daavittila & Mänty 2001.)

Ammatilliset erityisoppilaitokset toimivat myös erityisopetuksen kehittämis- ja palvelukeskuksina. Ne tarjoavat ammatillisen erityisopetuksen asiantuntijapalveluja, henkilöstökoulutusta ja konsultointia oppilaitoksille ja muille yhteistyötahoille sekä tuottavat erityisopetuksen oppimateriaaleja. Asiantuntijapalvelujen tavoitteena on edistää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamista ja niiden huomioon ottamista opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tukea ammatillisen erityisopetuksen kehittämistä.

Ammatillisia erityisoppilaitoksia on eri puolilla Suomea ja koulutuksen järjestäjiä oli 1.1.2009 saakka 12 (1.1.2009 viisi valtion oppilaitosta yhdistettiin yksityisen opetuksen tarjoajiin). Kaikki oppilaitokset ovat valtakunnallisia oppilaitoksia, joten oppilaitoksissa on opiskelijoita koko Suomesta. Osa oppilaitoksista on erikoistunut tiettyihin vammaryhmiin, kuten kehitysvammaisiin, kuulovammaisiin tai näkövammaisiin ja yksi oppilaitoksista on ruotsinkielinen. Kaikki ammatilliset erityisoppilaitokset tarjoavat erityisolosuhteita ja -palveluja ammatillisen opiskelun onnistumiseksi ja toiminnan tavoitteena on yhdessä kuntoutuspalvelujen kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. Vapaille oppilaspaikoille voidaan ottaa muitakin kuin vammaisia opiskelijoita ja oppilaitosten palveluiden piiriin voi avoimesti hakeutua.

Ammatillisten erityisoppilaitosten tehtävänä on palvella kaikkia ja kaikissa oppilaitoksissa opiskelevia erityispalveluja tarvitsevia opiskelijoita sekä heidän opettajiaan ja muuta henkilöstöä, oppilaitosta kokonaisuutena. Erityisoppilaitoksissa opiskelevat erityisesti sellaiset nuoret ja aikuiset, joilla on vaikeuksia selviytyä tavallisissa oppilaitoksissa.

Ammatillisen erityisopetuksen ensisijaisena vaihtoehtona pidetään integroitua opiskelua yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisia erityisoppilaitoksia puolestaan pyritään kehittämään vastaamaan vaikeimmin vammaisten koulutustarpeeseen. Vaikeimmin vammaisten koulutus on Suomessa vielä puutteellisesti järjestetty ja järjestämisessä törmätään vielä resursseihin ja



asenteisiin liittyviin ongelmiin. Ammatillisen erityisopetuksen määrällisellä lisäämisellä ei voida enää saavuttaa uusia tuloksia. Onkin aika keskittyä laadun parantamiseen ja toiminnan kehittämiseen. Ajankohtaisia haasteita ovat integraation ja vaikeimmin vammaisten koulutuksen lisäksi ainakin erityisopettajien koulutuksen lisääminen, erityisoppilaitosten hyödyntäminen palvelu- ja kehittämiskeskuksina sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääminen. (Mänty 2000, 98.)

#### 4.2.2 Ammatilliset erityisoppilaitokset Suomessa

*Aitoon koulutuskeskus.* Aitoon koulutuskeskus on yksityinen ammatillinen erityisoppilaitos, jossa järjestetään koulutusta opinnoissaan erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Koulutuksen järjestäjä on Aitoon Emäntäkoulu Oy, jonka osakkaina on yhdistyksiä, mm. koulutuskeskuksen tukiyhdistys, maa- ja kotitalousseuroja sekä yksityisiä henkilöitä. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitos sijaitsee Kaakkois-Pirkanmaalla, Pälkäneellä ja opetusta järjestetään myös Tampereella ja Ylöjärvellä. Opiskelijoita on 93 ja henkilökuntaa noin 60.

Aitoon koulutuskeskuksen toiminta-ajatus on kehittää opiskelijoiden valmiuksia työskennellä ihmisläheisissä palveluammateissa ja hoitaa omaa talouttaan. Lisäksi tuetaan opiskelijoiden kasvua tavoitteena oman elämänhallinnan kehittäminen ja mahdollisimman itsenäinen elämä. Toiminnan lähtökohtia ovat opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet.

Aitoon koulutuskeskus sai alkunsa vuonna 1921 kotitalous- ja puutarhakouluna. Nykyinen nimi Aitoon koulutuskeskus otettiin käyttöön vuonna 2006.

*Alavuden erityisammattikoulu.* Alavuden erityisammattikoulu oli 1.1.2009 saakka valtion omistama ammatillinen erityisoppilaitos. Opinnot on suunnattu kehitysvammaisille ja muille erityisopetusta tarvitseville nuorille ja aikuisille. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, tekniikan ja liikenteen alan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitoksen pääpaikka on Alavudella ja opetusta järjestetään myös Kälviällä, Seinäjoella, Ulvilassa ja Vaasassa. Opiskelijamäärä on 170 ja henkilökuntaa noin 100.

Alavuden erityisammattikoulun historia alkoi 1952. Tuolloin 1.8. aloitti toimintansa Alavuden tyttökoti. 1.8.1986 koulun nimeksi tuli Alavuden erityisammattikoulu. Oppilaitos yhdistyi 1.1.2009 Ammattiopisto Luovin kanssa.

*Ammattiopisto Luovi.* Ammattiopisto Luovi on Hengitysliitto Heli ry:n omistama ammatillinen erityisoppilaitos, jonka opinnot on suunnattu ensisijaisesti opiskelijoille, jotka terveydellisistä tai muista syistä tarvitsevat opintoihin ohjautumisessaan, opinnoissaan ja työllistymisessään erityistä ohjausta, neuvontaa tai tukipalveluita. Ammattiopisto Luovi toimii 18

eri paikkakunnalla ympäri Suomen ja on tällä hetkellä Suomen suurin ammatillinen erityisoppilaitos. Oppilaitoksen pääpaikka on Oulussa ja toimintayksiköitä on Helsingissä, Limingalla, Liperissä, Muhoksella, Vammalassa ja Ylitorniolla. Opetusta järjestetään myös Iisalmella, Joensuussa, Joutsenossa, Kajaanissa, Kuopiossa, Kuusamossa, Pudasjärvellä, Rovaniemellä, Tampereella, Tohmajärvellä ja Torniossa. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, luonnontieteiden alan, luonnonvara- ja ympäristöalan, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan, tekniikan ja liikenteen alan ja yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Luovin koulutustarjonta jakaantuu ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi myös aikuiskoulutukseen ja vapaaseen sivistystyöhön.

Opiskelijamäärä ammatillisessa koulutuksessa on 1220 opiskelijaa ja vapaan sivistystyön koulutuksessa yhteensä noin 2000 ja henkilökuntaa on noin 650. Luovin toiminta-ajatuksena on, että jokainen on erityinen ja ansaitsee tulla kohdelluksi erityisenä. Oppilaitos tarjoaa tasavertaisia opiskelu ja osallistumismahdollisuuksia sekä yksilöllisiä reittejä työelämään ja hyvään elämisen alkuun.

Oppilaitos aloitti toimintansa 1.8.2007, kun Hengityслиitto Helin koulutuskenttarjoajat Merikosken ammatillinen koulutuskeskus, Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus sekä Hoikan opisto yhtyivät.

*Arlainstituutti.* Arlainstituutti oli valtion omistama ammatillinen erityisoppilaitos 1.1.2009 saakka. Opinnot on suunnattu erityisesti näkövammaisille ja kuurosokeille tai muutoin erityistä tukea opiskelussaan tarvitseville. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan, luonnontieteiden alan, tekniikan ja liikenteen alan, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitoksen pääpaikka sijaitsee Espoossa ja opetusta järjestetään myös Jyväskylässä. Opiskelijamäärä on 210 ja henkilökuntaa on noin 100. Oppilaitos yhdistyi 1.1.2009 Keskuspuiston ammattiopiston kanssa.

*AURA-istituutti.* AURA-istituutti on perustettu vuonna 1948 ja toimi valtion omistamana ammatillisena erityisoppilaitoksena 1.1.2009 saakka. Se tarjoaa ammatillista erityisopetusta opiskelijoille, jotka tarvitsevat opinnoissaan erityisiä opetusjärjestelyjä tai opiskelijahuoltoja. Erityisesti oppilaitos on tarkoitettu kuuroille, huonokuuloisille, dysfaatikoille, muille kommunikaatiohäiriöisille sekä kehitysvammaisille. Oppilaitos tarjoaa tekniikan ja liikenteen alan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitoksen pääpaikka on Turussa ja opetusta järjestetään myös Laitilassa. Oppilaitos yhdistyi 1.1.2009 Bovallius -ammattiopiston kanssa.

*Bovallius -ammattiopisto.* Bovallius -ammattiopisto on vuonna 1905 perustettu ammatillinen erityisoppilaitos, jonka ylläpitäjänä on S. ja A. Bovalliuksen säätiö. Koulutus on tarkoitettu erityistä tukea tarvitseville nuorille kuten kuuroille, kuulovammaisille, dysfaatikoille ja



kehitysvammaisille henkilöille. Oppilaitos tarjoaa luonnonvara-alan, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan, tekniikan ja liikenteen alan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Bovallius-ammattiopisto sijaitsee Pieksamäellä ja opetusryhmiä on myös Varkaudessa, Mikkelissä, Heinävedellä ja Joroisissa. Opiskelijamäärä on 120 ja henkilökuntaa noin 50. Bovallius –ammattiopistoon yhdistyi 1.1.2009 Aura-instituutti sekä Kuhankosken erityisammattikoulu.

S.A. Bovalliuksen säätiö on vuonna 1905 toimintansa aloittanut yleishyödyllinen säätiö, jonka varallisuus muodostuu pääosin Pieksamäen alueella sijaitsevasta metsä- ja kiinteistö-omaisuudesta. Säätiön tarkoituksena on ”tukea kuulovammaisia kasvamaan ja kehittymään itsenäisiksi, tasapainoisiksi ja hyödyllisiksi yhteiskuntamme jäseniksi”. Säätiö toteuttaa tarkoitustaan ammatillisen peruskoulutuksen, valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen sekä työllistymistä edistävän työtoiminnan lisäksi myös myöntämällä rahoitusta erilaisiin kuulovammaisten elinoloja parantaviin hankkeisiin.

*Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus.* Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus on Invalidiliitto ry:n ylläpitämä ammatillinen erityisoppilaitos. Opinnot on suunnattu erityisesti tuki- ja liikuntavammaisille sekä muille erityisopetuksen tai erityisolosuhteiden tarpeessa oleville nuorille ja aikuisille. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, luonnontieteidenalan, yhteiskuntatieteiden alan ja tekniikan ja liikenteen alan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitoksen pääpaikka on Järvenpäässä ja opetusta on myös Jyväskylässä ja Tampereella. Opiskelijamäärä on 510 ja henkilökuntaa on noin 190.


Yhteiskunnallisten haasteiden pohjalta oppilaitos on keskittynyt vaikeasti liikuntavammaisten kouluttamiseen ja se noudattaa Invalidiliiton Hyvä kuntoutuskäytäntö –sitoumusta, joka on sopimus vaikeasti vammaisten asiakkaiden kuntoutuspalvelujen laadun jatkuvasta kehittämisestä. Nykyinen Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus jatkaa perinteitä, jotka saivat alkunsa sodissa vammautuneille järjestetystä koulutuksesta. Ensimmäiset vammaisopiskelijat aloittivat opiskelunsa Järvenpäässä 9.8.1948. 1963 Järvenpään oppilaitoksen nimeksi tuli Järvenpään Invalidien ammattioppilaitos, joka yhdistyi 1991 Järvenpään Invalidien kauppaoppilaitoksen kanssa Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskukseksi.

*Keskuspuiston ammattiopisto.* Keskuspuiston ammattiopisto on ORTON-invalidisäätiön ylläpitämä ammatillinen erityisoppilaitos. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, tekniikan ja liikenteenalan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Keskuspuiston ammattiopiston päätoimipaikka sijaitsee Helsingissä Ruskeasuolla ja lisäksi oppilaitoksella on 22 etätoimipaikkaa pääkaupunkiseudulla ja muualla Uudellamaalla eli Espoossa, Hyvinkäällä, Järvenpäässä, Keravalla, Kirkkonummella, Lohjalla, Mäntsälässä, Porvoossa ja Vantaalla. Opiskelijoita on 620 ja henkilökuntaa noin 320.





Oppilaitoksen toiminta-ajatuksena on elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen. Toiminnassa panostetaan yksilölliseen palveluun ja opiskelijoiden tukemiseen kuntoutumisessa, oppimisessa ja omaehtoisessa elämönhallinnassa. Tavoitteena on että oppilaitoksesta valmistuneet omaavat hyvän yksilöllisesti mitoitettua ammattitaidon, elinikäisen halun oppia uusia asioita ja mahdollisuuden sijoittua yhteiskuntaan täysivaltaisina jäseninä.

Ammatillinen koulutus on ollut alusta asti tärkeä osa ORTON-invalidisäätiön kuntoutustoimintaa. Kurssimuotoinen opetustoiminta alkoi heti Invalidisäätiön perustamisen jälkeen vuonna 1940. Nykymuotoinen ammatillinen koulutus alkoi 1949.

*Kiipulan ammattiopisto.* Kiipulan ammattiopisto on Kiipulasäätiön  ylläpitämä ammatillinen erityisoppilaitos. Opinnot on tarkoitettu opiskelijoille, jotka tarvitsevat opinnoissaan erityisiä tukitoimia. Oppilaitos tarjoaa liiketaloudenalan, luonnontieteiden alan, luonnonvara- ja ympäristöalan ja tekniikan ja liikenteen alan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitos sijaitsee Kiipulassa Turengissa ja opetusta on myös Hämeenlinnassa Riihimäellä, Tampereella, Lahdessa ja Vantaalla. Opiskelijoita on 305 ja henkilökuntaa noin 260. Kiipulan ammattiopiston toiminta-ajatuksena on toimia valtakunnallisena ammatillisena erityisoppilaitoksena ja ammatillisen erityisopetuksen kehittämiskeskuksena. Oppilaitoksen tavoitteena on tarjota erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille mahdollisimman hyvä elämä ja työ.


Kiipulasäätiö on perustettu 1945 ja säätiön taustayhteisöjä ovat Kansaneläkelaitos, Filha ry (ent. Hengitys ja Terveys ry) ja Janakkalan kunta. Aluksi nimenomaan keuhkoinvalideille suunnattu ammatillinen koulutus on nyt jatkunut Kipulassa keskeytyksettä yli 50 vuotta.

*Kuhankosken erityisammattikoulu.* Kuhankosken erityisammattikoulu oli  valtion omistama ammatillinen erityisoppilaitos 1.1.2009 saakka, ja opinnot on suunnattu ensisijaisesti kehitysvammaisille nuorille ja aikuisille sekä muille opiskelijoille, jotka tarvitsevat oppimisessaan erityisiä tukitoimia. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, luonnonvara- ja ympäristöalan, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitoksen pääpaikka on Laukaassa ja opetusta on myös Jyväskylässä, Keuruulla, Kuopiossa, Mikkelissä, Suolahdella, Viitasaarella ja Äänekoskella. Opiskelijoita on 150 ja henkilökuntaa noin 98. Oppilaitos yhdistyi 1.1.2009 Bovallius- ammattiopiston kanssa.

*Perttulan erityisammattikoulu.* Perttulan erityisammattikoulu oli myös  valtion omistama ammatillinen erityisoppilaitos 1.1.2009 saakka. Opinnot on suunnattu nuorille ja aikuisille, joilla on kehitysvamma tai laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Oppilaitos tarjoaa kulttuurialan, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan, tekniikan- ja liikenteen alan, luonnonvara- ja ympäristöalan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitos sijaitsee Hämeenlinnassa ja opetusta järjestetään myös

Forssassa, Keravalla, Kuusankoskella, Lahdessa ja Tampereella. Opiskelijamäärä on noin 180 ja henkilökuntaa on noin 120.

Perttulan erityisammattikoululla on pitkä historia alkaen vuodesta 1890. Vuonna 1986 nimeksi tuli Perttulan erityisammattikoulu, jolloin toiminta siirtyi Sosiaalhallitukselta Ammatikasvatushallituksen alaisuuteen. Oppilaitos yhdistyi 1.1.2009 Kiipulan ammattiopiston kanssa.

*Yrkesträningskolan Optima.* Suomen ruotsinkielinen ammatillinen erityisoppilaitos on Yrkesträningskolan Optima. Sen pääpaikka on  Uusikaarlepyyssä, ja sillä on toimipaikkoja myös Helsingissä, Porvoossa, Tammisaarella, Paraisilla, Korsnäsissä, Vaasassa, Pietarsaarella sekä Kruunupyyssä. Oppilaitos tarjoaa tekniikan ja liikenteen alan, luonnonvara- ja ympäristöalan ja majoitus-, ravitsemis- ja talousalan ammatillista perustutkintokoulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta.

## 4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimus kohdistui kattavasti kaikkiin Suomen 12:een (N=12) ammatilliseen erityisoppilaitokseen, ja tutkimuksen aineisto muodostuu ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreiden ja johtajien teemahaastatteluista. Aineisto on laadullista. Tutkimuksessa haastateltiin rehtoreita ja johtajia 4.4-16.12.2008 välisenä aikana. Haastattelut tehtiin tarkoituksella ennen 1.1.2009, koska sen jälkeen viisi valtion omistamaa ammatillista erityisoppilaitosta yhdistyi muihin koulutuksen järjestäjiin. Näin saatiin kattavampi ja laajempi aineisto. Kaikilla haastateltavilla rehtoreilla ja johtajilla on pitkä kokemus ammatillisen erityisopetuksen parissa ja myös sen hallinnollisissa tehtävissä. Taulukossa 1 on esitelty aineiston kysymykset tutkimusongelmittain.

### TAULUKKO 1. Aineiston teemahaastattelukysymykset tutkimusongelmittain

<b>Tutkimusongelma 1</b>	<b>Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla ja johtajilla on ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta?</b>
Teemahaastattelukysymys 1	Mitkä ovat ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteet? Miten ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteet ovat mielestäsi toteutuneet?
Teemahaastattelukysymys 2	Mitä mielestäsi on ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuus?
<b>Tutkimusongelma 2</b>	<b>Mitkä seikat ammatillisten erityisoppilaitosten</b>

	<b>toiminnassa ovat yhteydessä tuloksellisuuteen? Millainen tärkeysjärjestys niillä on?</b>
Teemahaastattelukysymys 3	Mitkä seikat ovat mielestäsi yhteydessä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuteen? Millaiseen tärkeysjärjestykseen asetat kyseiset seikat?
Teemahaastattelukysymys 7	Mihin asioihin ammatillisessa erityisopetuksessa tulisi mielestäsi kiinnittää huomiota tulevaisuudessa tuloksellisuutta ajatellen?
<b>Tutkimusongelma 3</b>	<b>Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla ja johtajilla on tuloksellisuuden mittaamisesta?</b>
Teemahaastattelukysymys 4	Miten ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuutta voisi mielestäsi mitata?
Teemahaastattelukysymys 5	Millaista problematiikkaa ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuden mittaamiseen mielestäsi liittyy?
Teemahaastattelukysymys 6	Miten oppilaitoksesanne seurataan tuloksellista toimintaa ja laatua?

#### 4.4 Aineiston kerääminen

Fenomenografia on ilmiöiden kuvaamista ja sen tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan todellisuuden ymmärtämisessä ilmeneviä laadullisia eroja ja variansseja. Valittu tutkimusote korostaa sisällön merkitystä sekä sisällöllisiä ja kokemuksellisia asioita. Tutkimuksessa korostetaan toisen asteen näkökulmaa, joka tuo esille sitä, miten ympäröivä maailma hahmottuu ihmisten tietoisuudessa ilmiöstä.

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä oli teemahaastattelu. Teemahaastattelu valittiin tiedonkeruumenetelmäksi, koska asiantuntijahaastattelujen avulla saatiin käytännönläheistä ja tilannesidonnaista tietoa rehtoreilta. Laadullisessa tutkimuksessa myös suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille, kuten teemahaastattelussa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160). Tutkimusta tehdessä tiedettiin jo ennalta, että tutkimuksen aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti tuloksellisuuden aiheesta. Haastattelut kohdennettiin myös tiettyihin tuloksellisuuden ilmiön teemoihin ja rehtoreiden kokemuksiin, ajatuksiin, käsityksiin ja tunteisiin, joihin tutkia ja korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja käsityksiä.

Hirsjärvi ym. (2009, 203) mukaan teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se hyvin vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Aineistosta voidaan myös laskea frekvenssejä, sitä voidaan saattaa tilastollisen analyysin edellyttämään muotoon ja tuloksia voidaan analysoida ja tulkita monin tavoin.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jolle on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kuitenkaan kaikkia. Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin aihepiireihin ja se suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin. Sillä voidaan tutkia yksilön ajatuksia, tunteita, kokemuksia ja myös sanantontakin kokemustietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Teemahaastattelun etuna muihin aineistonhankintamenetelmiin nähden on, että haastattelija voi tarvittaessa tehdä tarkentavia kysymyksiä ja uusia lisätietoja. Tämä myös auttaa vastaamista ja edistää vastausten ymmärtämistä. Etuna on myös se, että tutkija voi arvioida vastausten todenmukaisuutta havainnoimalla vastaajan oheisviestintää ja käyttäytymistä. Haastateltava voi myös suurelta osin määrätä keskustelun suunnan, jolloin tutkijan ennakkokäsitysten vaikutus jää pieneksi ja hän saa tutkimusteemoistaan monipuolisemman ja syvällisemmän kuvan. (Merton, Fiske & Kendall 1990.)

Tutkimuksen teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna 4.4.-16.12.2008 välisenä aikana. Ammatilliset erityisoppilaitokset esiteltiin tarkemmin luvussa 4.2.2. Haastattelut tehtiin maantieteellisesti ympäri Suomea, eli jokaisessa ammatillisessa erityisoppilaitoksessa rehtorin työhuoneessa, joka oli rauhoitettu häiriötekijöiltä haastattelun ajaksi. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastatteluihin kului aikaa 1-1,5 tuntia/haastattelu. Ruotsinkieliseen oppilaitokseen lähetettiin ruotsiksi käännetty kyselylomake, jotta sen rehtorilla oli mahdollisuus vastata omalla äidinkielellään, jolloin kysymysten tulkinta ja niihin vastaaminen oli luontevampaa ja mahdollisti myös siten kysymysten ja vastausten luotettavamman ymmärtämisen.

## 4.5 Tutkimusstrategiasta ja analyysimenetelmistä

### 4.5.1 Tutkimusstrategia

Luvussa 4.1 esiteltiin tutkimusotteen valintaa ja tässä luvussa kuvataan käytettyä tutkimusstrategiaa ja fenomenografista kontekstilähtöistä eli aineistolähtöistä sisällönanalyysia hieman tarkemmin.

Sisällönanalyysi valittiin analyysimenetelmäksi, koska se on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Fenomenografiseen tutkimukseen se sopii myös hyvin, koska siinä etsitään merkityksiä ja uusia käsitteitä, joiden avulla yritetään ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Menetelmä on myös joustava, muuttuu tutkimuksen edetessä ja tulokset kuvaavat ilmiötä ja sen suhteita.

Tuomen & Sarajärven (2002, 93) mukaan sisällönanalyysi on sekä yksittäinen metodi, että myös väljä teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Heidän mukaansa sisällönanalyysia voidaan käyttää inhimillisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, ihmisten kokemusten kuvaamiseen fenomenologisessa tutkimuksessa, käsitysten kuvaamiseen

fenomenografisessa tutkimuksessa, kuten tässä tutkimuksessa sekä elämäntavan kuvaamiseen etnografisessa tutkimuksessa.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen analysointimalliin: aineistolähtöiseen (induktiivinen), teoriasidonnaiseen (deduktiivinen) ja teorialähtöiseen (teoriaohjaavaan) analysointimalliin. Aineistolähtöinen analyysi antaa aineiston itsensä kertoa, mitä se pitää sisällään, ja muodostaa sen pohjalta teorian. Teoriasidonnainen analyysi on perinteinen kirjallisuudesta ilmenevä teoria, joka kytketään todellisuuteen. (Metsämuuronen 2006, 213-214.)

Fenomenografinen kontekstianalyysi etsii olennaisia piirteitä aineistosta, ilmiön ymmärtämisen variaatioita. Tarkoituksena on nostaa esiin rakenteellisia eroja, jotka selventävät yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Erojen perusteella muodostetaan kuvauskategoriat, jotka ovat sidoksissa kontekstiin. Häkkinen (1996, 41-42) esittelee analyysin vaiheet seuraavasti:

### 1. Merkitysyksikköjen muodostaminen.

Tärkeää on lukea tekstit moneen kertaan ja siten löytää tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia, kuten sanoja, lauseita tai kappaleita. Erilaisista ilmauksista muodostetaan se merkitysyksikköjen joukko, jonka pohjalta kuvauskategoriat muodostetaan. Ilmaukset täytyy ymmärtää ajatukselliseksi kokonaisuuksiksi.

### 2. Ilmausten vertailu toisiinsa.

Seuraavaksi määritellään kuvauskategorioiden rajat vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Pyritään etsimään merkitysten joukosta eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Eroja tarkastelemalla pystytään näkemään, mikä on tyypillistä aineistosta syntyvälle käsitykselle.

### 3. Kategorioiden kuvaaminen ja niiden välisten suhteiden muodostuminen.

Viimeisessä vaiheessa kuvataan aineistosta löytyneitä kategorioita abstraktimmalla tasolla (abstrahointi). Kuvauskategoriat sisältävät sen sisään kuuluvien käsitysten ominaispiirteet ja niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon, joka tarkoittaa riittävästi käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia, jotta lukija voi vakuuttaa kategorioiden paikkaansa pitävyydestä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioista voidaan rakentaa kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus, jonka avulla tulokset lopulta kuvataan. Kuvauskategoriasysteemi hahmottuu lopullisen analyysin seurauksena, eikä niitä voida valita etukäteen. Kuvauskategoriajärjestelmiä on kolme: horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa laadullisesti erilaiset kategoriat ovat keskenään yhtä tärkeitä, samanarvoisia tai yhdenvertaisia, siis horisontaalisessa suhteessa, eivätkä kategoriat kuvaa keskinäistä paremmuutta. Vertikaalisessa kuvaustavassa kategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen, joka ei kuitenkaan ole paremmuusjärjestys, vaan esimerkiksi yleisyysaste tai ajallinen järjestys. Hierarkkisessa kuvaustavassa kuvattavat käsitykset ovat toisiinsa



nähdessä kehitysasteella eli ylempään luokkaan sisältyvät alemmat teemat. (Niikko 2003, 37-39.)

#### 4.5.2 Aineiston analyysi

Fenomenografiseen tutkimukseen kuuluvia vaiheita on pyritty noudattamaan tutkimusstrategian mukaisesti. Aineiston analysoinnin sisällönanalyysi tehtiin kaksivaiheisesti, ensin aineistolähtöisesti, että voitiin tarkastella millaisia ilmiön esiintymismuotoja ja käsityksiä tulee esiin rehtoreiden vastauksista ja millaisia käsityksiä heillä on. Toisessa vaiheessa analysoitiin aineistoa myös teorialähtöisesti, jossa tuloksia verrattiin tuloksellisuutta käsittelevään teoriaan. Tämä tehtiin kategorioiden muodostamisen jälkeen. Tuloksissa ja pohdinnassa tarkastellaan tarkemmin tutkimustuloksia suhteessa sekä kontekstiin että teoriakehykseen pyrkimättä kuitenkaan erottamaan niitä täysin toisistaan.

Varsinaisen analysointi aloitettiin kirjoittamalla nauhoitetut haastattelut sanatarkasti tekstinkäsittelyohjelmalla ja tallentamalla tiedostoiksi. Tekstiä tuli 5-6 sivua / haastateltava. Yhteensä litteroituja sivuja tuli 68 sivua. Samalla myös merkittiin haastattelut koodilla, jotta niihin voidaan tarvittaessa myöhemmin palata.

*Aineiston lukeminen ja ilmauksien (merkitysyksikköjen) muodostaminen.* Litteroidut haastattelut luettiin ensin läpi kahteen kertaan, eikä niihin tehty vielä mitään muistiinpanoja. Kolmannella lukukerralla alleviivattiin tai muulla tavalla nostettiin tekstistä esiin merkityksellisiä ilmauksia, pitäen mielessä tutkimusongelmat. Useimmiten merkitysyksiköksi nousi lause tai kappale, harvemmin yksittäinen sana. Jotkut ilmaukset osoittautuivat yleisemmiksi tai tärkeimmiksi kuin toiset.

*Merkitysyksikköjen ryhmittely ja vertailu toisiinsa.* Seuraavaksi aloitettiin tutkimusongelmat mielessä pitäen ryhmitellä löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi siten että vertailtiin ilmauksia toistensa kanssa. Merkitykselliset ilmaukset kirjoitettiin ensin paperille, ja sitten niitä ryhmiteltiin käsittekarttatyypiksi. Aineistoa luettiin yhä uudelleen ja vertailtiin nyt luettua saatuihin merkityksiin. Tätä kautta syntyi kuvauskategoriat, joihin palataan tarkemmin tuloksissa. Aineistoon palattiin edelleen yhä uudelleen ja uudelleen ja etsittiin myös käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia.

*Kuvauskategorioiden kuvaaminen ja niiden välisten suhteiden muodostaminen.* Fenomenografisessa tutkimuksessa ilmiön eri ulottuvuudet esitetään tuloksina eli kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen tuloksen. Löydetty kuvauskategoriat pyrittiin nimeämään aineistoon pohjautuen, rehtoreiden ilmauksina. Kuvauskategoriat sisältävät niihin kuuluvien merkityksellisten ilmauksien ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Empiirinen ankkurointi tarkoittaa riittävästi käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia. Näin lukija voi vakuuttua kategorioiden paikkaansa pitävyydestä. Kuvauskategoriat muodostettiin sekä horisontaalisesti että

vertikaalisesti. Vertikaalisuus näkyy kategorioiden jälkeen mainituissa määrällisissä luvuissa (frekvenssit). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kuten fenomenografiassa, voidaan käyttää numeroita kuvailevasti (Eskola & Suoranta 2000, 165-168).

## 4.6 Luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan luontevammin tarkastella tässä yhteydessä kuin pohdinnassa, koska lukijan kannalta on luontevampaa tietää ennen tulososaa, kuinka luotettavia asioita tutkimuksessa käsitellään.

Tutkimuksen oikeellisuuden arvioinnilla ei pyritä täydelliseen yhteisymmärrykseen todellisuuden ja tutkimustulosten kanssa, vaan pikemminkin tunnistamaan mahdollisten virheiden lähtökohdat. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen ja pätevytyteen liittyy muun muassa tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden osoittaminen (Eskola & Suoranta 2000, 210). Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä merkitsee sekä aineiston analyysin että muodostettujen käsittekkategorioiden arviointia (Rissanen 2003, 231). Koska laadullisessa tutkimuksessa painottuu subjektiivisuus, tulkinta ja tutkittavien näkökulma, on arviointikriteerien asettaminen ulkoapäin hankalaa.

**Tutkija.** Laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on Eskola & Suorannan (2000, 210-112) mukaan itse tutkija. Koska tämä hankaloittaa luotettavuuden arviointia, on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen keskeistä. Luotettavuuteen liittyy myös varmuus, joka liittyy tutkijan ennako-oletuksien huomioon ottamiseen eli oman vaikutuksen sulkeistamiseen. Tutkijan rooli onkin fenomenografisessa menetelmässä keskeinen, koska hän tulkitsee havaintoja ja tutkittavan henkilön ajatuksia oman käsitemaailmansa kautta. Käsitystensä perusteella tutkija luo aineistosta merkitysluokkia ja tutkimuksen tulos on tutkijan näkökulma asiaan.

Virtasen (2006, 199) mukaan luotettavuuden arvioinnissa tutkijan näkökulmasta käsin keskeistä on kuvata ne asiat avoimesti, joissa tutkijalla ja tutkimuskohteella on olemassa yhteys. Tutkijan objektiivisuutta ei ole tutkimuksessa koskaan täysin eliminoidavissa. Tutkijan tulee kuitenkin pyrkiä eristämään mahdollisimman hyvin tiedostamansa tiedolliset löydökset muusta kokemuksestaan. Ruohotie (1993, 224) korostaakin tutkijan jatkuvaa reflektiivistä otetta työhönsä. Tutkijan on tarkkailtava jatkuvasti itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan, jotta tutkijan tunteet ja reaktiot eivät vaikuttaisi havaintoihin ja niiden tulkintaan.

Edellä mainittu asia on pyritty tutkimuksessa tiedostamaan. Tutkimuksen esiyymmärryksenä voidaan pitää tutkijan omia kokemuksia käytännön opettajana ja kasvattajana ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Tässä tapauksessa voidaan katsoa olevan eduksi tutkimuksen tekemiselle se, että tutkija tuntee ammatillisen erityisopetuksen kentän melko hyvin, kun on työskennellyt sen parissa viisitoista

vuotta. Lisäksi huomattiin, että esiymmärrys auttoi haastattelutilanteissa pitämään keskustelua kiinni asian konteksteissa. Tutkijan vankka asiantuntemus voi myös tuoda mukanaan erilaisia ennakkokäsityksiä, jotka saattavat vaikuttaa aineiston tulkintaan ja johtopäätösten tekoon. Tältä osin on pyritty lisäämään luotettavuutta tiedostamalla tämä asia, sekä dokumentoimalla tarkkaan haastatteluprosessin ja tuloksiin johtaneet toimenpiteet.

Haastatteluja tehtäessä tutkija toimi Aitoon koulutuskeskuksen rehtorina, jolloin haastateltiin oppilaitoksen apulaisrehtoria, jolla oli myös pitkä kokemus tehtävästä. Ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuksen tekoon lisäsi se, että tutkija oli samassa asemassa kuin muut haastateltavat rehtorit. Siitä huolimatta oma kokemus saattaa alkaa värittää tutkimuksen tekoa. Tutkimuksen edetessä tämä asia pyrittiin kuitenkin tiedostamaan ja kokemuksella näytti olevan myös myönteisiä vaikutuksia.

**Siirrettävyys.** Siirrettävyys luotettavuuden kriteerinä liittyy tutkimuksen sovellettavuuteen. Eskolan ja Suorannan (2000, 211) mukaan tulokset eivät sellaisenaan ole siirrettävissä. Ahonen (1994, 192) taas toteaa, että fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, mutta kylläkin tulosten yleisyyttä. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovatkin hyvin kontekstisidonnaisia, sidoksissa paitsi tutkijaan myös aikaan ja paikkaan. Roisko (2002, 115) toteaa, että tutkimuksen kontekstisidonnaisuus liittyy siihen, että toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa.

Tämä tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, vaan on kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen tapaustutkimus. Vaikka tutkimuksen kontekstina on kaikki Suomen ammatilliset erityisoppilaitokset, voidaan tuloksia soveltaa koskemaan vain näitä oppilaitoksia eikä muita ammatillisia oppilaitoksia, joissa annetaan myös erityisopetusta. Tutkimuksen tavoitteena on vain tuloksien hyödyntäminen ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden kehittämisessä. Ammatillisten erityisoppilaitostenkin osalta tulokset muodostuvat vain rehtoreiden käsityksistä, ei opettajien, ohjaajien tai muun henkilökunnan käsityksistä. Jatkotutkimusaiheena tätä tutkimusta voitaisiin syventää ja laajentaa em. kohderyhmien osalta. Perttula (1996) toteaa, että fenomenografisessa analyysissä yleistäminen ulottuu tutkimusaineiston ulkopuolelle vain silloin, kun tutkimustulosten lukijat löytävät niistä jotain omaa kokemusmaailmaansa kuvaavaa.

**Aineisto.** Aineisto on Roiskon (2002, 114) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskeisimmässä asemassa ja tutkimusprosessin tulee edetä aineiston ehdoilla. Laadullisen tutkimuksen eräänä parhaimmista puolista onkin juuri aineistolähtöisyys, jolloin tutkittavasta kohteesta voidaan saada uutta, ennalta arvaamatontakin tietoa.

Aineistolähtöisyys toteutui tutkimuksessa siten, että tutkimuksen aineistoa eli rehtoreiden haastatteluja lähestyttiin ”puhtaalta pöydältä” ilman teoreettisia esiolettamuksia, kuten fenomenografiseen lähestymistapaan kuuluu. Itse aineiston analyysi- ja tulkintaprosessissa on annettu ”aineiston puhua” ja analyysin lähtökohdaksi otettiin ne asiat ja käsitteet, joita rehtorit toivat haastatteluissaan esiin. Aineisto jäsennettiin merkityskokonaisuuksiksi

mahdollisimman pitkälle aineiston omilla ehdoilla, kuitenkin tutkimusongelmien kehyksissä pitäytyen.

Haastattelut tehtiin ennen oppilaitosten yhdistymistä ja näin saatiin vielä kattavampi aineisto sekä kuva rehtoreiden käsityksistä. Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle siitä olettamuksesta, että haastatteluaineisto kuvaa sitä todellisuutta, merkitysmaailmaa, jossa haastateltavat rehtorit elävät. Teemahaastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi myös siksi, että sillä saadaan asiantuntijoilta käytännönläheistä ja kontekstisidonnaista tietoa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti.

Hirsjärvi ym. (2009, 201) mukaan haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava voi antaa tietyistä aiheista tietoa, vaikka tutkija ei kysykään. Edellä mainittu ongelma tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Osalla haastateltavista oli taipumusta hieman ”rönsyillä” aiheesta sivuun, mutta keskustelu pyrittiin saattamaan takaisin aiheeseen. Tutkimuskysymykseen kuulumaton osa otettiin huomioon aineistoa litteroitaessa. Aineiston keruuta aloitellessa tiedettiin jo ennalta, että tuloksellisuus on aihe, joka tuottaa vastauksia monitahoisesti, vaikka haastattelu olikin kohdennettu tiettyihin teemoihin.

**Toteutus.** Tutkimuksen luotettavuudessa on pohjimmiltaan kysymys tulosten sisältämästä todenmukaisuudesta eli siitä, kuinka hyvin ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä (aitous) ja perusteltavuudesta eli siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (relevanssi) (Eskola & Suoranta 2000, 212). Tässä tutkimuksessa aineiston aitoutta lisää se, että kaikki haastatellut henkilöt työskentelevät ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, heidän toimenkuvansa on rehtori tai johtaja, jolloin tuloksellisuuteen liittyvien asioiden käsitteleminen on heillä hallinnollisessa työssä arkipäivää sekä heillä kaikilla on pitkä kokemus ammatillisen erityisopetuksen parista. Rehtoreiden käytännön kokemus ammatillisesta erityisopetuksesta yhdistyy hallinnolliseen kokemukseen ja tuo laajempaa näkökulmaa, tietoa ja kokemusta ammatillisesta erityisopetuksesta. Lisäksi voidaan vielä todeta, että haastattelujen vastausprosentti oli 100 %.

Monissa tutkimuksissa korostetaan, että luotettavuuskysymykset eivät ole tutkimuksen erillinen vaihe, vaan ne liittyvät koko tutkimuksen kulkuun ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Myös Hirsjärvi ym. (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Lukija voi näin seurata tutkimuksen edistymistä ja lisätä ymmärrystään tutkimusaiheeseen raportin lukemisen edetessä. Tätä tutkimusta tehdessä on myös paljon pohdittu sitä, miten lukijalle kerrotaan tarkasti, mitä tutkimuksessa on tehty ja miten on päädytty saatuihin tuloksiin. Joka tapauksessa pyrkimyksenä on ollut huolellinen tutkimuksen toteuttamisen kuvaaminen tuoden esiin myös epäsuotuisia kohtia.

Tutkimusprosessi etenee johdonmukaisesti ja täyttää siten loogisuuden vaatimukset. Tutkimuksen eri vaiheissa on pyritty noudattamaan valittua fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimuksen teoriakehyksessä on syvennetty

tutkitun ilmiön perusluonnetta. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti ja ilman etukäteisoletuksia. Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty kuvaamaan ja perustelemaan tutkimusasetelmaa, lähestymistapaa, aineiston keruuta sekä analyysivaiheita mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Tutkimusongelmien, tutkimusmetodin ja lähestymistavan yhteensopivuuden uskotaan todistavan myös tutkittavan ilmiön luonteen ymmärtämistä.

Metodologiset valinnat on perusteltu luvussa 4.1. Siinä tuotiin esille fenomenografiselle tutkimusotteelle ominainen ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulman mukaan on perehdytty ensin tuloksellisuuden ilmiön taustalla oleviin teorioihin. Teoriaosuuden avulla on avattu lukijalle tutkimuksen viitekehystä sekä myös pohjustettu tutkimuksen tehtävää, joka esiteltiin tarkemmin luvussa 1.2. Toisen asteen näkökulma eli rehtoreiden käsitykset ja niistä muodostuneet kategoriat on pyritty kuvaamaan tarkasti esimerkki-ilmauksineen, joita on paikoitellen runsaastikin.

**Tulkinta.** Laadullisessa aineiston analyysissä on keskeistä luokittelujen tekeminen (Hirsjärvi ym. 2009, 227). Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti aineisto luokitellaan löydettyjen merkitysten perusteella kategorioiksi, joista muodostetaan johtopäätökset. Kuvauskategoriat sellaisenaan muodostavat tutkimuksen tulokset. Johtopäätösten luotettavuudessa fenomenografian ongelmana voi olla se, että kaikki käsitykset esitetään samanarvoisina (Rissanen 2003, 235).

Tässä tutkimuksessa on pyritty selittämään kategoriat johdonmukaisesti ja teoreettiseen viitekehykseen sitoen, silloin kun se on ollut mahdollista. Tämä auttaa lisäämään johtopäätösten kategorioinnin relevanssia. Johtopäätösten aitoutta on pyritty varmistamaan lukijalle liittämällä tekstiin kaikkien kategorioiden kohdalla riittävästi suoria haastattelulainauksia. Näin lukija voi päätellä sekä kategorioiden paikkaansa pitävyydestä että onko merkitykset ymmärretty niiden kontekstista. Tutkimuksen uskottavuutta eli tutkimustulosten vastaavuutta tutkimukseen osallistuneiden ilmausten kanssa vahvistettiin palaamalla analyysin aikana toistuvasti alkuperäisiin haastatteluihin.

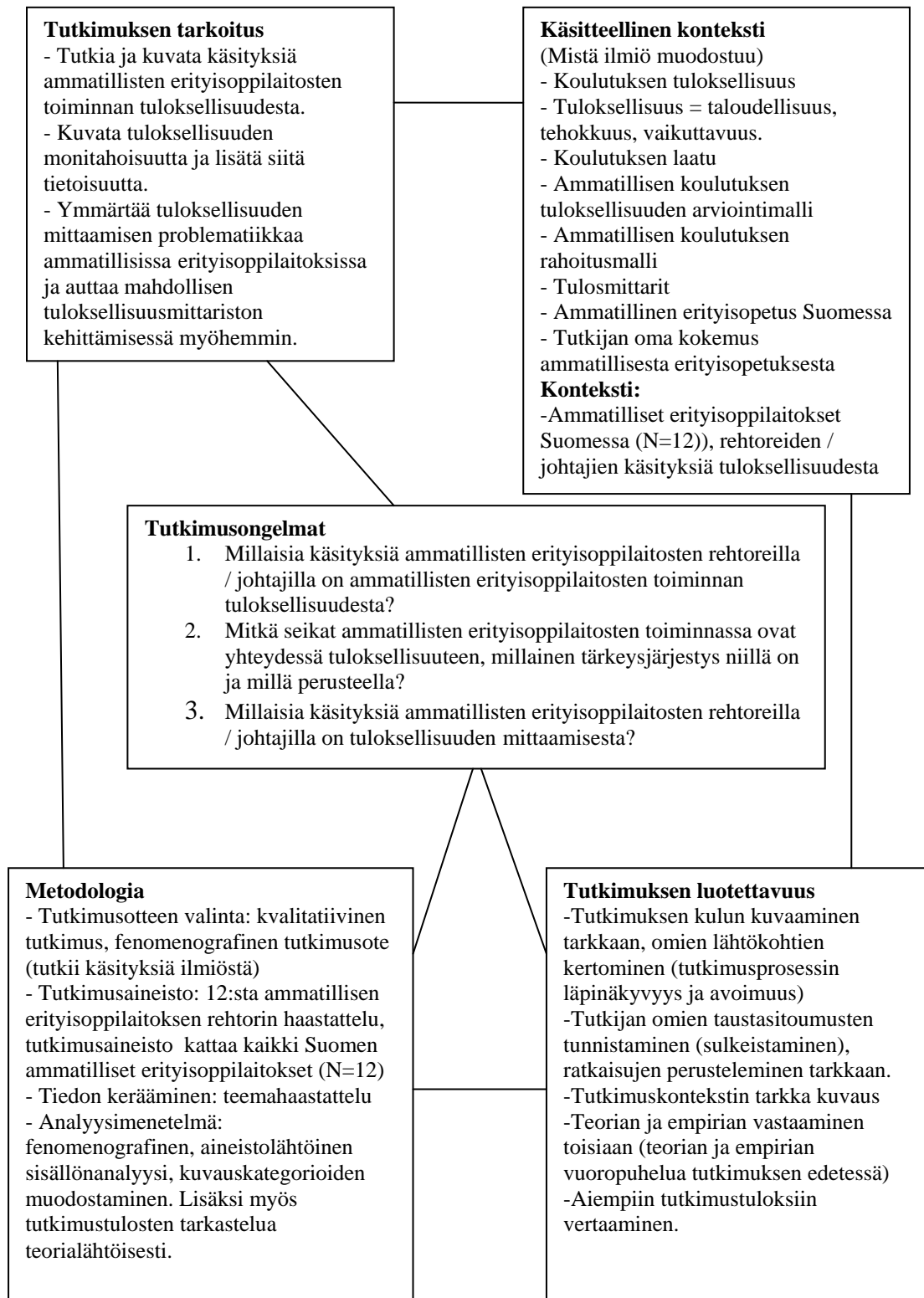
Voidaan olettaa, että rehtoreiden kokemus ja tieto on riittävän kattavaa tehtyjen tulkintojen pohjaksi. Rehtoreilla on kokonaisvastuu oman oppilaitoksensa toiminnasta ja heidän kauttaan saadaan tieto siitä, miten siellä toimitaan. Rehtoreilla on myös päävastuu taloudesta ja oppilaitoksen kehittämisestä sekä näkemys erityisoppilaitoksen toiminnasta kokonaisuutena ja näin ollen myös kokonaistuloksista.

Rehtorin asema tuo laajempia näkökulmia ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnasta, mutta se saattaa asettaa myös rajoitteita. Tuloksellisuus on melko uusi asia ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Vaikka haastatellut rehtorit omaavat pitkäaikaisen kokemuksen erityisopetuksen asiantuntijoina, saattavat he nähdä tuloksellisuuden enemmän yhteiskunnallisesta, kuin opiskelijoiden näkökulmasta. Suuremman rahoituksen vuoksi ammatillista erityisopetusta saatetaan pitää myös erityisasemassa ja sen yhteiskunnallinen tehtävä koetaan tärkeäksi hoitaa ilman tuloksellisuuden mittaamistakin.

Tutkimustuloksena syntyneet kategoriat on tarkoituksella jätetty abstrahoimatta ylempään tason kategorioiksi. Tämä siksi, koska tuloksellisuuteen

liittyvät merkitykselliset ilmaukset liittyvät niin läheisesti ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan käytänteisiin. Näin tulokset saattavat palvella paremmin ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden kehittämistä ja auttaa myös tuloksellisuusrahoituksen mittariston kehittämisessä. Kategoriat ovat myös paremmin sidottavissa kontekstiin ja ymmärrettävissä lukijalle. Nikanderin (2003, 278-279) mukaan fenomenografian avulla tuotettu empiirinen, käytännöllinen tieto tulee parhaiten esiin erilaisina kokemustapoina, joita edustavat kuvauskategoriat ja joiden tulee olla kiinnittyneitä olemassa olevaan teoriaan.

## 4.7 Yhteenvedoa tutkimussuunnitelmasta



**KUVIO 9. Yhteenvedoa tutkimussuunnitelmasta. Mukailtu Maxwellin (1996, 7) kuviosta Laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma**

## 5 Tulokset

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti kuvauskategoriat sellaisenaan muodostavat tutkimuksen tulokset. Tutkimustulosten esittely tapahtuu tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä ja ne on koottu teemahaastattelukysymysten pohjalta käsityksistä esiin nouseviin kuvauskategorioihin. Jokaisen luvun päätteeksi on kokoavana tarkasteluna yhteenveto kuvauskategorioista kuvion muodossa. Kuvauskategoriat on merkitty kirjaintunnuksin luettavuuden helpottamiseksi. Pääkategoriat on merkitty isoilla kirjaimilla ja alakategoriat pienillä kirjaimilla sekä numeroilla. Pääkategoriat on jäsennelty seuraavasti:

Käsityksiä ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista	TA-TD
Käsityksiä ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuudesta	TuA-TuF
Käsityksiä tuloksellisuuteen liittyvistä tekijöistä	TsA-TsG
Käsityksiä tuloksellisesta toiminnasta tulevaisuudessa	TtA-TtF
Käsityksiä tuloksellisuuden mittaamisesta	TmA-TmD
Käsityksiä tuloksellisuuden mittaamisen problematiikasta	TpA-TpF

Koska laadullisessa tutkimuksessa, kuten fenomenografiassa, voidaan käyttää numeroita kuvailevasti (Eskola & Suoranta 1999, 165-168), on tässäkin tutkimuksessa kuvauskategorioiden jälkeen kerrottu, monessako haastattelussa kyseiseen kuvauskategoriaan liittyvä merkityksellinen ilmaisu esiintyy (frekvenssit) sekä sama prosentuaalisesti. Numeerisuus ei kuitenkaan ole päättänyt kategorian olemassaoloa, joten myös yksi tai kaksi ilmaisuakin on voinut muodostaa kategorian. Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorian määrällisyys ei ole ratkaiseva asia, vaan sen tuoma erilainen näkökulma.

Tuloksia lukiessa voi huomata, että muodostuneet kategoriat ovat joiltain osin limittäisiä ja päällekkäisiä. Tämä saattaa johtua siitä, että tuloksellisuuden osa-alueet kuten koulutuksen tavoitteet ja tuloksellisuuden käsitteet liittyvät läheisesti toisiinsa, ja rehtorit kertovat käsityksiään tuloksellisuudesta hyvin käytännönläheisesti. Monet kategorioista ovat yhteydessä toinen toisiinsa, mutta kuitenkin muodostavat oman selkeän luokkansa.

Tutkimustuloksena syntyneitä kuvauskategorioita ei ole abstrahoitu ylemmän tason kategorioiksi. Tätä perusteltiin luotettavuuden tarkastelussa (ks. myös s. 68). Koska ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuutta ei ole aikaisemmin juuri tutkittu, tutkimustuloksena syntyneitä kuvauskategorioita ei voida kovin laajasti vertailla aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksessa saatavia tuloksia pyritään kuitenkin liittämään viitekehityksessä esiin otettuihin asioihin. Tarkempi kuvauskategorioiden teoreettinen tarkastelu tehdään pohdintaosuudessa.



## 5.1 Käsitteitä ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuudesta

Tässä luvussa on muodostettu rehtoreiden käsityksiin pohjautuen kuvauskategorioita koulutuksen tavoitteista sekä tuloksellisuudesta..

### **Tutkimusongelma:**

**Millaisia käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla ja johtajilla on ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta?**

Kuvauskategoriat muodostetaan seuraavien rehtoreille suunnattujen teemahaastattelukysymysten pohjalta:

1. Mitkä ovat ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteet ja miten ne ovat mielestäsi toteutuneet?
2. Mitä mielestäsi on ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuus?

### *5.1.1 Käsitteitä ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista*

Tämän tietynlaisen aiheeseen johdattelukysymyksen avulla haluttiin selvittää rehtoreiden käsityksiä ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista, koska koulutuksen tuloksellisuuden arviointi ammatillisessa koulutuksessa lähtee lainsäädännön asettamista tavoitteista ja arvioinnin tulee kohdistua laaja-alaisesti koulutuksen tavoitteisiin. Rehtorit kuvaavat ammatillisten erityisoppilaitosten päätavoitteita seuraavina kuvauskategorioina:

TA. Elämänhallinta	10	(83 %)
TB. Ammatilliset tiedot ja taidot	9	(75 %)
TC. Vaikeimmin vammaisten koulutus	8	(66,5 %)
TD. Työelämä	7	(58 %)

Rehtoreiden käsitykset ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista näyttävät olevan hyvin samansuuntaisia ammatillista koulutusta koskevan lainsäädännön kanssa. Tavoitteista ollaan myös yksimielisiä kuten Männyn (2000) tutkimuksessa (ks. myös s. 43). Vaikka päätavoitteena on tutkintotavoitteisen opiskelun kautta opiskelijan työllistyminen ja oman elämän hallinnan toteutuminen mahdollisimman hyvin, lähtevät ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet kuitenkin aina erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan yksilöllisestä tilanteesta, tarpeesta ja hänen tavoitteistaan. Lainsäädännön asettamien tavoitteiden ohella tärkeäksi tavoitteeksi nousee myös ammatillisen erityisopetuksen strategian mukainen toiminta eli vaikeimmin vammaisten

koulutus. Seuraavassa esitellään tarkemmin kuvauskategorioiden taustalla olevia merkityksellisiä ilmauksia, joista alakategoriat muodostettiin.

### **TA. Elämönhallinta.**

Elämönhallintakategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

ta1. Aikuiselämävalmiudet

ta2. Yhteiskuntaan integrointi

Ammatillisen erityisopetuksen päätavoite on elämönhallintataitojen kehittämisen ja ihmisenä kasvamisen tukeminen. Tämä tavoite on kaikelle ammatilliselle koulutukselle yhteinen, mutta tavoitteen tärkeys korostuu erityistä tukea tarvitsevan nuoren aikuistuesssa. (Mänty 2000, 113.) Ammattitaidon oppiminen ja työllistyminen ovat haasteellisia, jos elämönhallinnan perusasiat eivät ole henkilöllä kohdallaan. Ammatillista koulutusta koskevassa laissa 630/98 määritetään ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi ammatillisen osaamisen lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi.

Elämönhallinnan määritelmään liitetään erilaisten siirtymien, ongelmatilanteiden ja vastoinkäymisten ratkaisemiseen; elämönhallinta on kykyä kohdata näitä tilanteita ja sen tasosta riippuu, millaisia valintoja ja päätöksiä yksilö kykenee tekemään. Elämönhallintaan sisältyy myös tilanteen hallinta arkielämän asioissa kuten itsestä huolehtiminen ja toiminta toisten kanssa kodissa ja kodin ulkopuolella. (Pöllänen 1998, 27-28.)

Lähes jokaisen rehtorin haastattelussa esiintyy maininta elämönhallintataidoista, joten ilmaisujen määrällinen tarkastelu osoittaa elämönhallintaan liittyvien käsitysten korostuvan tavoitteissa. Elämönhallinta nähdään sekä yksilön näkökulmasta itsenäisen elämän ja aikuiselämävalmiuksien lisääntymisenä, että myös yhteiskunnan näkökulmasta yhteiskuntaan integroitumisen, hyvän kansalaisen ja ihmisenä kasvamisen valmiuksina sekä valtaistumisena. Elämönhallinnan tavoitteet tulevat haastatteluissa esiin seuraavina esimerkkeinä:

*”... ammatillisen erityisopetuksen osalta varmasti tavoitteena on vielä ns. parempi elämä, mitä se sitten onkaan mittarilla sanottuna, että pääsevät elämässä eteenpäin ja taitoja kehitetään, joita tarvitaan itsenäiseen elämään eli elämönhallintataitoja.” (th02)*

*”... mutta sitten kun ajatellaan erityisopetuksen luonnetta, niin kyllähän siinä sitten tulee ne itsenäisen elämän taitojen vahvistaminen ja yksilön tavoitteet sitten mukaan, että ehkä ne laajemmat tavoitteet on sitten koulutuspolitiikan tavoitteita.” (th05)*

*”... niin on selvästi tavoitteena se, että he voisivat elää aikaisempaa itsenäisemmin ja omaehtoisemmin ja autonomisemmin yhteiskunnassa ja tota myöskin se puoli sitten, että he tarvitsisivat vähemmän tukipalveluja omassa kotikunnissaan ja se vähentäisi kustannuksia.” (th09)*

## **TB. Ammatilliset tiedot ja taidot**

Ammatilliset tiedot ja taidot -kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tb1. ammattitaito ja osaaminen

tb2. oman ammattialan löytyminen

Ammatillisen erityisopetuksen yksi kolmesta päätavoitteesta on Männyn (2002, 112) mukaan opiskelijoiden ammattitaidon kehittäminen ja sitä kautta työhön sijoittumisen edistäminen (ks. myös s. 19-20). Myös ammatillista koulutusta koskeva laki 630/98 määrittää koulutuksen tavoitteeksi antaa ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja. Elämänhallintataitojen ohella enemmistö rehtoreista tuo esille ammatillisten tietojen ja taitojen oppimisen, työtaitojen sekä osaamisen kehittymisen. Edellytyksenä ammatillisten tietojen ja taitojen oppimiselle on myös opiskelijan omien edellytysten mukaisen ammattialan ja opiskelupaikan löytyminen. Ammatillisten tietojen ja taitojen tavoitteet tulevat haastatteluissa esiin seuraavina esimerkkeinä:

*”Kyllä kai se tavoite on joko ammatti tai työtaitojen kouluttaminen, että pääsevät työelämään kiinni.” (th02)*

*”... kyllä mä ajattelin, että tutkinnon suorittamisen tukeminen on se, kun meillä kuitenkin tutkintoa tehdään, niin se pitäisi olla se päätavoite, että niitä tutkintoja myöskin tulee.” (th10)*

## **TC. Vaikeimmin vammaisten koulutus**

Tämä kuvauskategoria tuo hieman erilaisen näkökulman ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista. Yli puolet haastateltavista tuo esille ammatillisen erityisopetuksen tavoitteissa vaikeimmin vammaiset kohderyhmänä ja heidän koulutuksensa. Opetusministeriön (2002) mukaan ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan ensisijaisena painopisteenä onkin vastuu vaikeavammaisten koulutuksesta (ks. myös luku 2.1.5). Vähemmän tukea tarvitsevat opiskelijat tulisikin integroida ammatillisiin oppilaitoksiin. Rehtoreiden käsitykset vaikeimmin vammaisten koulutuksesta näyttäytyvät mm. seuraavassa esimerkki-ilmauksessa:

*”... sanotaan että näitten, käyttäisin termiä vaikeimmin integroitavissa olevien, vaikeimmin vammaisten, eniten tukea tarvitsevien nuorten, tietenkin elämän edistämistä, kouluttamista, hyvinkin laaja-alaisesti heistä huolehtimista... se tärkein tehtävä on pysyä ja löytää se oma sektori, segmentti sieltä kaikkein vaikeimmassa koulutusasemassa olevien yksilöitten kouluttamisessa...” (th01)*

*”Juuri puhuttiin siitä, että näihin meidän ammatillisiin oppilaitoksiin, jotka ovat profiloituneet erityiseen tukeen, niin jatkossa nämä vaikeimmin vammaiset on meidän pääkohde...että pois ne jotka voivat pärjätä siellä*

*yleisopetuksessa lähioppilaitoksissaan, pois ne täältä meiltä sinne tuettuna...” (th04)*

### **TD. Työhön sijoittuminen**

Ammatillisen erityisopetuksen yksi päätavoite on Männyn (2002, 112) mukaan myös opiskelijoiden ammattitaidon kehittämisen kautta työhön sijoittumisen edistäminen (ks. myös s. 19-20). Yli puolessa haastatteluissa esiintyy työelämään liittyvä tavoite. Työelämä ja työllistyminen nähdään kuitenkin laajana käsitteenä, jossa työllistyminen tarkoittaa avoimille työmarkkinoille, avotyöhön tai tuettuun työhön työllistymistä. Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistutaan erilaisin työllistymistavoittein kuin ammatillisista oppilaitoksista. Myös työelämään sijoittuminen on keskimääräistä vaikeampaa silloin kun opiskelija tarvitsee paljon erityistä tukea. Työhön sijoittumisen kategoriaa korostaa seuraavat poiminnat:

*” No kyllä mun mielestä ihan ensimmäinen päätavoite on, että koulutamme työvoimaa ja pyritään kouluttamaan sillä tavalla että saavat työpaikan.” (th11)*

*”Kyl siellä kuitenkin hirveän vahvasti tulee se työllistyminen jollain tavalla...se liittyy siihen että tekee jotain järkevää ja saa siihen eväitä.” (th10)*

**Tavoitteiden toteutuminen.** Kun rehtoreilta kysyttiin myös, miten päätavoitteet ovat heidän mielestään toteutuneet, saatiin vastauksiksi seuraavanlaisia arviointeja:

Hyvin. Vastuullisesti hoidettu ammatillisissa erityisoppilaitoksissa.	1 (8,5 %)
Kohtalaisen hyvin. Suurimmaksi osaksi tavoitteisiin päästy.	4 (33,5 %)
Vain osittain toteutuneet. Kohderyhmästä, koulutusalaista ja oppilaitoksesta riippuen	7 (58 %)

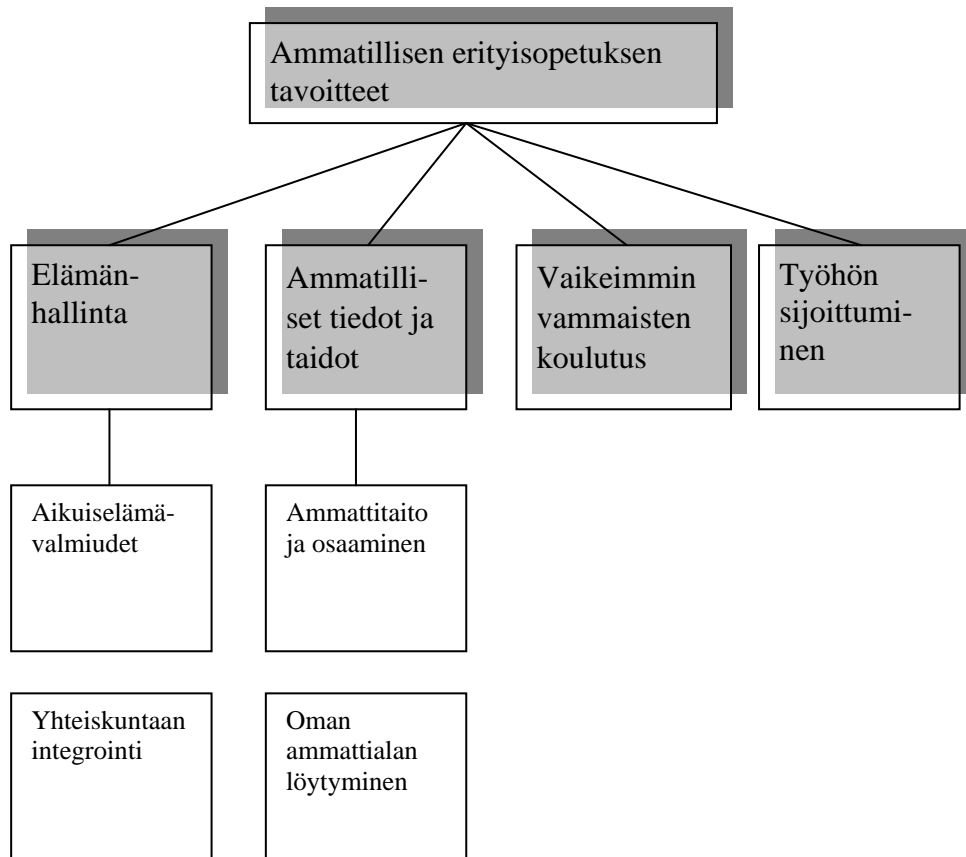
Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet nähtiin toteutuneen kohtalaisen hyvin niiden opiskelijoiden osalta, jotka koulutus ja erityisopetus tavoittaa. Kun tarkastellaan ammatillista erityisopetusta koko ikäluokan koulutuksen näkökulmasta, voidaan todeta että on olemassa opiskelijoita, joita erityisopetuskaan ei tavoita. Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ammatillisen erityisopetuksen lainsäädännössä asetetut tavoitteet on vain osittain toteutuneet. Tavoitteiden saavuttaminen on riippunut suuresti oppilaitoksesta ja sen tavoitteista, koulutusalaista sekä oppilaitoksien erilaisista kohderyhmistä. Joidenkin opiskelijoiden elämäntilanne saattaa palata entiselleen tavoitteista

huolimatta ja se riippuu paljon myös kotikunnasta, kodista ja kotipaikkakunnan ympäristöstä, minne palataan. Työllistyminen vaatii vielä yksilöllisempää ohjausta ja tukea, vaikka opiskelijoilla olisikin kohtalaisen hyvä ammattitaito. Ongelmalliseksi nähdään myös työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen tavoitteet ja miten niitä voidaan seurata.

Kohderyhmänä erityistä tukea tarvitsevat henkilöt nähdään laajana, ja on vaikea palvella ja saavuttaa kaikkia tarvitsijoita, kuten esimerkiksi maahanmuuttajia ja syrjäytymisvaarassa olevia. Rehtoreiden mukaan, on olemassa moninaisia ja ristiriitaisia tilastollisia lukuja syrjäytyvistä nuorista, mutta joka tapauksessa tämä joukko saattaa jäädä vaille toisen asteen ammatillista koulutusta ja sen taas on todettu olevan aika syrjäyttävä seikka tai ainakin sen riski kasvaa.

### 5.1.2 Yhteenveto

Rehtoreiden käsitykset ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista on koottu kategorioina kuvioon 10.



**KUVIO 10. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet kuvauskategorioina.**

### 5.1.3 Käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta

Edellisessä luvussa tarkastellut ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen tavoitteet ovat koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin perusta. Yhtenä tutkimuksen päätehtävänä on kuvata rehtoreiden käsityksiä ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta. Näitä käsityksiä pyrittiin nostamaan esiin kysymällä rehtoreilta, mitä heidän mielestään on ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuus. Rehtorit kuvaavat tuloksellisuutta seuraavina kuvauskategorioina:

TuA. Jatkosijoittuminen	9	(75 %)
TuB. Hyvä elämä	9	(75 %)
TuC. Tavoitteiden saavuttaminen	9	(75 %)
TuD. Ammatillinen pätevyys	8	(66,5 %)
TuE. Toiminnan tehokkuus	6	(50 %)
TuF. Vaikuttavuuden edistäminen	5	(41,5 %)

Opetushallituksen tuloksellisuusmallissa tuloksellisuus määritellään taloudellisuutena, tehokkuutena ja vaikuttavuutena (ks. luku 2.2). Toiminnan tehokkuus ja vaikuttavuuden edistäminen nousevat selkeästi omiksi kategorioikseen rehtoreiden käsityksissä. Kuten aikaisemmin todettiin tuloksellisuuden käsitteet liittyvät läheisesti toisiinsa, joten kategoriatkin ovat yhteydessä toisiinsa. Jatkosijoittuminen, hyvä elämä, tavoitteiden saavuttaminen ja ammatillinen pätevyys liittyvät läheisesti myös edellisessä luvussa esitettyihin ammatillisen erityisopetuksen tavoitteisiin. Ne liittyvät myös vaikuttavuuden osa-alueisiin, mutta muodostavat kuitenkin selkeästi oman luokkansa. Seuraavassa esitellään tarkemmin kuvauskategorioiden taustalla olevia merkityksellisiä ilmauksia joista alakategoriat muodostettiin:

### **TuA. Jatkosijoittuminen**

Jatkosijoittuminen -kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

- tua1. Työllistyminen eri muodoissaan
- tua2. Jatko-opiskelupaikka

Enemmistö rehtoreista näkee että opiskelijoiden tavoitteen mukainen jatkosijoittumisen toteutuminen on tuloksellisuutta. Jatkosijoittumisella käsitetään opiskelijoiden sijoittumista opintojen päätyttyä työelämään tai valmentavasta koulutuksesta jatko-opiskelupaikkaan. Työllistyminen pitää nähdä laajasti, työllistymisenä joko avoimille työmarkkinoille, avotyöhön, tuettuun työhön tai työkeskuksiin. Myös Opetushallituksen tulostittariselosteen (2006, 3-5) mukaan ammatillisten oppilaitosten tuloksellisuuden kannalta on merkittävää, kuinka hyvin valmistuneet työllistyvät tutkinnon jälkeen ja mikä on jatko-opintoihin siirtymisen aste (ks. myös luku 2.2.8). Tuloksellisuusmittaristo ei vielä kuitenkaan koske ammatillisia erityisoppilaitoksia. Koulutuksen jälkeisestä sijoittumisesta on ammatillisissa erityisoppilaitoksissa rehtoreiden mielestä varsin hyviä tuloksia jo olemassa ja osoitettavissa. Seuraavassa joitain poimintoja jatkosijoittumisesta:

*”Varmasti työllistyminen eri muodoissaan on yksi tärkeä mittari.” (th01)*

*”Että koulutuksen jälkeen olisi räätälöity työpaikka...tuloksia mitataan sillä, mihin opiskelijat sijoittuvat koulutuksen jälkeen.” (th03)*

*”...montako työllistyy avoimille, montako tuetusti, montako jatkokoulutukseen lähtee valmentavalta puolelta.” (th07)*

*”Tietysti varmaan keskeisimpänä on mitenkä sijoitutaan koulutuksen jälkeen ja siitähän on varsin hyviä tuloksia olemassa ja osoitettavissa.” (th12)*

*”Työllistyminen vaan pitää nähdä siten laajasti, eli tuoda nämä erityisopetuksen elementit siihen mukaan...Tuloksellisuus näkyy siinä työelämään suuntautumisena, että vaaditaan se kolme vuotta työskentelyä kotikuntaan ja joka puolelle, että se työpaikka löytyisi.” (th10)*

### **TuB. Hyvä elämä**

Hyvä elämä –kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tub1. Itsenäisempi asuminen

tub2. Osallistuva ja valtaistunut kansalainen

Hyvä elämä muodostui myös kategoriaksi tuloksellisuuden käsityksistä. Kuten jo luvussa 5.1.1 ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiden elämänhallintakategoriassa todettiin, elämänhallintataidot ovat yksi ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteista. Hyvä elämä käsittää myös elämänhallinnan aspektin ja siten kategoriat ovat päällekkäisiä. Tässä yhteydessä hyvä elämä nähdään opiskelijan itsenäiseen asumiseen liittyvinä taitoina sekä yhteiskunnan kansalaistaitoina, jolloin hän osallistuu ja valtaistuu kykyjensä mukaan yhteiskuntaan. Tämä on tiedostettava myös vaikeimmin vammaisten kohdalla. Itsenäistä suoriutumista tärkeämpänä itsenäisyyden ulottuvuutena Lehtinen & Pirttiniemi (1995, 33) pitävät sisäistä riippumattomuutta, autonomiaa, johon kuuluvat valintojen tekeminen ja omista asioista päättäminen. Männyn tutkimuksessa (2000, 181-184) suuri joukko kehitysvammaisia henkilöitä asui yhä vanhempiensa luona. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa asumisvalmennuksella nähdään olevankin keskeinen rooli opiskelijan kokonaiskuntoutuksessa.

Aikuistuminen sisältää tavoitteen vähittäisestä siirtymisestä lapsuudenkodista ja riippuvuudesta kohti omaa mahdollisimman itsenäistä asumista ja elämistä (Mänty 2000, 168). Aikuisuuden keskeinen piirre on itsenäisyys ja sillä tarkoitetaan sekä taloudellista riippumattomuutta että myös mahdollisimman omatoimista suoriutumista jokapäiväisistä toiminnoista ja riippumattomuutta muista ihmisistä (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 33). Seuraavassa joitain poimintoja kuvauskategoriasta:

*”...kykeneminen itsenäisempään rooliin siinä omassa elämässä.”(th02)*

*”...tämä vaikeimmin vammaisten porukka ja heidän sijoittumisensa sellaista mielekästä ja laadukasta elämää tukeviin asumis- ja toimintayksikköihin...niin se on sellainen tulos.” (th04)*



*”Sitten itsenäisessä asumisessa ihmisten itsenäisyyden aste, ihmissuhteissa ihmisten itsenäisyyden aste, osallisuuden aste työllistymisessä, ne on mun mielestä tuloksia. Tuloksellisuus näkyy osallisuudessa.” (th06)*

### **TuC. Tavoitteiden saavuttaminen**

Tavoitteiden saavuttaminen -kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tuc1. Myönteinen muutos yksilössä

tuc2. Oppilaitoksen tavoitteet

Tuloksellisuus käsitetään myös erilaisten tavoitteiden saavuttamisena opiskelun aikana ja sen jälkeen. Tavoitteiden saavuttamista voidaan tarkastella sekä yksilön että oppilaitoksen näkökulmasta. Oppilaitoskohtaiset tavoitteet kirjataan koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, toimintasuunnitelmiin ja toiminta-ajatuksiin. Yksilön tavoitteet kirjataan mm. henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan HOJKS:n. Myös Männyn (2000, 176) mukaan tuloksellisuuden ydin muodostuu siitä, miten nämä yhdessä hyväksytyt tavoitteet muuttuvat oppilaitoksessa käytännön toiminnaksi; millä keinoin opiskelijat työllistyvät, itsenäistyvät ja kasvavat aikuisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Tavoitteiden kääntäminen toiminnaksi jää oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien ja viime kädessä opettajien ja muun henkilökunnan työskentelyn varaan.

Tavoitteiden saavuttaminen näkyy myös myönteisenä muutoksena yksilössä. Myönteinen muutos olisi juuri työllistymistä, itsenäisempää asumista, itsenäisemmän elämän taitoja ja elämönhallintataitoja. Jokainen käytännön opetus-, ohjaus- ja kuntoutustyötä tekevä voi havaita sen oppimisen ja muutokset, joita tapahtuu monelle opiskelijalla koulutuksen aikana. Opetut taidot ja muutokset ovat yleensä myös opiskelijoiden itsensä ja heidän läheistensä havaittavissa. Joillain tavalla pitäisi kuitenkin päästä mittaamaan ensin lähtötilannetta ja vertaamaan sitä lopputulokseen koulutuksen jälkeen. Seuraavassa joitain poimintoja tekstistä:

*”Jos ajatellaan yksilön kannalta, niin se on silloin se yksilön suunnitelmien toteutuminen, HOJKS:n toteutuminen, eli sehän on tuloksellista toimintaa, jos se toteutuu.” (th05)*

*”Mikä on se muutos, joka saadaan aikaan niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka erityisoppilaitoksissa ovat...se kasvu ja kehitys joka tapahtuu.” (th09)*

*”...se on juuri sitä, että elämässä tapahtuu jotain muutosta ja se on juuri työllistymistä, itsenäisempää asumista, itsenäisemmän elämän taitoja, elämönhallintataitoja.” (th11)*

*”Lyhyesti sanottuna tuloksellisuus oppilaitoksen tasolla on sitä, että asetetut tavoitteet saavutetaan, ja sehän on oppilaitoskohtaista...” (th08)*

*”On oppilaitoksella tavoitteita ja koko ammatillisella erityisopetuksella tavoitteita.” (th07)*

### **TuD. Ammatillinen pätevyys**

Ammatillinen pätevyys –kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tud1. Tutkinnon suorittaminen

tud2. Ammattitaito, tiedot ja taidot

Tuloksellisuus käsitetään myös ammatillisen pätevyyden saavuttamisena, joka muodostuu opitusta ammattitaidosta sekä tutkinnon suorittamisena. Yli puolessa haastatteluissa tuli esille ammatillisen pätevyyden kategoriaan liittyviä ilmauksia. Tutkinto ei ole kuitenkaan se ensisijainen tavoite ammatillisessa erityisopetuksessa, vaikka onkin tavoiteltava asia. Tutkintotavoitetta tärkeämmäksi nousee usein osaamisen kehittyminen niin, että nuori selviää yhteiskunnassa ja työllistyy. Seuraavat esimerkit kuitenkin kuvaavat tätä kategoriaa:

*”...se on se tutkinnon suorittaminen...ammatillinen oppilaitos niin, ammattitutkinto ja työ...” (th04)*

*”...ammatillisen pätevyyden hankkiminen...” (th12)*

### **TuE. Toiminnan tehokkuus**

Puolet rehtoreista toi esille käsityksen, että tehokas toiminta oppilaitoksessa on tuloksellisuutta. Toiminnan tehokkuus nähtiin voimavarojen käyttönä oikeisiin kohderyhmiin, oikeana opiskelijavalintana, keskeyttämisien minimointina sekä kohtuullisella opiskelun läpäisyajana. Edellä mainitut seikat on myös esitetty opetushallituksen tuloksellisuusmallissa tehokkuuden ulottuvuuden arviointikohteina (ks. luku 2.2.6). Ammatillisten erityisoppilaitosten toimintaperiaate perustuu suurelta osin yksilölliseen, opiskelijalähtöiseen ja joustavaan toimintaan. Yksilöllinen ja joustava toiminta ei kuitenkaan rehtoreiden mielestä mahdollista aina tehokasta ja taloudellista toimintaa, mitä taas edellytettäisiin tuloksellisuudelta. Toiminnan tehokkuus -kategoriaa kuvaavat seuraavat esimerkit:

*”...se on se tehokkuus niin että koulutetaan niille aloille mitä pitääkin ja käytetään niitä voimavaroja, mitkä on olemassa mahdollisimman tehokkaasti.” (th08)*

*”...toinen on tietysti aina tämä tehokkuus, että tota minkälaisella panostuksilla se tehdään ja sitten se kriittinen pohdinta, saadaanko samalla panostuksella jollain muulla systeemillä parempia tuloksia.” (th09)*

*”...että voitaisiin lisätä tätä integroitumista siellä yleisissä oppilaitoksissa, koska kaikki opiskelijat, jotka tarvitsevat erityistä tukea, eivät ole tällaisten erityisten profiloituvien oppilaitosten opiskelijoita, vaan ne voivat pärjätä siellä muuallakin.” (th04)*

### **TuF. Vaikuttavuuden edistäminen**

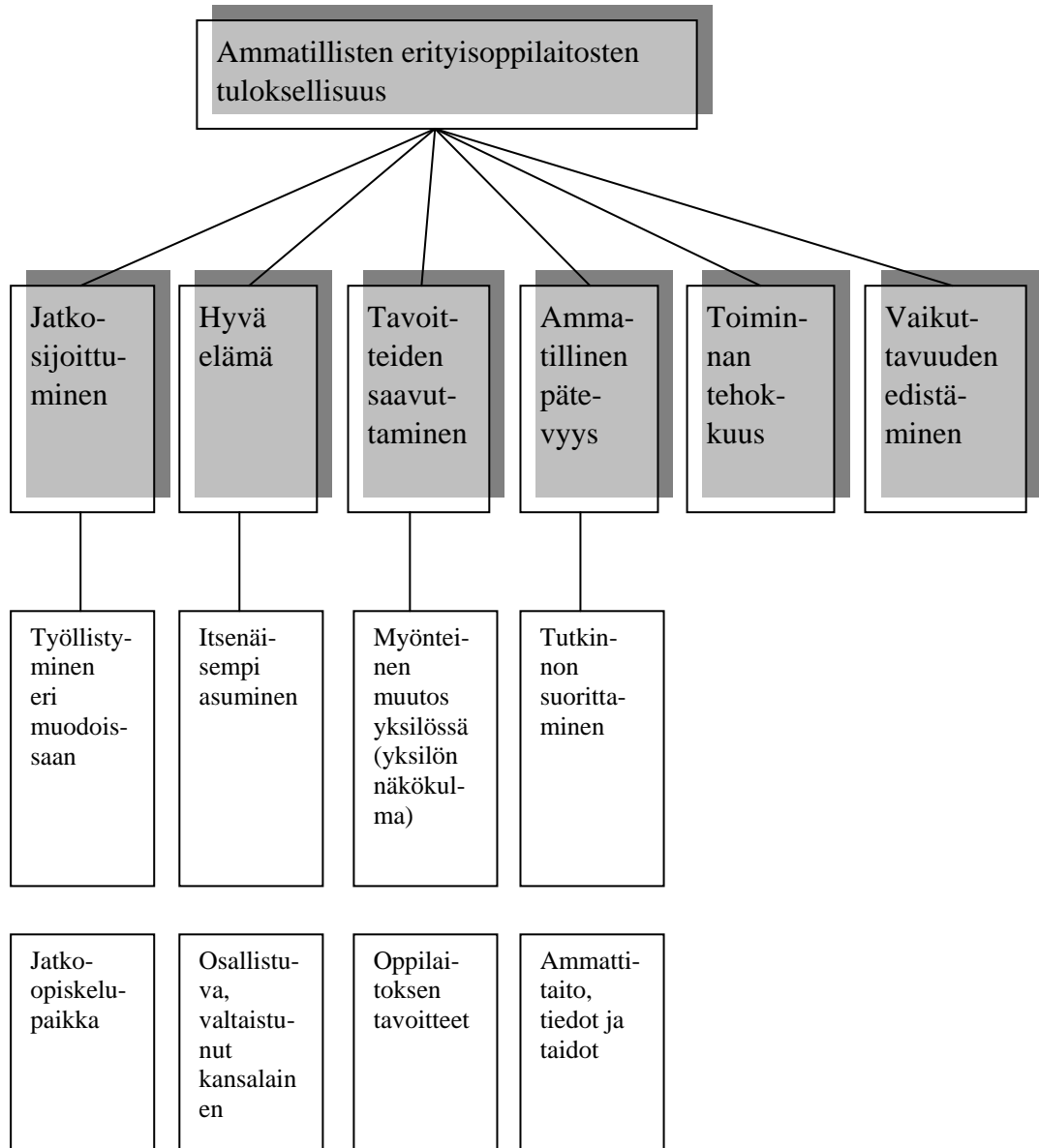
Vaikuttavuuden edistäminen nousee rehtoreiden haastatteluissa tehokkuuden ohella kuvauskategoriaksi. Vaikuttavuus nähdään pysyvien tuloksien saamisena opiskelun aikana ja sen jälkeen kotipaikkakunnalle sijoittumisessa ja tätä kautta myös yhteiskunnallisen hyödyn saamisena. Opetushallituksen tuloksellisuusmallissa vaikuttavuuden ulottuvuuden arviointikohteina esitetään myös oppimistulosten saavuttaminen sekä koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimaanoppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet ja elinikäinen oppiminen (ks. luku 2.2.6). Seuraavat esimerkit kuvaavat vaikuttavuuden kategoriaa tarkemmin:

*”...kolmantena on se vaikuttavuus, että sillä koulutuksella aikaansaadaan semmoisia tuloksia, jotka ovat pysyvämpiä...” (th08)*

*”Siihen tuloksellisuuteen mä nään ainakin kaksi lähikäsitettä. Toinen on tämä vaikuttavuus. Pitkäkestoista vaikuttavuutta me saadaan tällä toiminnalla” (th09)*

### 5.1.4 Yhteenveto

Edellä esitetyt kuvauskategoriat ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta on koottu yhteenvetona kuvioon 11.



**KUVIO 11: Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuus kuvauskategorioina**

## 5.2 Käsitteitä tuloksellisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä

Tässä luvussa on muodostettu rehtoreiden käsitteisiin pohjautuen kuvauskategorioita tuloksellisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä.

### **Tutkimusongelma:**

**Mitkä seikat ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnassa ovat yhteydessä tuloksellisuuteen? Millainen tärkeysjärjestys niillä on?**

Kuvauskategoriat muodostettiin seuraavien rehtoreille suunnattujen teemahaastattelukysymysten pohjalta:

1. Mitkä seikat ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnassa ovat yhteydessä tuloksellisuuteen? Millaiseen tärkeysjärjestykseen asetat kyseiset seikat?
2. Mihin asioihin ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnassa tulisi mielestäsi kiinnittää huomiota tulevaisuudessa tuloksellisuutta ajatellen?

### *5.2.1 Käsitteitä tuloksellisuuteen liittyvistä seikoista*

Luvussa 5.1.3 kuvattiin rehtoreiden käsitteitä tuloksellisuudesta. Tähän liittyen haluttiin selvittää myös yksityiskohtaisemmin, mitkä seikat ovat tähän yhteydessä. Muodostuneet kategoriat ovat osittain päällekkäisiä aikaisemmin esitettyjen kategorioiden kanssa. Tämä näyttää johtuvan siitä, että tuloksellisuuteen yhteydessä olevat tekijät liittyvät läheisesti koulutuksen tavoitteisiin ja rehtorit kertoivat edelliseen lukuun liittyvässä haastattelukysymyksessä jo laajasti ja yksityiskohtaisesti tuloksellisuudesta. Rehtorit kuvaavat ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuteen yhteydessä olevia tekijöitä seuraavina kuvauskategorioina:

TsA. Itsenäistyminen	9	(75 %)
TsB. Työllistyminen eri muodoissaan	8	(66,5 %)
TsC. Prosessien tehokkuus	7	(58 %)
TsD. Räätelöity ammattitaito	4	(33 %)
TsE. Verkostoyhteistyö	3	(23 %)
TsF. Henkilöstön osaaminen	3	(25 %)

Seuraavassa esitellään kategorioiden taustalla olevia merkityksellisiä ilmauksia joista alakategoriat muodostettiin.

### **TsA. Itsenäistyminen**

Itsenäistyminen -kategoriassa tulee esiin seuraavat alakategoriat:

- tsa1. Itsenäisyyden kasvun tukeminen.
- tsa2. Yhteiskuntaan integroituminen.

Itsenäistymisen kategoria muodostaa määrällisesti ison kategorian tuloksellisuuteen liittyvissä seikoissa. Aihetta on jo sivuttu aikaisemmissa luvuissa koska tuloksellisuuteen liittyvät kategoriat menevät limittäin ja ovat osittain päällekkäisiä. Itsenäisyyteen kasvun tukeminen pitää sisällään opiskelijan arjen tehtävistä selviämisen ja tätä kautta elämän laadun paranemisen sekä kokonaiskuntoutuksellisen näkökulman.

Yhteiskuntaan integroituminen nähdään kaikenlaisen laitoshoidon vähenemisenä sekä hyvänä kansalaisena eläminenä. Vaikka itsenäisyyteen kasvu tarkoittaakin mahdollisimman omatoimista suoriutumista jokapäiväisistä toiminnoista ja riippumattomuutta, Loijas (1994) korostaa, ettei itsenäisyyden tarvitse merkitä sitä, että vammainen henkilö pystyy konkreettisesti tekemään kaiken omatoimisesti. Riippumattomuus onkin sitä, että voi valita, miten elää elämäänsä olemassa olevien kapasiteettien ja keinojensa mukaan.

Myös ammatillista koulutusta koskevassa laissa 630/98 määritetään ammatillisen koulutuksen yhdeksi tavoitteeksi myös tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (ks. luku 2.1.3) Tämä tavoite on kaikelle ammatilliselle koulutukselle yhteinen, mutta tavoitteen tärkeys korostuu vammaisen nuoren aikuistuesssa. Seuraavassa joitain poimintoja itsenäistymiseen liittyvistä käsityksistä:

*”Mutta ei se ihminen sitä työtäkään pysty tekemään, jos sen vapaa-aika on ihan holtitonta tai sen asuminen on haasteellista tai siinä on jotain terveellisiä ongelmia...” (th07)*

*”Meidän on aivan turha lähettää työelämään sellaisia kolmen vuoden koulutuksen käyneitä, jotka ei osaa aikuismaisesti käyttäytyä.” (th08)*

*”se itsenäistymisen tukeminen, että selviää mahdollisuuksien mukaan arjen tehtävistä ja löytää sellaisen aseman, että pystytään esimerkiksi laitoshoidon tarvetta kaikkein haastavimmissa asemissa olevilta vähentämään.” (th01)*

### **TsB. Työllistyminen eri muodoissaan**

Seuraavat alakategoriat nousivat haastatteluista esiin:

tsb1. Oman tavoitteen mukainen työllistyminen

tsb2. Työelämäyhteydet, työssäoppiminen, työpaikkaohjaajat

Yli puolessa haastatteluissa näkyi työllistymisen merkitys tuloksellisuuteen yhteydessä olevana tekijänä. Aihetta on jo sivuttu aikaisemmissa luvuissa yhtenä ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista sekä osana jatkosijoittumisen kategoriaa. Tuloksellisuuden osana työllistymisen kategoria tässä yhteydessä tarkoittaa opiskelijan oman tavoitteen mukaista työllistymistä, mutta myös oppilaitoksissa tehtävää työllistämistyötä työelämäyhteyksien, työssäoppimisen sekä työpaikkaohjaajien avulla.

Erityistä tukea tarvitsevan nuoren ja aikuisen koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija sijoittuu tarpeitaan, tavoitteitaan ja edellytyksiään vastaavaan työhön. Vaikka työharjoittelu ja työssäoppiminen on kiistatta kuulunutkin ammatillisen koulutuksen perinteeseen, ovat ammatillinen koulutus ja työelämä vielä molempien osapuolten mielestä liian kaukana toisistaan. Työssäoppimisen jakson pidentyminen kahteenkymmeneen opintoviikkoon on hieman vaikuttanut myönteisesti oppilaitosten ja työelämän suhteisiin ja yhteistyökäytäntöihin. Yhteistyö työelämän kanssa on erityisen tärkeää, jos tavoitteena pidetään erityistä tukea tarvitsevan nuoren työllistymistä normaaliin työhön. (Mänty 2000, 115.) Seuraavat esimerkit kuvaavat työllistymisen kategoriaa:

*”...omien vahvuuksien mukaisesti löytää paikkansa yhteiskunnassa ja erityisesti työmarkkinoilla...tutkinto ei ole se ensisijainen tavoite. Tärkeämpi on se, että on opintojen kautta työllistymismahdollisuus ja työllistyy...”*  
(th01)

*”Sitten toisena on nämä työelämäyhteydet eli työssäoppiminen ja työllistyminen...joka on sitä meidän tulosta, hyvää tulosta...sitten myös työpaikkaohjaajien kouluttaminen, pitäisi viedä tietotaitoa sinne työyhteisöönkin erilaisten oppijoiden kohtaamisesta.”* (th04)

*”Meillä on tosi suuri vastuu siinä, että me viedään meidän opiskelijoita tuonne kentälle ja tehdään asennekasvatusta työelämässä ja yhteiskunnassa.”* (th08)

### **TsC. Prosessien tehokkuus**

Prosessien tehokkuus muodostui yhdeksi kuvauskategoriaksi ja kategoriaan liittyviä merkityksellisiä ilmauksia oli yli puolessa haastatteluissa. Rehtoreiden mielestä toiminnan prosessien tehokkuudesta kertoo se, että oppilaitoksessa on selkeät toiminnan ja kohderyhmän mukaiset tavoitteet, läpäisy aika eli tutkinnon suorittamisaika pidetään kohtuullisena ja vältetään keskeyttämisä sekä päällekkäistä kouluttamista. Edellä mainitut seikat on myös esitetty opetushallituksen tuloksellisuusmallissa tehokkuuden ulottuvuuden arviointikohteina (ks. luku 2.2.6). Seuraava esimerkki kertoo prosessien tehokkuus -kategoriasta:

*”...vaikka onkin raadollista sanoa, niin nämä täyttöasteet ja läpäisyasteet on tärkeitä, koska silloinhan koulutustakuun toteutumisessa kun on järjestämisluvan mukaisia paikkoja, jotka on tarkoitettu erityisopiskelijalle erityisoppilaitoksissa, niin ne pitää täyttää...ja niiden pitää suoriutua kohtuullisessa ajassa...eikä sitten tehdä päällekkäistä koulutusta. Ja jos keskitytään vaikkapa kehitysvammaisten koulutukseen, niin sillä on erilaiset tavoitteet kuin joillakin vaikkapa vaikeimmin vammaisilla tai autistien koulutuksella on ihan omat tavoitteet.”* (th05)

### **TsD. Räätelöity ammattitaito**

Vaikka ammatillisen erityisopetuksen yksi taviote on opiskelijan ammattitaidon kehittäminen, kaikilla opiskelijoilla ei kuitenkaan ole tutkinnon suorittaminen se ensisijainen tavoite opiskelussa. Räätelöityä ammattitaidolla tarkoitetaan tässä yhteydessä opiskelijan edellytysten ja vahvuuksien mukaisesti rajattua, tehtäväkohtaista ammattitaitoa, jonka tavoitteen mukaisesti oppiminen järjestetään. Myöhemmin tavoitteena on, että opiskelija työharjoittelun tai työssäoppimisen kautta työllistyy ammattitaidon mukaisiin räätelöityihin työtehtäviin.

Ammatillinen erityisopetus on ollut monelta osin edelläkävijä ja yksilöllisyys ja joustavuus on tiedostettu jo kauan, ennen kuin niitä alettiin korostaa muunkin ammatillisen koulutuksen tavoitteissa. Räätelöityä ammattitaitoa tukee myös Männyn (2000, 186) näkemys, jonka mukaan kehitysvammaisen nuoren ja aikuisen työllistymisen kannalta on oleellisen tärkeää, että opiskelija voi saada perusteellisen koulutuksen tiettyyn, vaikka rajattuunkin työtehtävään. Vaikka yhteiskunta, työelämä ja koulutuksen tavoitteet edellyttävätkin laaja-alaista ammattitaitoa ja joustavaa siirtymistä työtehtävästä toiseen, kehitysvamma vamma asettaa rajoituksensa. Tuloksellisessa koulutuksessa tällaiset rajoituksen on otettava huomioon. Seuraava esimerkki kuvaa tätä kategoriata:

*”...jos ei ole edellytyksiä tutkintoon, niin rajattu ammattitaito ja tavallaan tehtäväkohtainen osaaminen.” (th02)*

### **TsE. Verkostoyhteistyö**

Seuraavat alakategoriat nousivat haastatteluista esiin:

tse1. Sidosryhmäyhteistyö

tse2. Kehittämistä ja palvelukeskustoiminta

Verkostoyhteistyö nousi myös yhdeksi kategoriaksi tuloksellisuuteen liittyvissä tekijöissä. Verkostoyhteistyö nähtiin sekä erilaisena sidosryhmäyhteistyönä että kehittämis- ja palvelukeskustoimintana. Myös Nuutila (2008, 185) toteaa, että varsinkin nivelvaiheessa yhteistyöhön on kiinnitettävä huomiota sekä opintojen alussa, että lopussa. Ammatillisessa koulutuksessa keskeisiä nivelvaiheita ovat siirtyminen perusopetuksesta toiselle asteelle ja toiselta asteelta työelämään, itsenäiseen asumiseen tai jatkokoulutukseen. Nivelvaiheen yhteistyölle on ominaista sen monimuotoisuus ja yhteistyöverkoston laajuus tilanteesta riippuen. Moniammatillisessa verkostoyhteistyössä toimitaankin tiiviisti mm. nuoren vanhempien kanssa, lähihenkilöiden, peruskoulun, erilaisten asumispalvelujen, toimintakeskusten, oppilaitosten, KELA:n vakuutusyhtiöiden, kuntien sosiaali- ja terveystoimen, nuorisotyön, työvoimatoimistojen, mielenterveyspalvelujen, päihde- ja huumetyön sekä työelämän toimijoiden kanssa. Ammatillinen koulutus ja työllistyminen edellyttävät myös kiinteää yhteistyötä opiskelijan kotikunnan kanssa mm. henkilökohtaisen palvelusuunnitelman laatimisessa (ks. myös luku 2.1.5 sekä kuvio 2).



Verkostoyhteistyön ja nivelvaiheyhteistyön tärkeys korostuu erityisesti vaikeimmin vammaisten koulutuksessa. Koulutus tuleekin järjestää kiinteänä verkostoyhteistyönä. Kun vaikeimmin vammaisten koulutus järjestetään lähellä kotia, ei rikota niitä tukijärjestelmiä ja verkostoja, joita kodin, peruskoulun ja sosiaalitoimen turvin on jo valmiiksi rakennettu. Tästä alakategoriasta seuraava esimerkki:

*”Se on sellainen asia, että verkostojen pitää olla kunnossa, jotta saadaan näitä vaikeimmin vammaisia sitten sijoittamaan niille omille kotipaikkakunnilleen ja että siitä syntyisi se mielekäs laadukas elämä. Täytyy olla ihmisiä, jotka pitää siitä huolen ja seuraa sitä tilannetta.” (th04)*

Osa verkostoyhteistyötä on myös ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämis- ja palvelukeskustoiminta. Sitä kautta tapahtuu pääasiallisesti yhteistyö muiden ammatillisten oppilaitosten kanssa, Pääasiassa kehittämis- ja palvelukeskustoiminnan kautta tarjotaan asiantuntijapalveluja, henkilöstökoulutusta ja konsultointia oppilaitoksille ja muille yhteistyötahoille. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat järjestäneet myös alueellista verkostoitumista ja järjestäneet ammatillisille oppilaitoksille integraatiota tukevaa koulutusta (Mänty 2000, 187). Tähän kategoriaan on poimittu seuraava esimerkki:

*”Tuloksellisuuteen liittyy tämä kehittämis- ja palvelukeskustoiminta, jonka rooli on ehkä suurempikin sieltä ministeriön tai ainakin Opetushallituksen näkökulmasta...Itse näen tämän jotenkin sellaisena kolmiona, että on se opetus, se on se ydin ja sydän, yhdessä kulmassa on vaikka se asiantuntijapuoli ja yhdessä kulmassa se kehittämispuoli.” (th07)*

### **TsF. Henkilöstön osaaminen**

Kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tsf1. Ammattitaitoinen, sitoutunut henkilökunta.

tsf2. Moniammatillinen yhteistyö

Yhdeksi kuvauskategoriaksi nousu henkilöstön osaaminen. Tulokselliseen toimintaan tarvitaan erityispedagogista osaamista omaavaa, sitoutunutta ja alasta innostunutta henkilökuntaa. Rehtoreiden mukaan tällaista osaamista löytyykin ammatillisista erityisoppilaitoksista. Myös ammatillisten oppilaitosten tuloksellisuusmittaristossa yhtenä mittarina on henkilöstön kelpoisuus- ja kehittämismittarit (ks. luku 2.2.8). Moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa tässä yhteydessä kykyä toimia yhdessä oppilaitoksen sisällä opiskelijan tavoitteiden suuntaisesti ja niitä tukien moniammatillisesti eli yhteistyössä opettajan, ohjaajien, työvalmentajien, sekä opiskelijahuoltoryhmän kanssa, unohtamatta myöskään ulkopuolisia sidosryhmiä. Seuraavassa joitain poimintoja henkilöstön osaamista koskevista käsityksistä:

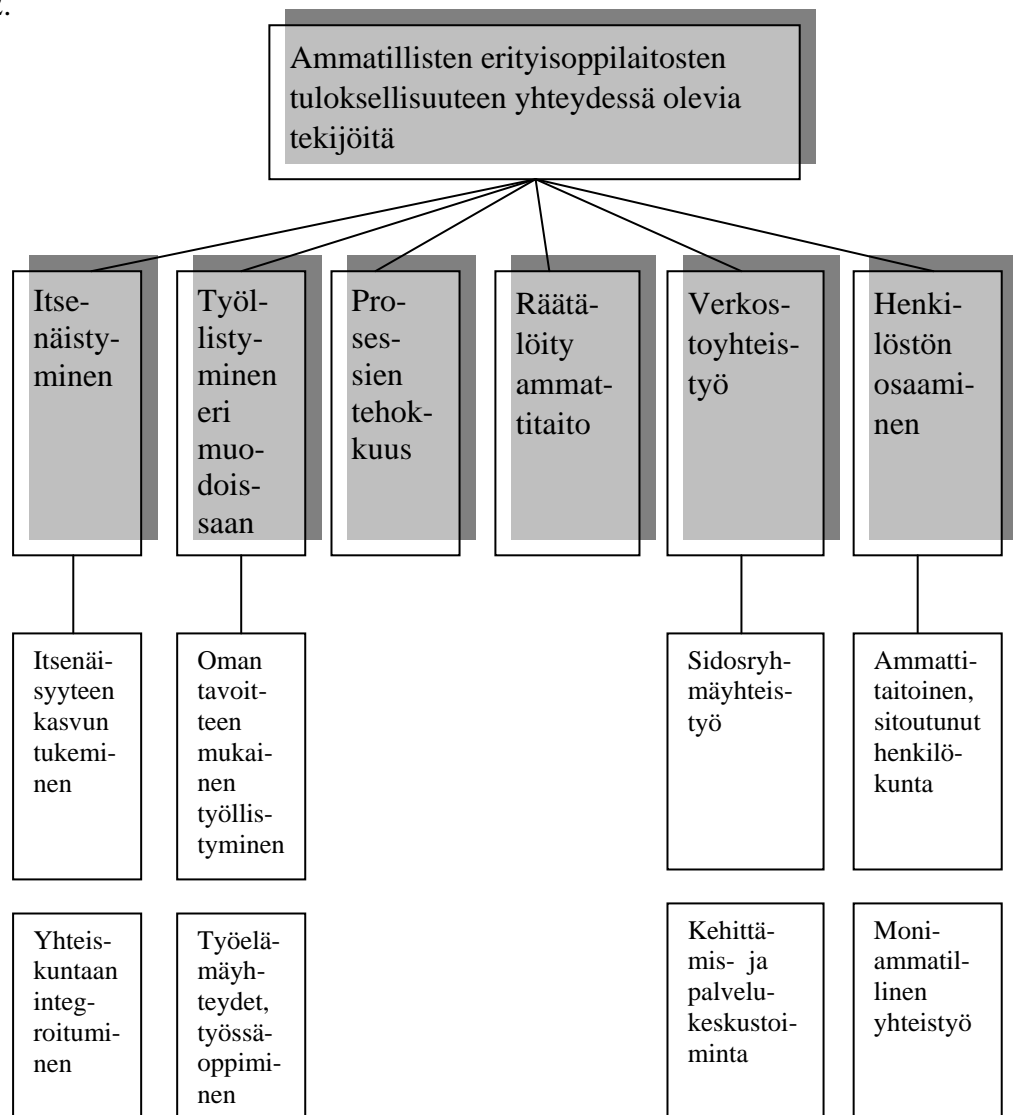
*”Pätevä ja tarpeellinen henkilökunta, joka työskentelee työhönsä sitoutuen.”  
(th03)*

*”...opettajien osaaminen ja into, se on yhteydessä siihen että oppii ja työllistyy.” (th04)*

*”...tämä erityisopetuksen osaaminen on se ykkönen...ilman sitä erityisopetuksen osaamista ei tule tulosta. Tämä on sellaista erilaista työskentelyotetta vaativa joukko, eli moniammatillinen työote.” (th04)*

### 5.2.2 Yhteenveto

Edellä esitetyt kuvauskategoriat ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden yhteydessä olevista tekijöistä on koottu yhteenvetona kuvioon 12.



**KUVIO 12. Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden yhteydessä olevat tekijät kuvauskategorioina**

### 5.2.3 Käsitteitä tuloksellisesta toiminnasta tulevaisuudessa

Edellisissä luvuissa tarkasteltiin käsitteitä mistä tuloksellisuus muodostuu ja mitkä tekijät siihen ovat yhteydessä. Niinpä loogisesti tarkastellaan seuraavaksi, mitä tuloksellinen toiminta on tulevaisuudessa. Tässä luvussa on tarkoituksella runsaammin lainauksia teksteistä, koska muodostuneiden kategorioiden taustalla olevien merkityksellisten ilmausten kirjo on laaja ja mielenkiintoinen ja rehtorit tuntuivat kokevan aiheen erityisen tärkeäksi. Tulevaisuudessa tuloksellisuudessa huomioitavat asiat jakautuvat aineistosta nouseviin seuraavanlaisiin kuvauskategorioiden:

TtA. Oikea kohderyhmä	12	(100 %)
TtB. Yhteistyön lisääminen	12	(100 %)
TtC. Asiakslähtöisempi toiminta	8	(66 %)
TtD. Henkilöstön osaaminen	4	(33 %)
TtE. Yksi koulutuksen järjestäjä	3	(25,5 %)
TtF. Taloudelliset resurssit	2	(16,5 %)

Seuraavassa esitellään kategorioiden taustalla olevia merkityksellisiä ilmauksia joista muodostettiin alakategoriat.

#### **TtA. Oikea kohderyhmä**

Oikea kohderyhmä –kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tta1. Vaikeasti integroitavissa olevien opiskelijoiden koulutustehtävä.

tta2. Ammatillisten erityisoppilaitosten profiloituminen keskenään.

Ilmaisujen määrällinen tarkastelu osoittaa, että kaikissa rehtoreiden haastatteluissa korostuu ammatillisille erityisoppilaitoksille annettu erityinen koulutustehtävä, ammatillisen erityisopetuksen strategian mukainen toiminta eli vaikeimmin vammaisten koulutuksesta huolehtiminen ja siihen keskittyminen. Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan ensisijaisena painopisteenä on tulevaisuudessa vastuu vaikeavammaisten koulutuksesta sekä valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta. Männyn (2000, 98) mukaan vaikeimmin vammaisten nuorten ja aikuisten toisen asteen koulutus on Suomessa vielä puutteellisesti järjestetty. On tiedostettava, ettei vaikeavammaisella nuorella tai aikuisella maassamme ole muita koulutusvaihtoehtoja kuin ammatilliset erityisoppilaitokset; jos sellaisiin ei pääse, ei todennäköisesti pääse opiskelemaan minnekään. Seuraavat esimerkit kuvaavat parhaiten tätä erityisen koulutustehtävän alakategoriaa:

*”...tärkein tehtävä tuloksellisuuden kannalta on, että me pysytään vahvasti siellä meidän, meille kuuluvassa vaikeasti vammaisten, vaikeasti integroitavissa olevien opiskelijoiden koulutustehtävässä...että pystyttäisiin omalla tuloksellisuudellamme tätä vaikeasti vammaisten elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia kehittämään...” (th01)*

Vastuun ottaminen vaikeimmin vammaisten koulutuksesta ei ole rehtoreiden mielestä vielä hyvin toteutunut. Muutamassa haastattelussa tämän erityistehtävän toteuttamista arvostellaan melko kärjistetystikin, kuten seuraavissa esimerkeissä:

*”...opiskelijavalinta, kun meillä on tietty tehtävä ja sen mukaisesti pitäisi toimia. Vaikeavammaisiin pitää valmistautua ja jos se ei miellytä, niin sitten pitää palata takaisin tavalliseksi ammatilliseksi oppilaitokseksi...” (th10)*

*”Kun kävelet tänne oppilaitokseen, niin mistä sä löydät vaikeimmin vammaiset, jos oltaisiin keskitytty siihen eli ottamaan näitä opiskelijoita, niin kyllähän se näkyisi oppilaitoksen kuvassa. Sitten ne ”kauniit ja rohkeat” tulisi lähettää sinne kouluun, mihin he kuuluvat”. Valitettavasti erityisammattikoulujen esitteissä ja markkinoinnissakin otetaan huomioon se, ettei siellä se vammaisuus näy millään tavalla.” (th02)*

Tulevaisuuden tuloksellisuusajattelussa nähdään myös hyödyllisenä ammatillisten erityisoppilaitosten profiloitumisen keskenään. Oppilaitoksien osaamisvahvuuksien kehittäminen ja spesiaaliosaamisen esilletuonti sekä opiskelijakohderyhmien keskittäminen olisi tuloksellisempaa, kuin että kaikki oppilaitokset työskentelevät koko erityisopetuksen kentällä.

*”Erilaisia osaamisvahvuuksia voisi kehittää ja joku keskittyisi enemmän vaikeimmin vammaisten koulutukseen yhteistyössä jonkun muun kanssa.” (th02)*

*”...spesiaaliosaaminen, sille täytyy antaa mahdollisuus ja se hyödyntää pelkästään asiakasta.” (th05)*

### **TtB. Yhteistyön lisääminen**

Yhteistyön lisääminen –kategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

- ttb1. Ammatillisten erityisoppilaitosten keskinäinen yhteistyö.
- ttb2. Yhteistyö yleisten ammattioppilaitosten kanssa.
- ttb3. Työelämäyhteistyö, verkostoituminen työelämän kanssa.

Kuten edellisessä kategoriassa, tässäkin kategoriassa ilmaisu- ja määrällinen tarkastelu osoittaa kaikissa haastatteluissa korostuu yhteistyön merkitys. Yhteistyötä tulisi lisätä etenkin ammatillisten erityisoppilaitosten kesken, mutta myös yleisten ammatillisten oppilaitosten ja työelämän kanssa. Näyttää siltä, että ammatilliset erityisoppilaitokset tekevät vieläkin liian vähän yhteistyötä keskenään, vaikka heidän tulisi yhdessä vastata vaikeasti integroitavissa olevien opiskelijoiden koulutuksesta. Yhteistyöllä voitaisiin kehittää myös ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuusrahoitusta ja vaikuttaa opetussuunnitelmiin. Yhteistyöstä seuraavia esimerkkejä:

*”eri puolella Suomea on hirveä määrä yksilöitä, jotka tarvitsee meitä, niin pystyttäisiin yhdessä jakamaan tätä haastavaa kenttää, että mahdollisimman moni pääsisi meidän palvelujen piiriin.” (th01)*

*”Ehdottomasti ammatillisten erityisoppilaitosten pitäisi tehdä enemmän yhteistyötä...laatu- ja tuloksellisuusasioissa ja myös isoimmissa linjauksissa...” (th05)*

*”...meidän täytyy yhdessä vahvasti olla mukana ja kehittää niitä tuloksellisuuden mittareita ja myöskin tuloksellisuusrahoitusta, se on tervetullut tänne erityisopetuksenkin puolelle, kunhan niistä mittareista sovitaan.” (th09)*

Kuten aikaisemmin tuli esille, yhteistyö muiden ammatillisten oppilaitosten kanssa tapahtuu pääasiassa kehittämis- ja palvelukeskustoiminnan kautta. Erityispedagogista osaamista ei tule pitää pelkästään ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, vaan se tulee konsultaation ja yhteistyön kautta jakaa muillekin. Systemaattisempi yhteistyö hakutilanteessa ja opiskelijavalinnoissa mahdollistaisi myös paremmin vähemmän tukea tarvitsevien opiskelijoiden mahdollisuuden integroitua ammatillisiin oppilaitoksiin.

*”Kyllä mä nään tota että meidän tehtävä on tehdä etenkin yleisen puolen oppilaitosten kanssa yhteistyötä.” (th04)*

*”...täällä on monia isoja koulutuksen järjestäjiä lähiseudulla, niin kyllähän meidän täytyy tehdä yhteistyötä heidän kanssaan aika lailla...voisiko opiskelija hakea muualle kuin meille.” (th11)*

Ammatillisten erityisoppilaitosten tulisi lisätä tulevaisuudessa myös verkostoitumista työelämän kanssa, kuten edellisessä luvussakin todettiin. Vaikka työelämä ja työllistyminen nähdään ammatillisissa erityisoppilaitoksissa laajasti mukaan lukien myös työkeskukset, avotyötoiminnan sekä tuetun työn, on tavoitteena silti kouluttaa työvoimaa työelämän tarpeeseen.

*”...kyllä meidän on hyvin paljon työskenneltävä työelämän kanssa yhteistyöttä ja verkostojen kanssa yhteistyössä...” (th09)*

*”...tähän nivelvaiheeseen eli koulutuksesta työelämään. Mä uskon että lähivuosina tulee aikalailla yleistymään tämä työvalmennustoiminta työssäoppimisen yhteydessä...ja vakiintuneiden hyvien suhteiden luominen niin ku työnantajiin, että voidaan rehellisesti sanoa, että meiltä nyt tulee hieman erilaisia työssäoppijoita...(th11)*

### **TtC. Asiakslähtöisempi toiminta.**

Tämä kuvauskategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

- ttc1. Koulutuksen kehittäminen tarpeeseen ja asiakslähtöinen suunnittelu
- ttc2. Toiminta-ajatuksen kirkastaminen.

Vaikka ammatilliset erityisoppilaitosten toimintaperiaatteena onkin yksilöllinen ja joustava toiminta, tulisi niiden toimia tulevaisuudessa vielä entistä asiakslähtöisemmin. Koulutusta ja koulutusaloja tulisi kehittää ja räätälöidä enemmän tarpeeseen ja suunnitella yhteistyössä joustavia koulutusmalleja sekä täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Koulutustarjonta on myös yksi arviointikohde arvioitaessa tehokkuuden ulottuvuutta opetushallituksen tuloksellisuusmallissa (ks. luku 2.2.6). Enemmistöllä rehtoreista on myös käsitys siitä, että on osaksi hämärtynyt se tosiasia, keitä varten oikeasti ollaan olemassa, eli tulisi selkiinnyttää toiminta-ajatuksia ja keskittyä enemmän perustehtävän hoitamiseen. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä kategoriaa:

*”Koulutuksia tulisi kehittää tarpeeseen, eikä vain aina koulutusohjelman mukaista koulutusta...Pitäisi ihan uudella tavalla ajatella erityisoppilaitoksien rakennetta ja pohjana olisi enemmän asiakslähtöinen suunnittelu.” (th02)*

*”No sitten varmaan tällaiset joustavat koulutusmallit...etsitäänkö me aidosti niitä joustavia väyliä ja ihan eri tapoja järjestää sitä koulutusta?” (th07)*

*”...on vaikea päästä myöhemmin enää jatkokoulutukseen tai täydennyskoulutukseen, kun ei ole olemassa mitään rahoitusmalleja.” (th01)*

*”Valitettavasti on hieman hämärtynyt se, ketä varten ollaan olemassa...pitäisi kiinnittää huomiota siihen kamalaan epätyön määrään, mitä kouluissa tehdään. Aika menee organisaatiouudistuksissa ja tota muussa kuin perustehtävässä.” (th06)*

*”Mietitään myös ketä varten me ollaan eli opiskelijoita eikä opettajia varten. Ollaan sitä ympäröivää yhteiskuntaa varten töissä...” (th02)*

### **TtD. Henkilöstön osaaminen**

Kuvauskategoriaksi nousi myös henkilöstön erityispedagoginen osaaminen. Osaamiseen liittyen nähdään myös tarve vaikuttaa opettajankoulutuksen sisältöihin sekä erityispedagogisen tutkimustiedon siirtämisestä käytännön opetustyöhön. Myös ammatillisten oppilaitosten tuloksellisuusmittaristossa yhtenä mittarina on henkilöstön kelpoisuus- ja kehittämismittarit (ks. luku 2.2.8). Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on jo nyt vahvaa erityispedagogista tietämystä ja sitä osaamista konsultoidaan oppilaitoksille ja yhteistyötahoille

kehittämis- ja palvelukeskustoiminnan kautta. Henkilöstön osaaminen - kategoriasta seuraava esimerkki:

*”On myös aika kiinnittää huomiota siihen, mikä on opetuksen ja ohjauksen taso sekä opettajakoulutuksen taso ja menetelmät...tutkimustiedon siirtäminen käytäntöön on vielä melko heikoilla.” (th10)*

### **TtE. Yksi koulutuksen järjestäjä**

Tämä kuvauskategoria tuo erilaisen näkökulman käsityksiin tuloksellisesta toiminnasta tulevaisuudessa. Kolmessa haastattelussa nousi esille se, että ammatillisten erityisoppilaitosten toiminta saattaisi olla tuloksellisempaa, jos se keskitettäisiin yhden koulutuksenjärjestäjän tehtäväksi. Viisi valtion ylläpitämää oppilaitosta yhdistyi 1.1.2009 muihin koulutuksen järjestäjiin, ja osa rehtoreista näkee että yhdistyminen tulee vielä jatkumaan. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä kategoriaa:

*”Yksi oppilaitos vain oikeastaan olisi hyvä olla. Sieltä voisi löytyä uusia tuloksellisuusmittareita.” (th10)*

*”Aikanaan esitin sellaista, että olisi vain yksi oppilaitos, jonka sisällä toimittaisiin niin että koulutusohjelmia voitaisiin siirtää paikasta toiseen...Pitäisi miettiä tällaisen suuruuden kautta parempia mahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseen.” (th02)*

### **TtF. Taloudelliset resurssit**

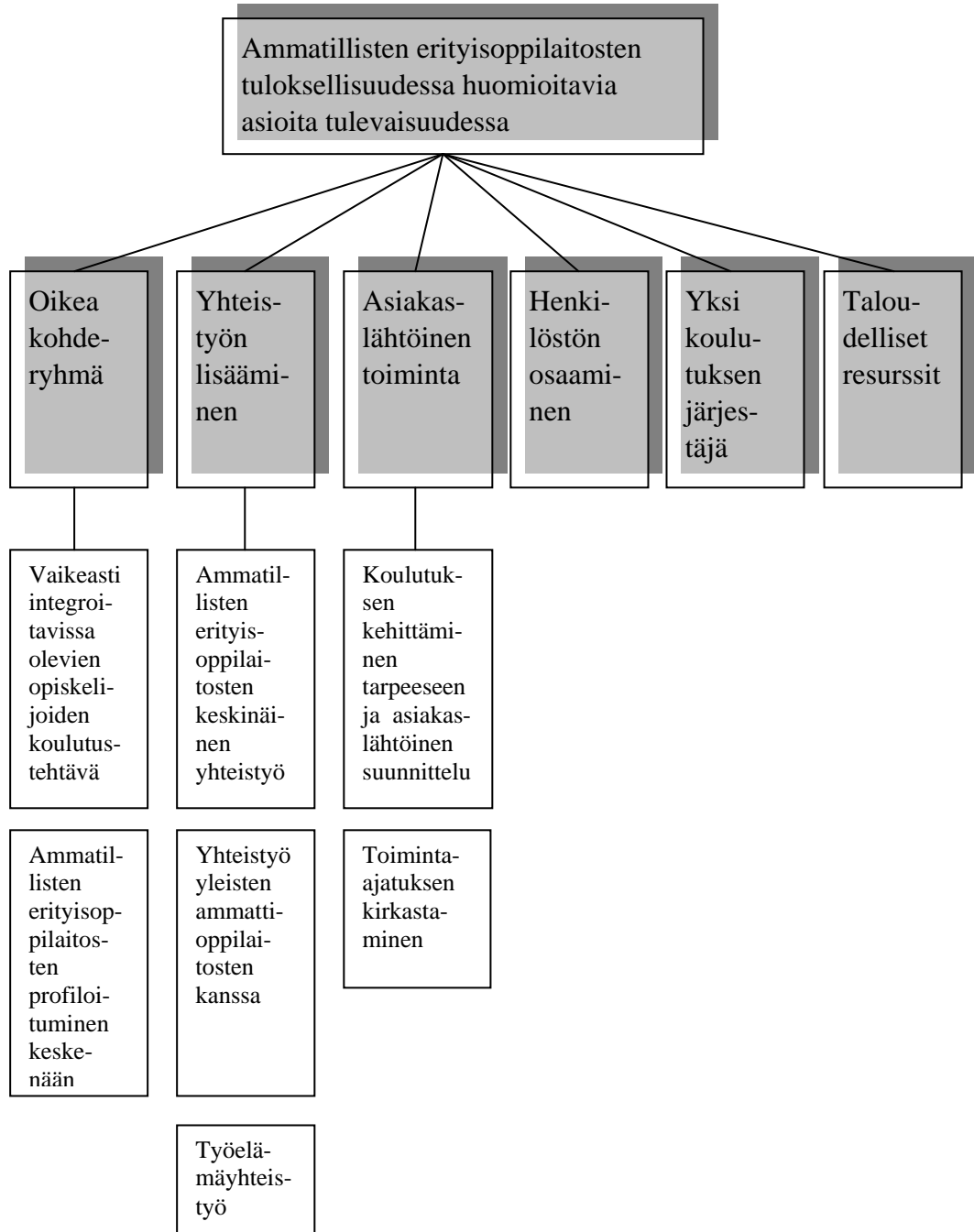
Taloudellisuus nousi myös yhdeksi kategoriaksi. Eräs tuloksellisuuden avainkäsite on Raivolan (2000, 194) mukaan tehokkuuden ja vaikuttavuuden ohella taloudellisuus (ks. luku 2.2). Taloudellisuus on näistä avainkäsitteistä helpoiten mitattavissa oleva osa-alue. Osa rehtoreista kokee, että ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on vastuu resursoinnista, mihin käytetään ammatilliseen erityisopetukseen tarkoitettu suuri rahoitus. Yhteiskunnan varoja säästetään välttämällä moninkertaista koulutusta ja ohjaamalla kukin nuori hänelle soveltuvimpaan oppilaitokseen (Mänty 2000, 187). Yhteiskunta käyttää paljon varoja ammatilliseen erityisopetukseen ja ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on erityiset rahoituksen perusteet. Tästä syystä ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on vastuu yhteiskunnalle myönteisistä tuloksista. Seuraavat esimerkit kuvaavat parhaiten tätä kategoriaa:

*”Mun mielestä pitäisi kiinnittää huomiota siihen, mihin käytetään erityisopiskelijan opetukseen tarkoitetut rahat.” (th06)*

*”Tuloksellisuuden nimissä meillä on kyllä erityisoppilaitoksissa valtavan suuri vastuu, kun meillä on näin suuri rahoitus, että jos meillä on kolminkertainen rahoitus muihin oppilaitoksiin verrattuna...erityisesti erityisopetuksen osalta meidän pitää kantaa suuri vastuu siitä, että saavutetaan tuloksia...” (th08)*

### 5.2.4 Yhteenveto

Edellä esitetyt kuvauskategoriat ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudessa huomioitavista asioista tulevaisuudessa kuvauskategoriat on koottu yhteenvetona kuvioon 13.



**KUVIO 13. Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudessa huomioitavia asioita tulevaisuudessa kuvauskategorioina**



## 5.3 Käsitteitä tuloksellisuuden mittaamisesta

Tässä luvussa on muodostettu rehtoreiden käsitteisiin pohjautuen kuvauskategorioita tuloksellisuuden mittaamisesta ja sen problematiikasta.

### **Tutkimusongelma:**

**Millaisia käsitteitä ammatillisten erityisoppilaitosten rehtoreilla ja johtajilla on tuloksellisuuden mittaamisesta?**

Kuvauskategorioita muodostetaan seuraavien rehtoreille suunnattujen teemahaastattelukysymysten pohjalta:

1. Miten ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuutta voisi mielestäsi mitata?
2. Millaista problematiikkaa ammatillisten oppilaitosten mittaamiseen mielestäsi liittyy?
3. Miten oppilaitoksesanne seurataan tuloksellista toimintaa ja laatua?

### *5.3.1 Käsitteitä tuloksellisuuden mittaamisesta*

Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden mittaaminen jakautuu aineistosta nouseviin seuraavanlaisiin kuvauskategorioihin:

TmA. Soveltamalla yleisten oppilaitosten tuloksellisuusmittareita	12 (100 %)
TmB. Asiakasvaikuttavuuden kautta	12 (100 %)
TmC. Yhteiskunnallisten kustannusten kautta	4 (33 %)
TmD. Ulkoisella auditoinnilla, vertaisarvioinnilla	3 (25 %)

Seuraavassa esitellään kategorioiden taustalla olevia merkityksellisiä ilmauksia joista muodostettiin alakategoriat.

#### **TmA. Yleisten oppilaitosten tuloksellisuusmittareiden soveltaminen**

Tämä kategoria muodostaa määrällisesti ison kategorian. Jokaisen rehtorin haastattelussa tuli esille näkemys siitä, että yleisten oppilaitosten tuloksellisuusmittarit olisivat sovellettavissa tietyin ehdoin ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuusrahoitukseen. Tulosrahoituksessa käytössä olevat mittarit liittyvät työllistymiseen, jatko-opintoihin siirtymiseen, keskeyttämisiin, opintoaikaan (läpäisy) sekä henkilöstön kelpoisuuteen ja kehittämiseen (ks. luku 2.2.8).

Ammatillisten erityisoppilaitosten näkökulmasta mittarit eivät kuitenkaan kerro kaikkea, vaan niitä täytyy täydentää laadullisilla, yhtenäisillä kysymyksillä ja soveltaa suhteessa kohderyhmään. Työllistyminen tulee nähdä laajemmin kuin pelkästään avoimille työmarkkinoille työllistymisenä, eikä tutkinto ole aina ensisijainen tavoite. Samoin jatko-opintoihin sijoittumista ei voida mitata

pelkästään ammattikorkeakouluopintoihin sijoittumisena. Tästä syystä ammatilliset erityisoppilaitokset ovat vielä tulosrahoituksen ulkopuolella. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä kategoriaa:

*”Samalla lailla kuin muidenkin ammatillisten oppilaitosten tuloksellisuutta...mutta mittarit täytyy niin ku räätälöidä erityisoppilaitosten näköisiksi, erityisesti se työllistyminen.” (th05)*

*”...kaikki samat käy kuin tavallisessakin oppilaitoksessa, mutta ne ei kerro kaikkea...tilastoista saatu työllisyys ei kerro kaikkea.” (th06)*

*”Se on se sama tuloksellisuus kuin muillakin täydennettynä laadullisilla kysymyksillä ja soveltaen. Täytyy nähdä että työelämä on muutakin kuin palkkatyötä.” (th10)*

*”...kunhan ne mittarit vaan järkevästi katsotaan suhteessa kohderyhmään ja kunhan ne eivät sitten vaan ohjaa opiskelijavalintaa. Se ei saa karsia haasteiden ottamista...” (th09)*

#### **TmB. Asiakasvaikuttavuuden kautta**

Tämä kuvauskategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tmb1. Vastaako koulutus yksilöllistä suunnitelmaa

tmb2. Lähtötason mittaus

Jokaisessa haastattelussa nousi käsityksiä siitä, että ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuutta voi ja täytyykin mitata myös asiakasvaikuttavuuden kautta ja tämä kategoria muodostaa myös määrällisesti ison kategorian. Merkittävää tuloksellisuuden kannalta olisi pystyä mittaamaan, vastaako koulutus opiskelijan yksilöllistä suunnitelmaa. Jokaisessa haastattelussa oppilaitoksessa seurataan rehtoreiden mukaan jollain lailla asiakasvaikuttavuutta. Oppilaitoksissa tehdään opiskelijoiden jatkosijoittumisen seuranta, sidosryhmäkyselyitä, tyytyväisyyskyselyitä sekä kerätään asiakaspalautetta eri muodossaan. Samoin seurataan myös opiskelijoiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien toteutumista ja arvioidaan onko yksilölliset tavoitteet saavutettu. Vertailukelpoisten yksilökeskeisten mittareiden tekeminen koetaan kuitenkin vaikeana jopa mahdottomana. Tätä käsitystä korostaa seuraavat poiminnat:

*”Ja sitten miten otetaan tämä yksilöllisen, itsenäisen elämän tavoitteiden toteutuminen sitten mitattavaksi...mutta asiakastuloksien kautta, asiakasvaikuttavuutta täytyy kuitenkin pystyä mittaamaan...” (th05)*

*”Mitä se sitten on kullekin sitä hyvää elämää. Joillekin voi olla niin eri asiat kuin toiselle.” (th04)*

Oppilaitosten toiminnan tuloksellisuutta pitäisi pystyä mittaamaan myös prosessien kautta eikä pelkästään lopputulosten. Tietyntyyppisen lähtötasomittauksen avulla selvitetään alkuosaaminen ja sitten loppuosaaminen eli kuinka hyvin opiskeluvaiheessa kehitytään. Arvioinnin tulisi olla monipuolista kuten opiskelijan, opettajan, ohjaajan, vanhempien ja työpaikan näkökulmasta. Seuraavassa joitain poimintoja tästä alakategoriasta:

*”Oikeasti meidän toiminnan laatua, vaikuttavuutta tutkittaisiin myöskin niiden prosessien kautta, eikä puhtaasti niiden lopputulosten kautta, koska meillä erityisesti se valinnan kautta meille tuleva opiskelija-aines vaikuttaa mahdollisuuksiin saavuttaa näitä tavallaan kovia mitattavia arvoja.” (th01)*

*”Mitä opiskelija osaa silloin kun se tulee kouluun ja mitä se osaa kun se lähtee...tai myös muiden arvioimana...esimerkiksi vanhempien, työpaikan, opettajan, oppilaan itsensä mielestä, onko tapahtunut jotain.” (th06)*

*”...sitä kuinka hyvin ne opiskelijat opiskeluvaiheessa kehittyvät, niin se voi olla tuloksellisuuden mittari.” (th12)*

*”...tehdään jotain alkumittauksia, välimittauksia ja loppumittauksia ja sillä katotaan, että onko edistynyt, itsenäisyystaidoissa, varsinkin näiden vaikeimmin vammaisten kohdalla...” (th11)*

### **TmC. Yhteiskunnallisten kustannusten kautta**

Osassa haastatteluissa tuli esille että ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuutta voitaisiin mitata yhteiskunnallisten kustannusten kautta. Yleensä ottaen yhteiskunnallisten kustannusten mittaaminen nähtiin kuitenkin vaikeana. Ei ole olemassa täsmällisiä mittareita siihen miten sosiaalitoimen kustannukset vähenevät koulutuksen kautta tai kuinka paljon nuoret käyttävät sosiaalitoimen palveluja jatkossa opiskelun jälkeen. Myös vaikeimmin vammaisten itsenäistymisen aste ja heidän tuen tarpeensa jatkossa vaikuttavat yhteiskunnallisiin kustannuksiin. Vaikeimmin vammaisten elämän laadun paraneminen koulutuksen jälkeen ja tätä kautta paremmin yhteiskuntaan integroituminen nähdään kaikenlaisena laitoshoidon vähenemisenä. Se myös vähentää yhteiskunnan kustannuksia. Joka tapauksessa koulutuksen oletetaan vähentävän sosiaalitoimen kustannuksia. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä kategoriaa:

*”Voitaisiin ajan kanssa mitata näitä asioita, millä tavalla sosiaalitoimen kustannukset, millä lailla ne ovat vähentyneet koulutuksen aikana vai onko ne lisääntyneet.” (th02)*

*”...mitata sillä, kuinka paljon näitä meidän yhteiskunnan palveluja sitten käytetään, esimerkiksi psyykkiset ongelmat, fyysinen terveys...Kuinka paljon meidän opiskelijat jatkossa käyttävät näitä yleisiä palveluja...” (th04)*

### **TmD. Ulkoinen auditointi, vertaisarviointi**

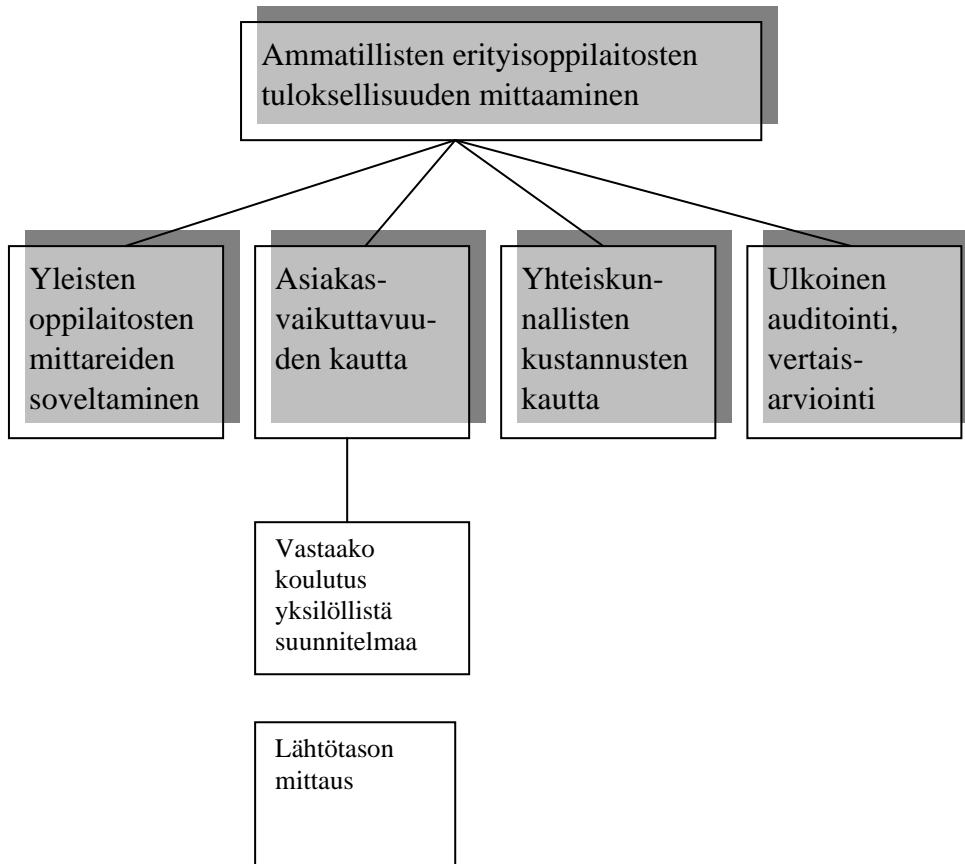
Osassa haastatteluista nousi esille kategoriana myös ulkoinen auditointi sekä vertaisarviointi osana tuloksellisuuden arviointia. Hyvä käytäntö olisi jos oppilaitoksilla olisi sellainen järjestelmä ja resursseja, että toimintaa voitaisiin käydä auditoidussa ulkopuolisten taholta. Vertaisarvioinnissa vertaisarviointiryhmä arvioi ammatillista oppilaitosta tai koulutuksenjärjestäjän toimintaa ja se on osoittautunut erityisen lupaavaksi laadun varmistamisen ja kehittämisen välineeksi (Opetushallitus 2007, 4). Myös ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/1998) velvoitetaan koulutuksen järjestäjää arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin (ks. luku 2.2.5). Ulkoisesta auditoinnista ja vertaisarvioinnista seuraavat esimerkit:

*”...kun meitä on määrällisesti niin vähän, niin kannattaisin vähän laajempaa ulkoisen auditoinnin tyyppistä menettelyä. Ulkoinen auditointitaho edellyttäis kolmikantaa, jopa nelikantaa, että siellä varmaan pitäis olla työelämän edustaja...itsearviointia vaikka joka toinen vuosi ja sitten tulisi auditointi vähän harvemmin.” (th01)*

*”Hienointahan olisi, jos tätä toimintaa voitais jotenkin käydä auditoidussa tai vertaisarvioimassa ulkopuolisten taholta, ja sillä tavalla osoittaa niitä tuloksia.” (th08)*

### 5.3.2 Yhteenveto

Edellä esitetyt kuvauskategoriat ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden mittaamisesta on koottu yhteenvetona kuvioon 14.



**KUVIO 14. Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden mittaaminen kuvauskategorioina**

### 5.3.3 Käsitteitä tuloksellisuuden mittaamisen problematiikasta

Mittaamisessa esiintyvää problematiikkaa rehtorit kuvaavat seuraavina kuvauskategorioina:

TpA. Yksilöllisyyden mittaamisen vaikeus	8 (66,5 %)
TpB. Laadullisten mittareiden tekemisen ja vertailun vaikeus	5 (41,5 %)
TpC. Tuloksellisuusrahoituksen vaikutus opiskelijavalintaan	3 (25 %)
TpD. Itsearviointin kriittisyyden puute	2 (16,5 %)
TpE. Opiskelijoiden saavutettavuuden vaikeus	2 (16,5 %)
TpF. Yksilöllinen on aina kallista	2 (16,5 %)

Seuraavassa esitellään kategorioiden taustalla olevia merkityksellisiä ilmauksia.

### **TpA. Yksilöllisyyden mittaamisen vaikeus**

Yksilöllisyyden mittaamisesta muodostui kuvauskategoria tuloksellisuuden mittaamisen problematiikassa. Koska ammatillisissa erityisoppilaitoksissa toiminta perustuu yksilölliseen ja joustavaan oppimiseen, vaikuttavuuden ja muutoksen mittaaminen on yksilöllisesti vaikeaa. Ongelmana on, miten kunkin yksilön kohdalla määritellään hyvä elämä ja mikä on koulutuksen merkitys yksilölle. Elämän monimuotoisuuden mittaaminen on ylipäänsä vaikeaa.

Mänty (2000, 57) näkee myös hyvinvoinnin ja elämänlaadun mittaamisen ongelmallisena, kun tutkimuksen kohteena on vammaisen henkilö, jolla on kognitiivisesta kapasiteetistaan johtuvia ongelmia käsitteellistä ja kommunikoida kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tällöin mittaamisen haasteeksi nousee varmistaa sellainen menettely, joka tuottaa tietoa juuri vammaisen henkilön itse kokemasta hyvinvoinnista ja elämänlaadusta.

Elämänlaatu on Schalockin (1997, 245-246) mukaan moniulotteinen käsite, jonka validoimisessa tarvitaan mm. palvelujen kuluttajien ja heidän perheidensä, asiantuntijoiden ja palvelujen tuottajien näkökantoja. Elämänlaadun mittaamisessa tarvitaan monipuolisia mittaustekniikoita. Kvalitatiivisen arvioinnin kannattajat taas pitävät elämänlaatua yksilöllisenä ja subjektiivisena käsitteenä, jota on mahdoton kuvata objektiivisilla mittareilla (Edgerton 1990, 147). Yksilöllisyyden mittaamisen vaikeutta korostavat seuraavat poiminnat tekstistä:

*”Ja sitten, mitä on se hyvä elämä, laadukas elämä? Se pitäisi pystyä määrittelemään konkreettisesti...” (th04)*

*”Vaikuttavuuden mittaaminen on aina vaikeaa, mikä merkitys sillä ihmiselle, henkilölle, sillä koulutuksella on.” (th12)*

*”Ne on niin yksilöllisiä ne tavoitteet, joita asetetaan...” (th06)*

*”Kyllä se varmaan tämän ihmiselämän monimuotoisuus, joka on kaikkein hankalin asia mitata:” (th10)*

### **TpB. Laadullisten mittareiden tekemisen ja vertailun vaikeus**

Tämä kuvauskategoria sisältää seuraavat alakategoriat:

tpb1. Yhteneväiset käsitykset puuttuvat sitä mitä mitataan ja miten

tpb2. Oppilaitosten ja kohderyhmien erilaisuuden huomioiminen

Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ollaan vahvasti sitä mieltä, että tuloksellisuuden mittaamisessa tulisi olla pääasiassa laadullista, mutta siltikin yhteneväisten mittareiden tekeminen ja vertailu on vaikeaa. Mittareiden laatimisessa tulisi myös huomioida oppilaitosten erilaiset kohderyhmät ja käytettävissä olevat resurssit.

Määrälliset tuloksellisuusmittarit eivät näytä soveltuvan sellaisenaan erityisoppilaitosten toiminnan tuloksellisuuden mittaamiseen ja arviointiin (ks. myös luku 2.2.8). Työllistyminen nähdään muutakin kuin palkkatyönä ja tutkinto ei aina ole ensisijainen tavoite. Samoin vertailua vaikeuttaa se, että opiskelijoiden palvelutarve ja oppimisedellytykset vaihtelevat erityisoppilaitoksien kesken suuresti. Seuraavassa joitain poimintoja tästä kategoriasta:

*”...mitkä on ne kohteet ja miten me löydetään niitä kohteita, joita voi mitata ja mitkä on ne mittarit...koskaan me ei todennäköisesti edetä semmoiseen, että olisi selvät kriteerit.” (th11)*

*”...kun se erityisopiskelija käsite on niin hirvittävän laaja ja lavea, että eihän ole olemassa erityisopiskelijaa, vaan on olemassa hirvittävän iso joukko erilaisia erityistä tukea tarvitsevia tai erittäin paljon tukea tarvitsevia. (th01)*

*”...oppilaitokset ovat keskenään aivan erilaisia...meillä on aivan erilaisia opiskelijoita...ei olla samalla viivalla...tuloksellisuuden mittaaminen täytyy olla hyvin yksilöllistä oppilaitoksittainkin. Toisilla on resursseja, pienissä oppilaitoksissa kaikki tehdään oman toimen ohella, isoissa on erilliset ihmiset tekemään näitä hommia.” (th08)*

### **TpC. Tuloksellisuusrahoituksen vaikutus opiskelijavalintaan**

Tuloksellisuusrahoituksen vaikutus opiskelijavalintaan nähtiin yhtenä tuloksellisuuden mittaamisen ongelmana ja siitä muodostui kuvauskategoria. Kun tuloksellisuusrahoitus aikanaan tulee koskemaan myös ammatillisia erityisoppilaitoksia, osa rehtoreista näkee vaarana, että tuloksellisuusrahoitus saattaa lähteä ohjaamaan opiskelijavalintaa.

Miettisen (2002, 19) mukaan on erityisopetuksenkin kannalta tulevaisuudessa tärkeää uuden tulosrahoitusmallin käyttöön ottaminen. Tulosrahoitusta ei voida kuitenkaan kytkeä suoraan tutkintoihin tai työllistymiseen. Männyn (2000, 180) mukaan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa onkin suhtauduttu varauksellisesti siihen, että oppilaitoksen tuloksellisuuden yhtenä mittarina käytettäisiin työhönsijoittumista. On aivan syytäkin pelätä liian tulosten tavoittelun johtavan siihen, että opiskelijoiksi valitaan vain ne, joilla on parhaat työllistymisennusteet.

Kuten aikaisemmin todettiin, on vaikeimmin vammaisten nuorten ja aikuisten toisen asteen koulutuksen järjestämisessä on vielä puutteita. Männyn (2000, 187) mukaan on todennäköistä, että usein valintatilanteessa lievemmin vammaisen saattaa syrjäyttää hakijana olevan vaikeimmin vammaisen henkilön. Seuraavat esimerkit kuvaavat kategoriaa:

*”Kyllä vaarana on, että sitten sen tuloksellisuuden rahoitusvaikutuksen takia lähdetään ohjaamaan tavallaan sitä opiskelijavalintaa väärään suuntaan.” (th01)*

*”Mittarit pitää järkevästi katsoa suhteessa kohderyhmään ja kunhan ne eivät sitten vaan ohjaa opiskelijavalintaa. Se ei saa karsia niinku haasteiden ottamista, että se on siinä huomioitava”. (th09)*

#### **TpD. Itsearviointin kriittisyyden puute**

Kuten jo edellisessä luvussa todettiin, oppilaitosten tuloksellisuuden ja laadun arviointia tulisi tehdä myös jokin ulkopuolinen taho esim. vertaisarviointin tai auditoinnin kautta. Kokonaan itsearviointina toteutettu arviointi koettiin puutteellisena, koska mittaajat ja analysoijat eivät ole tarpeeksi neutraaleja ja itsearvioinnissa ei ole tarpeeksi kriittisyyttä. Tätä käsitystä korostaa seuraava esimerkki:

*”Onko se oppilaitoksen itse tehtävä se tuloksen mittaaminen, voiko sen joku muu taho mitata...pitää olla joku ulkoinen taho, joka sitten nämä tulokset julkistaa. Niin kauan kun me itse mitataan, niin meillähän menee hyvin.” (th02)*

#### **TpE. Opiskelijoiden saavutettavuuden vaikeus**

Mittaamisen problematiikkaan liittyen muutamien rehtoreiden käsityksistä nousi esille, että asiakasvaikuttavuuden pitkäaikaisseuranta ei kaikkien opiskelijoiden kohdalla ole mahdollista, koska opiskelijoiden tavoitettavuus tietyn ajan jälkeen vaikeutuu. Tästä seuraava esimerkki:

*”...opiskelijoita on aika vaikea saavuttaa tietyn ajan jälkeen, kun ovat valmistuneet...Millainen rekisteri pitäisi olla sitten, että kaikki tavoitettaisiin...” (th04)*

#### **TpF. Yksilöllinen on kallista**

Myöskin taloudellinen näkökulma muodostui kategoriaksi tuloksellisuuden mittaamisen problematiikassa. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa koulutus ei ole erityisen taloudellista, jos indikaattorina pidetään opiskelijatyövuoden hintaa. Tuloksellisen toiminnan aikaansaamiseksi tarvitaan yksilöllisiä opetusjärjestelyjä ja tavanomaista runsaammin opetus-, ohjaus- ja kuntoutushenkilöstöä. Opetus tapahtuu myös pienryhmissä (ks. luku 2.1.5). Kustannuksia pystytään hyvin mittaamaan, mutta taloudellisuuden vertailu ammatillisten erityisoppilaitosten ja yleisten ammatillisten oppilaitosten kesken on vaikeaa sekä myös ammatillisten erityisoppilaitosten kesken, johtuen niiden erilaisista kohderyhmistä. Tästä seuraava poiminta tekstistä:

*”...toiminta voi olla erittäin vaikuttavaa yksilön näkökulmasta, mutta se voi olla erittäin kallista. On vähän hassua lähteä mittaamaan tätä taloudellista puolta...mutta silti mun mielestä sitä pitää seurata, siis sitä talouttakin.” (th05)*



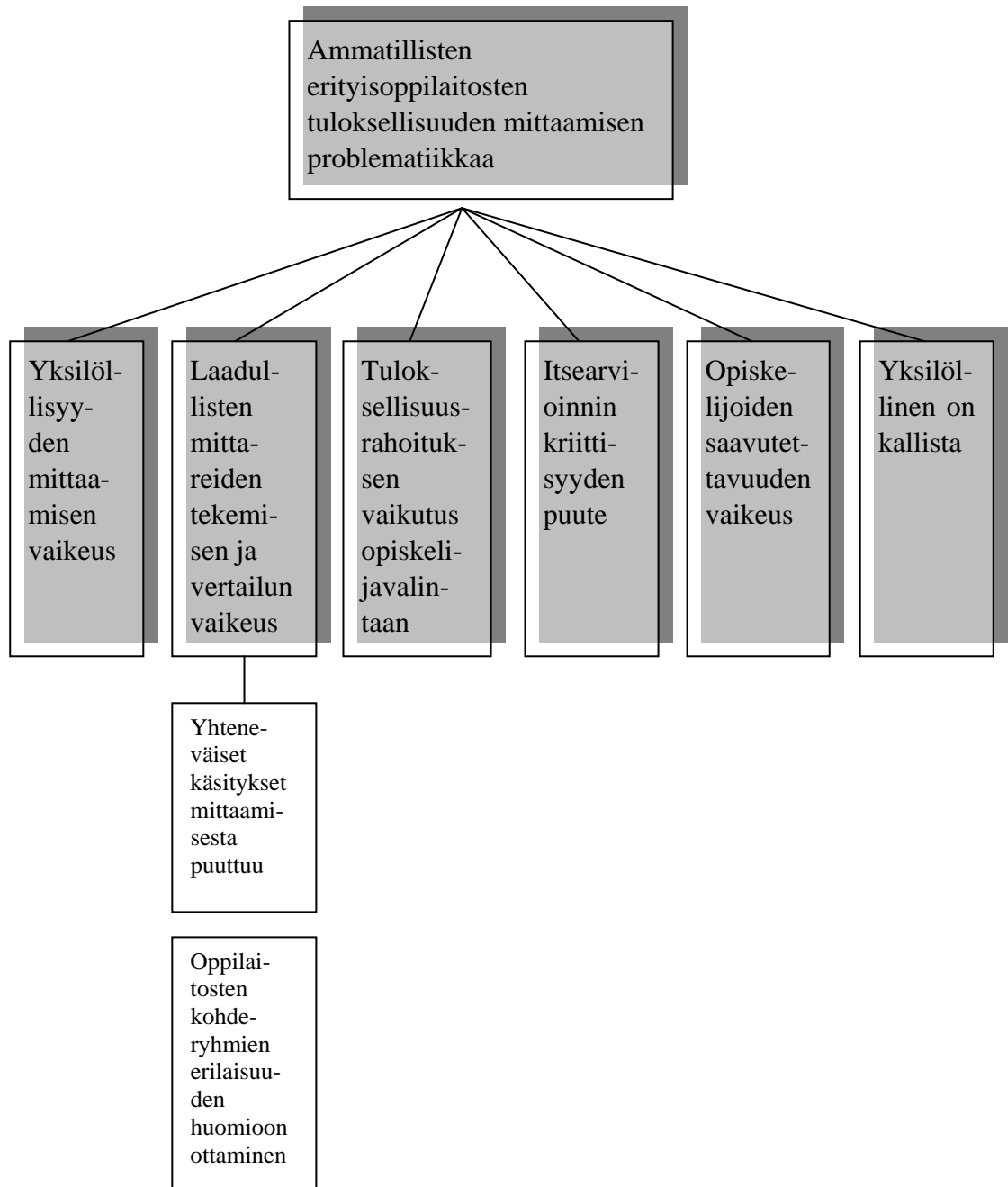
### *5.3.4 Tuloksellisen toiminnan ja laadun mittaaminen oppilaitoksissa*

Lopuksi tutkittiin, miten rehtoreiden omissa oppilaitoksissa seurataan tuloksellista toimintaa ja laatua. Osassa oppilaitoksia on jo käytössä erilaiset laatujärjestelmät ja osassa laatutyötä kehitellään. Oppilaitosten yhdistymisten jälkeen laatujärjestelmiäkin yhtenäistettiin. Kaikissa oppilaitoksissa tehdään tuloksellisuuteen liittyvää seurantaan, kuten seuraavista vastauksista käy ilmi.

Laatujärjestelmien kautta	5
Opiskelijoiden jatkosijoittumisen seuranta	5
Asiakaspalautteet, sidosryhmäkyselyt, tyytyväisyyskyselyt	4
Itsearviointin kautta	2
Henkilökunnan pätevyyden ja koulutuksen seuranta	1
Lakisääteisten asiakirjojen seuraaminen: Hojks ja muut tavoitteet	1

### 5.3.5 Yhteenveto

Edellä esitetyt kuvauskategoriat ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden mittaamisen problematiikasta on koottu yhteenvetona kuvioon 15.



**KUVIO 15. Ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuuden mittaamisen problematiikka kuvauskategorioina**

# 6 Pohdinta

Pohdinta jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuutta tutkijalle avautuvana ilmiönä. Toisessa osassa tuloksia tarkastellaan suhteessa kontekstiin ja teoriakehykseen. Samalla analysoidaan syitä tietyille ilmiöille. Tutkimustulosten pohdinnassa pyritään etenemään loogisesti koulutuksen tavoitteista tuloksellisuuteen liittyvien käsitysten kautta mittaamisen problematiikkaan. Toinen osa toimii myös tutkimustulosten tulkinnan yhteenvetona. Kolmannessa osassa pohditaan tutkimuksen merkityksellisyyttä sekä jatkotutkimusaiheita.

## 6.1 Koulutuksen tuloksellisuus tutkijalle avautuvana ilmiönä

Ammatillinen koulutus on ollut suurten muutosten kohteena jo kohta kolmen vuosikymmenen ajan. Viimeisimpänä varmasti on tulosrahoitusmallin käyttöön ottaminen osana ammatillisen koulutuksen rahoitusta. Koulutuksen tuloksellisuudesta on keskusteltu viime vuosina paljon. Käsitteellisesti keskustelu on kuitenkin ollut hajanaista. Tuloksellisuuden käsite tunnutaan ymmärrettävän eri tavoin; puhutaan mm. arvioinnista, opetuksen laadusta, oppimistuloksista, kilpailukyvystä ja säästöistä. Koulutuksen tuloksellisuuden määrittelyn monitahoisuudesta huolimatta sen esiintymistä ei voida yhteiskunnallisena ilmiönä kiistää.

Yhteiskunta käyttää paljon varoja ammatilliseen koulutukseen ja ammatilliseen erityisopetukseen, joten niiden toiminnalta odotetaan myös myönteisiä tuloksia. Työelämässä tapahtuvat muutokset ovat korostaneet ammatillisen koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin merkitystä toimintaa ohjaavana tekijöinä. Tästä syystä tuloksellisuusrahoitus on jo osa ammatillisten oppilaitosten arkipäivää ja tullut jäädäkseen. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat olleet vielä tuloksellisuusrahoituksen ulkopuolella johtuen niiden erityisen koulutustehtävän luonteesta. Samoin koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on ollut ongelmallista johtuen sen monitahoisuudesta.

Tuloksellisuusrahoitus on myös tervetullut ammatillisiin erityisoppilaitoksiin, mutta sen mittaristo ei sellaisenaan vielä ole sovellettavissa. Ammatillisten erityisoppilaitosten ottaminen tulosrahoituksen piiriin on kuitenkin vain ajan kysymys. Siksi näiden oppilaitosten tuloksellisuustarkastelu on ajankohtaista ja tärkeää. Tällä tutkimuksella pyritään kehittämään juuri ammatillisten

erityisoppilaitosten tuloksellisuustarkastelua. Rehtoreiden käsityksistä tutkimuksen tuloksina syntyneiden kuvauskategorioiden halutaan kuvaavan lukijalle tuloksellisuuden ilmiön monitahoisuutta sekä sen mittaamisen problematiikkaa. Tarkoituksena on myös että tutkimus osaltaan auttaisi myöhemmin sellaisen mittariston kehittämisessä, joka palvelisi myös ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämistä.

## 6.2 Tuloksien tarkastelua suhteessa kontekstiin ja teoriakehykseen

Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti kuvauskategoriat sellaisenaan muodostavat tutkimuksen tuloksen. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksena syntyneitä kategorioita eli koulutuksen tavoitteiden, koulutuksen tuloksellisuuden sekä tuloksellisuuden mittaamisen kategorioita suhteessa kontekstiin ja teoriakehykseen. Samalla tarkastelu toimii tutkimustulosten tulkinnan yhteenvetona.

### 6.2.1 Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet

Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiden viitekehyksenä tässä tutkimuksessa on ammatillista koulutusta koskeva laki 630/1998. Tarkasteltaessa kategorioita ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista voidaan huomata, että rehtoreiden käsitykset ovat yhteneväisiä ammatillisen koulutuksen lainsäädännön kanssa. Tutkimustuloksina syntyneet kuvauskategoriat koulutuksen tavoitteista liittyvät elämänhallintaan, ammatillisiin tietoihin ja taitoihin, työelämään sekä vaikeimmin vammaisten koulutukseen. Myös ammatillisen koulutuksen päätavoitteet lainsäädännössä ovat ammattitaidon kehittäminen ja työhön sijoittuminen sekä elämänhallintataitojen kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista ollaan rehtoreiden keskuudessa yksimielisiä. Tämä johtuu varmasti oppilaitoksissa vuosien varrella tehdystä laajastakin opetussuunnitelmatyöstä. Lainsäädäntö tavoitteineen ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovatkin lähtökohtana oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa ja toiminta-ajatuksissa.

Vaikeimmin vammaisten koulutus muodostaa edellä mainituista kategorioista hieman erilaisen näkökulman koulutuksen tavoitteisiin. Rehtoreiden käsitykset vaikeimmin vammaisten koulutuksesta yhtenä ammatillisen erityisopetuksen tavoitteista ovat kuitenkin yhteneväisiä ammatillisen erityisopetuksen strategian kanssa. Strategian mukaan ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan ensisijaisena painopisteenä on vastuu vaikeimmin vammaisten koulutuksesta. Rehtorit ovat hyvin tiedostaneet tämän tavoitteen, mutta siitä huolimatta vaikeimmin vammaisten nuorten ja aikuisten toisen asteen koulutus on Suomessa vielä puutteellisesti järjestetty. Tätä pohditaan tarkemmin jäljempänä tekstissä.

Merkille pantavaa tutkimustuloksissa on myös se, että enemmistö rehtoreista kokee, että koulutuksen tavoitteet ovat vain osittain toteutuneet ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Tavoitteiden saavuttaminen näyttää riippuvan suurelta osin ammatillisten erityisoppilaitosten kohderyhmästä, koulutusalaista sekä oppilaitoksissa asetetuista tavoitteista. Rehtoreiden mielestä on olemassa merkittävä joukko opiskelijoita, joita ammatillinen erityisopetus ei vielä tavoita, kuten syrjäytymisvaarassa olevat sekä osa maahanmuuttajista. Myös työllistyminen vaatii vielä yksilöllisempää ohjausta ja tukea.

### *6.2.2 Ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuus*

Tässä yhteydessä tarkastellaan tarkemmin vain niitä kategorioita, jotka liittyvät käsityksiin tuloksellisuudesta sekä tuloksellisesta toiminnasta tulevaisuudessa. Kategoriat, jotka syntyivät käsityksistä tuloksellisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä, muodostuivat niin samansisältöisiksi kuin tuloksellisuuden kategoriat, joten niiden pohdinta olisi vain toistoa.

**Koulutuksen tuloksellisuus.** Koulutuksen tuloksellisuuden viitekehyksenä tässä tutkimuksessa on Opetushallituksen (1998) ja Jakku-Sihvosen (1994) Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, jossa tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden aspekteihin on määritelty erilaisia koulutuksen arviointikohteita. Tuloksellisuuteen liittyviä kategorioita tarkasteltaessa voidaan huomata, että ne ovat sijoiteltavissa muuten edellä mainittuun malliin, mutta taloudellisuuden ulottuvuus ei tule ilmi. Tuloksina syntyneet kuvauskategoriat liittyvät jatkosijoittumiseen, hyvään elämään, tavoitteiden saavuttamiseen, ammatilliseen pätevyyteen, toiminnan tehokkuuteen sekä vaikuttavuuden edistämiseen. Tehokkuus ja vaikuttavuus muodostavat omat selkeät kategoriansa ja muut liittyvät oppimistulosten saavuttamiseen, joka on myös vaikuttavuuden arviointikohde em. mallissa. Tuloksellisuus käsitetään myös hyvin konkreettisina, oppilaitosten käytännön toimintaan liittyvinä tuloksina. Tämä onkin hyvä asia, koska tehokkuus ja vaikuttavuus eivät sellaisenaan käsitteenä ehkä avaa tarpeeksi tuloksellisuuden kenttää.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että tuloksellisuus on rehtoreiden mielestä etenkin koulutuksen vaikuttavuuden edistämistä, mutta myös tehokasta toimintaa oppilaitoksessa. Vaikuttavuuden ulottuvuus näyttäytyy lisäksi myös erilaisina tavoitteiden saavuttamiseen liittyvinä kategorioina. Taloudellisuuden aspektia ei kategorioissa tule ilmi. Tämä todennäköisesti johtuu siitä, että kalliimpi rahoitus on tiedostettu. Se on ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisen toiminnan sekä myös yksilöllisen ja joustavan toiminnan edellytys. Ammatillinen erityisopetus ei ole erityisen taloudellista, jos indikaattorina pidetään opiskelutyövuoden hintaa.

**Tuloksellinen toiminta tulevaisuudessa.** Tuloksellisuusrahoitus on jo yleisten ammatillisten oppilaitosten arkipäivää. Siksi tutkimuksessa selvitettiin myös käsityksiä siitä, mihin asioihin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tulisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota tuloksellisuutta ajatellen. Tuloksena

syntyneet kategoriat liittyvät oikeaan kohderyhmään, yhteistyön lisäämiseen, asiakaslähtöisempään toimintaan, henkilöstön osaamiseen, yhden koulutuksen järjestäjän alaisuudessa toimimiseen sekä taloudellisiin resursseihin. Oikeaan kohderyhmään keskittyminen ja yhteistyön lisääminen nostetaan tässä pohdinnassa keskeisimmiksi, koska niiden tärkeydestä ollaan laajasti yhtä mieltä.

Inklusio- ja integraatiokehityksen kannattamisesta huolimatta nähdään ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tarvetta vaikeimmin vammaisten kouluttamiselle erityisoppilaitoksissa. Vaikeimmin integroitavissa olevien kohderyhmä tulisi nähdä myös laajana joukkona vaikeimmin vammaisten lisäksi, kuten vaikeimmin autismin kirjoon kuuluvat, haastavasti käyttäytyvät, vaikeasti epilepsiaa sairastavat sekä mielenterveyskuntoutujat. Kuten jo aikaisemmin todettiin, vaikeimmin vammaisten koulutus on ammatillisten erityisoppilaitosten ensisijainen painopiste. Silloin ammatilliset erityisoppilaitokset täyttäisivätkin parhaiten niille annettua erityistä koulutustehtävää.

Rehtoreiden keskuudessa on tiedostettu tosiasia, että paineita vaikeimmin vammaisten koulutuksen lisäämiseen on olemassa. Vaikeimmin vammaisten erityisryhmän koulutus ei kuitenkaan ole vielä riittävän hyvin järjestetty. Se saattaa liittyä oppilaitoksissa sekä asenteisiin vaikeavammaisten kohderyhmän haasteellisuudesta että myös resursseihin. Vaikeimmin vammaisten koulutus vaatii myös erilailla erikoistuneempaa osaamista, kuten vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien hallintaa sekä perushoidollistakin osaamista.

Miettisen (2002) mukaan osa ammatillisista erityisoppilaitoksista myös tasapainoilee vielä tutkintotavoitteisen ja valmentavan koulutuksen välillä. Heillä on halu pysyä myös ammatillisina oppilaitoksina, vaikka paineita olisi ottaa vaikeimmin vammaisia opiskelijoita. Tällöin muuttuisi myös tehtävän luonne sekä henkilökunnan tehtävän luonne. Edellä mainittu edellyttäisi koko henkilöstöltä myös jatkossa joustavaa asennetta työhön sekä toiminta-ajatuksen kirkastamista siitä, ketä varten todella ollaan oppilaitoksessa olemassa. Toisaalta voidaan asiaa ajatella siltäkin kantilta, suosiiko suuntaus liikaa segregatiota vaikeimmin vammaisten kohdalla, vai onko se vain hyvää asiakaslähtöistä palvelua.

Joka tapauksessa vaikeasti integroitavien joukko on laaja ja tulevaisuudessa on selvä tarve keskittyä tämän kohderyhmän kouluttamiseen. Tästä johtuen saattaisi olla tuloksellisempaa ammatillisten erityisoppilaitosten jakaa tätä vaativaa tehtävää profiloitumalla vielä tarkemmin eri kohderyhmien kouluttamiseen. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on jo paljon olemassa erilasta spesiaaliosaamista, jota myös kehittämis- ja palvelukeskustoiminnan kautta jaetaan konsultoimalla muille oppilaitoksille. Vaikka osa oppilaitoksista on selkeästi jo historiallisista syistä tiettyjen erityisryhmien kouluttajia, kuten kehitysvammaisten, näkövammaisten tai kuulovammaisten kouluttajia, toimivat kaikki oppilaitokset kuitenkin myös koko erityisopetuksen kentällä. Olisiko tulevaisuudessa tuloksellisempaa keskittyä vain tiettyjen osaamisvahvuuksien kehittämiseen.

Tutkimustuloksia tarkastellessa myös taloudellisuus muodostui nyt kategoriaksi. Näyttää siltä, että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tiedostetaan vastuu resursoinnista, mihin ammatilliseen erityisopetukseen tarkoitettu suuri rahoitus käytetään. Ollaan myös melko yksimielisiä siitä, että tuloksellisuuden näkökulmasta resurssit tulisikin kohdentaa oikeaan kohderyhmään ja ohjata kukin nuori hänelle soveltuvampaan oppilaitokseen. Viime kädessä opiskelijavalinnoista päättää kuitenkin koulutuksen järjestäjä.

Tutkimustuloksien mukaan ollaan myös yhtä mieltä siitä, että yhteistyötä ammatillisten erityisoppilaitosten kesken, ammatillisten oppilaitosten kanssa sekä työelämän kanssa tulisi tulevaisuudessa lisätä. Toimivat yhteistyöverkostot ovatkin tuloksellisen toiminnan edellytys. Tutkimustulokset osoittavat myös, että ammatilliset erityisoppilaitokset tekevät vieläkin liian vähän yhteistyötä. Näyttää siis siltä, että ammatillisten erityisoppilaitosten kannattaisi panostaa yhteistyöhön etenkin tuloksellisuusrahoitusta ja vaikeimmin vammaisten koulutusta kehitettäessä sekä mietittäessä oppilaitosten profiloitumista. Oppilaitoksissa ollaan ehkä odottavalla kannalla, että jokin muu taho koordinoisi yhteistyötä.

Yhteistyötä ammatillisten oppilaitosten kanssa tulisi kehittämis- ja palvelukeskustoiminnan puitteissa tehtävän konsultoinnin lisäksi laajentaa myös opiskelijavalintaan sekä verkostoarviointiin. Laajempi yhteistyö oppilaitosten opiskelijavalintoihin liittyvissä asioissa saattaisi edesauttaa mahdollisimman sopivan opiskelupaikan löytymistä kullekin nuorelle. Integroitu opetus nähdään ensisijaisena vaihtoehtona mikäli se sopii nuoren yksilöllisiin edellytyksiin. Toimivampi yhteistyö mahdollistaisi ammatillisten erityisoppilaitosten keskittymisen paremmin myös vaikeimmin vammaisten koulutukseen.

Integraatiolla ja segregaatiolla nähdään olevan puolensa. Integraatio ja inkluusio tukevat yhteiskunnallista tasa-arvoistumista, mutta toisaalta joillekin opiskelijoille sopii paremmin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskelu. Integraation lisääntyminen näyttää asettavan haasteita myös ammatillisille oppilaitoksille. Oppilaitoksissa on jo tällä hetkellä hyvin heterogeeninen opiskelijajoukko; yksi opiskelija saattaa suorittaa samanaikaisesti ammatillista perustutkintoa ja ylioppilastutkintoa, toinen on opiskelemassa perusasioita elämänhallinnasta. Ammatillisen koulutuksen toteuttamiselta vaaditaan joustavuutta ja mukautumista erilaisten opiskelijoiden moniin tarpeisiin.

### *6.2.3 Tuloksellisuuden mittaaminen ja sen problematiikka*

Tässä yhteydessä tarkastellaan tuloksellisuuden mittaamiseen sekä sen problematiikkaan liittyviä tuloksia. Tuloksellisuuden mittaamisen viitekehyksenä tässä tutkimuksessa on ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli sekä ammatillisen koulutuksen tulosrahoitusmittaristo (ks. luvut 2.2.7 ja 2.2.8). Tulosrahoituksessa käytössä olevat mittarit ovat työllistyminen, jatko-opintoihin siirtyminen, keskeyttäminen, opintoaika (läpäisy) sekä henkilöstön kelpoisuus ja kehittäminen.

**Tuloksellisuuden mittaaminen.** Tutkimustuloksina syntyneet kuvauskategoriat liittyvät yleisten ammatillisten oppilaitosten mittareiden soveltamiseen, asiakasvaikuttavuuden mittaamiseen, yhteiskunnallisten kustannusten mittaamiseen sekä ulkoiseen auditointiin ja verkostoarviointiin. Tulorahoitusmittaristo ja asiakasvaikuttavuuden mittaaminen koetaan rehtoreiden keskuudessa merkittävänä.

Ammatillisten erityisoppilaitosten keskuudessa ollaan kiistatta yhtä mieltä siitä, että yleisten oppilaitosten tuloksellisuusmittaristo on sovellettavissa tietyin ehdoin ammatillisiin erityisoppilaitoksiin. Voidaan myös todeta, että mittareiden tulisi pääasiassa olla laadullisia sekä tulisi löytää yhteneväiset ja täsmälliset mittarit ennen kuin tuloksia voidaan tasapuolisesti vertailla. Määrälliset mittarit eivät kerro todenmukaisia tuloksia tuloksellisuudesta, koska esimerkiksi työllistyminen saattaa olla tuettua työtä, avotyötoimintaa, työkeskuksiin sijoittumista tai joillekin on tärkeää on vain mielekkään päivärytmin löytyminen. Myös jatko-opintoihin sijoittuminen on erityisopiskelijalla erilaista. Yksimielisiä ollaan siitä, että pelkästään avoimille työmarkkinoille työllistymistä tai ammattikorkeakouluopintoihin sijoittumista ei voida pitää vaikuttavuuden mittarina erityistä tukea tarvitsevien nuorten koulutuksessa.

Tulorahoitusmallin käyttöön ottamista pidetään tärkeänä myös ammatillisiin erityisoppilaitoksiin. Tutkimustulosten mukaan tulorahoitus näyttää olevan myös rehtoreiden keskuudessa tervetullut asia, kunhan mittareista päästään yksimielisyyteen. Tällä hetkellä tuloksellisuuden ja laadun mittaaminen tapahtuu ammatillisissa erityisoppilaitoksissa pääasiassa asiakasvaikuttavuuden kautta. Tuloksellisuutta seurataan mm. erilaisten latujärjestelmien, opiskelijoiden jatkosijoittumisen, opiskelijapalautteiden ja tyytyväisyyskyselyjen, sidosryhmäkyselyjen, itsearvioinnin sekä HOJKS:n tavoitteiden toteutumisen kautta. Käytössä olevat asiakasvaikuttavuutta mittaavat kyselyt eivät kuitenkaan riittävästi ja todenmukaisesti kerro, vastaako koulutus opiskelijan yksilöllistä suunnitelmaan hänen näkökulmastaan. Tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi kehitysvammaisen henkilön vähempi kriittinen suhtautuminen asioihin yleensä tai vammasta johtuva vaikeus eritellä ja käsitteellistää mahdollista tyytymättömyyttään koulutukseen.

Varsin yksimielisiä ollaan myös siitä, että koulutuksen vaikuttavuutta tulisi pystyä mittaamaan myös prosessien eikä pelkästään lopputulosten kautta. Oppimistulokset ja kehittyminen opiskelun aikana ovat hyvin yksilöllisiä. Mittaaminen edellyttäisi yksilöllisen mutta vertailukelpoisen lähtötason sekä loppuosaamisen mittaamista, jotta opiskelun aikana tapahtunut kehittyminen saataisiin näkyväksi. Arviointia tulisi monipuolistaa liitämällä siihen opiskelijan itsearviointia, vanhempien, työpaikan sekä muiden lähitahojen näkökulmia.

Voidaan myös olettaa, että yhteiskunnalliset, lähinnä sosiaalitoimen kustannukset vähenevät opiskelun vaikutuksesta, jos nuoret itsenäistyvät ja integroituvat yhteiskuntaan koulutuksen jälkeen. Myös laitoshoidon kustannukset saattavat vähentyä etenkin vaikeimmin vammaisten kohdalla. Kun opiskelu kestää valmentava koulutus mukaan lukien jopa viisikin vuotta ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, voidaan olettaa että nuoret ovat samanaikaisesti ainakin osittain poissa yhteiskunnan muista järjestelmistä.



Muussa tapauksessa esimerkiksi perhe tai muut verkostot huolehtisivat vammaisen tai mielenterveyskuntoutujan ohjaamisesta. Jos nuori esimerkiksi kalliin laitoshoitopaikan sijasta pystyykin käymään koulua ja asumaan mahdollisesti oppilaitoksen asuntolassa, ovat nämä taloudellisesti merkittäviä asioita myös yhteiskunnan kannalta pitkällä tähtäimellä. Sen tuloksellisuus voidaan huomata vasta vuosienkin päästä.

Edelleen voidaan olettaa, että jos haastavimmat nuoret opiskelevat erityisammattikouluissa, joissa on tällä hetkellä parhaat resurssit tämän tehtävän hoitamiseen, saattaa tämä olla yleisten ammatillisten oppilaitosten näkökulmasta heidän toimintaansa helpottava tekijä. Joka tapauksessa yhteiskunnallisten kustannusten vähenemisen mittaaminen on kuitenkin ongelmallista johtuen vaikuttavuuden monitahoisuudesta

**Tuloksellisuuden mittaamisen problematiikkaa.** Tuloksellisuuden mittaamisen problematiikasta syntyneet kuvauskategoriat liittyvät yksilöllisyyden mittaamisen vaikeuteen, laadullisten mittareiden tekemiseen ja vertailun vaikeuteen, tuloksellisuusrahoituksen vaikutukseen opiskelijavalintaan, itsearvioinnin kriittisyyden puutteeseen, opiskelijoiden saavutettavuuteen koulutuksen jälkeen sekä yksilöllisesti toteutetun koulutuksen kalleuteen.

Mikäli tuloksellisuusrahoituksen määrä kytketään vahvasti suoritettuihin tutkintoihin ja työllistymiseen, saattaa oppilaitosten kiinnostus erityisopetusta kohtaan vähetä ja vaarana voi olla että tuloksellisuusrahoitus lähtee ohjaamaan opiskelijavalintaa. Tutkinto ei aina ole erityisopetuksessa edes ensisijaisena tavoitteena ja työllistyminen voi tapahtua hyvin eri tavoin. Vaikeimmin vammaisilla opiskelijoilla on myös hyvin yksilölliset tavoitteet. Elämän monimuotoisuuden mittaaminen on erityisen vaikeaa, koska tavoitteet sekä hyvän elämän kokeminen ovat hyvin yksilöllisiä.

Muun muassa edellä mainituista syistä johtuen yleiset tuloksellisuusmittarit eivät sovellu sellaisenaan tuloksellisuuden seurantaan. Tuloksellisuusvertailu olisi myöskin vaikeaa, koska erityisopiskelijoiden oppimisedellytykset ja palvelutarve vaihtelevat suuresti.

Tutkimustulokset eivät juurikaan tuo esille taloudellisen toiminnan merkitystä osana tuloksellisuusrahoitusta. Taloudellisuuden vertailu olisikin vaikeaa, koska ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tarvitaan tavallista runsaammin opetus-, ohjaus ja kuntoutushenkilöstöä. Yksilöllinen on aina kallista.

## 6.3 Tutkimuksen merkityksellisyyden ja jatkotutkimusaiheiden pohdintaa

Tässä luvussa pohditaan tutkimustulosten merkityksellisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Kuten jo aikaisemmin todettiin, tuloksellisuusrahoitus sekä siihen liittyvän mittariston kehittäminen on ajankohtainen aihe, joten yksi tämän tutkimuksen merkityksistä liittyy siihen. Ammatillisten erityisoppilaitosten

tuloksellisuutta ei ole juurikaan tutkittu ja siitä käytettävissä oleva tutkimustieto on harvalukuista, joten tämän tutkimuksen nähdään myös yhteiskunnallista merkitystä.

Tutkimuksen tulokset eivät tuo esille mitään uutta teoretietoa vaan tutkimuksen merkitys korostuu lähinnä ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuusmittareiden kannalta. Tarkoitus on tuoda esille siihen liittyvää käytännön tietoa. Tuloksellisuuden ilmiön jäsentäminen sekä sen oleellisten ongelmien esille tuominen onkin tämän tutkimuksen tärkeä tulos. Tutkimuksen toivotaan nostavan esiin joitain ajatuksia, jotka toisivat lisäarvoa tuloksellisuusrahoituksen mittariston kehittämiseen ammatillisiin erityisoppilaitoksiin.

Tutkimuksen tulokset nostavat esiin useita jatkotutkimuksen aiheita. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda ajatuksia tuloksellisuuden mittariston kehittämiseen, joten ammatillisiin erityisoppilaitoksiin soveltuvan yhtenäisen mittariston kehittäminen saattaisi olla hyödyllinen jatkotutkimusaihe.

Tutkimusta voisi laajentaa ja syventää myös muiden tahojen käsityksillä tuloksellisuudesta, kuten opetus- ja ohjaushenkilöstön, vanhempien ja huoltajien, työelämän edustajien sekä muiden sidosryhmien, kuten kuntoutusyhteistyön ja asuntolahenkilökunnan. Tutkimuksessa työelämä nousi myös esille koulutuksen tavoitteissa, tuloksellisuudessa, mittaamisessa sekä verkostoyhteistyössä. Tähän liittyen työhönsijoittumisen turvaamiseksi olisi tärkeää kartoittaa ja tutkia, miten työssäoppiminen toimii erityisopetuksessa. Oppilaitosten toimivat käytännöt hyödyttäisivät koko erityisopetuksen kenttää.

Hyödyllistä olisi tutkia myös, mitkä tekijät edistävät erityisopiskelijan työllistymistä ja mitkä asiat auttavat työssäpysymistä. Tällaisella tutkimuksella saatettaisiin edistää myös koulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten työllistyminen on hoidettu muissa Euroopan maissa.

Vaikeimmin vammaisten koulutus on yksi ammatillisen erityisopetuksen painopisteistä. Vaikeimmin vammaisten koulutuksen vaikuttavuutta ei myöskään ole varsinaisesti selvitetty, vaikka siihen liittyvää arviointia oppilaitosten sisällä tehdäänkin. Vaikeimmin vammaisten koulutuksen vaikuttavuuden arviointia olisi syytä tehdä esimerkiksi tapaustutkimuksellisella otteella.

On paljon myös puhuttu siitä, kumpi loppujen lopuksi on tuloksellisempaa, opiskelu ammatillisissa erityisoppilaitoksissa vai integroidusti ammatillisissa oppilaitoksissa. Tähän liittyen vaikuttavuutta voitaisiinkin selvittää vertailukelpoisissa ryhmissä.

# LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomeografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.

Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998).

Daavittila, O. 1987. Henkisessä kehityksessä viivästyneiden ja kehitysvammaisten ammatillinen erityisopetus. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto. Julkaisuja 28.

Daavittila, O. & Mänty, T. 2001. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. 11. painos. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell Oy, 138-148.

Edgerton, R. B. 1990. Quality of life from a longitudinal research perspective. Teoksessa R.L. Schalock (toim.). Quality of life. Perspectives and issues. Washington DC: American Association on Mental Retardation. 149-160.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityiskasvatus. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Honkanen, E. 2008. Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittyminen. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 15-27.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. n:o 57. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Jahnukainen, M. 2002. Erityisopetuksen tarve ja järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa 2000-luvulla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 24-33.

Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus, 8-21.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kaikkonen, L. 2008. Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 28-46.

Kaplan, R. & Norton, D. 1996. The balanced scorecard: translating strategy into action. Massachusetts: Harvard Business School Press.

Kivirauma, J. 2001. Erityispedagogiikka, normalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & A. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 167-183.

Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1900-luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.

Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 169. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuusela, P. 2004. Sosiaalisen maailman taso ja toimijat. Esseitä sosiaalitieteiden ja arviointitutkimuksen metodologiasta. Oy UNIpress Ab.

Laakkonen, P. 1991. Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Koro, P. Laakkonen, P. Lintala, A. Saarikoski & R. Skyttä (toim.) Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Ammattikasvatustieteiden tutkimuslaitos, 37-75.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998).

Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1995. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Normalisaatio, Osallistuminen, Vuorovaikutus, Aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten aikuisten kasvua? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Loijas, S. 1994. Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämäntapa. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 155. Jyväskylä.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah N.J.L. Erlbaum and associates.

Maxwell, J.A. 1996. Qualitative Research Design. An interactive Approach. Applied Social Research Methods Series. Volume 41. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd, 1-84.

Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. 1990. The Focused Interview. A manual of problems and procedures. 2. painos. New York: Free Press.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp, 79-147.

Miettinen, K. 2002. Erilaiset oppijat koulutuksessa – segregatio, integraatio vaiko peräti inklusio toiminnan lähtökohtana. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4 (4), 15-23.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Muuronen, A. 2008. Erityisopetussuunnitelma aktivoi kehittämistyötä. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 160-169.

Mänty, T. 2000. Ammatillisista oppilaitoksista elämään. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 159. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityisopetuksen koulun yhdistymisen prosessista. Moniste 5/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.

Nikander, L. 2003. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä". Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. HAMK & AKTK-julkaisuja 3/2003. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Nuutila, L. 2008. Nivelvaiheen yhteistyöllä tukea tulevaisuuteen. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 185-191.

Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 1999. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta. Suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Arviointi 9/1999. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2000a. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Opetussuunnitelman perusteet. Määräys 42/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2000b. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2006. Ammatillisen koulutuksen tulosrahoitus. Tulostietokanta 2006. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2007. Eurooppalaisen vertaisarvioinnin opas ammatilliseen peruskoulutukseen. (The European Peer Review Manual for Initial VET). Helsinki: Edita Prima Oy.

Opetushallitus. 2008. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2009. Koulutusopas 1. Ammatillinen ja lukiokoulutus sekä vapaa sivistystyö. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2010. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010. Opetussuunnitelman perusteet. Määräys 9/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö. 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmän muistioita 2001:6.

Opetusministeriö. 2004. Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen rahoitusryhmän muistio. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2002:24.

Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Valtioneuvoston hyväksymä kehittämissuunnitelma.

Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus. Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.

Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta: Psykologin avaimia kokemukseen. *Psykologia* 31 (1), 9-18.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puolimatka, T. 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoria. *Kasvatus* 33 (5), 466-474.

Pöllänen, S. 1998. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämänkulku. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 44.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WSOY.

Raivola, R. 2004. Tuloksellisuuden arvioinnin perusteita. Teoksessa T. Pakarinen & H. Tamminen (toim.) Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Kunta-alan tuloksellisuusprojekti. Kartuke -ohjelma. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino, 12-13.

Raivola, R. Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia 2 / 2000. Helsinki Edita, 11-30.

Raudasoja, A. 2006. Mitä autismin kirjon opiskelijat oppivat valmentavassa koulutuksessa? Tieteellinen tutkimus ORTONin julkaisusarja A:22. Helsinki: ORTON Invalidisäätiö/Keskuspuiston ammattiopisto.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: SHKS.

Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tampensis 970. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Roisko, H. 2002. Oppimista ja merkitystä etsimässä. PD -koulutuksen arviointia oppimiskokemusten viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.

Sarala, U. & Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino Oy.

Schalock, R.L. 1997. Can the concept of quality of life make a difference? Teoksessa R.L. Schalock (toim.) Quality of life. Volume II. Application to persons with disabilities. Washington DC: American Association on Mental Retardation, 245-267.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärvi: OKKA -säätö.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Linström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki: Opetushallitus, 19-24.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160-179.

Virtanen, H. 2007. Tulorahoitusmittariston arviointi. Palkkiomuotoinen tulorahoitus ammatillisessa peruskoulutuksessa. Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos ETLA (Sarja B 222). Helsinki: Taloustieto Oy.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp, 150-214.



**Haastattelut:**

Aitoon koulutuskeskus, 28.4.2008.

Alavuden erityisammattikoulu (1.1.2009 Luovi), 4.4.2008.

Ammattiopisto Luovi, 16.12.2008.

Arla-instituutti (1.1.2009 Keskuspuiston ammattiopisto), 3.12.2008.

Aura-instituutti (1.1.2009 Bovallius-instituutti), 17.11.2008.

Bovallius-instituutti, 8.4.2008.

Järvenpään invalidiliiton koulutuskeskus, 22.4.2008.

Keskuspuiston ammattiopisto, 22.5.2008.

Kiipulan ammattiopisto, 28.4.2008.

Kuhankosken erityisammattikoulu (1.1.2009 Bovallius-instituutti), 27.11.2008.

Perttulan erityisammattikoulu (1.1.2009 Kiipulan ammattiopisto), 18.11.2008

Yrkesträningskolan Optima, 15.4.2008.

# Liite 1

**TAULUKKO 2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet**

<b>Teoriakehykseen liittyvät käsitteet</b>	<b>Määritelmä</b>
Erityiskasvatus	Kasvatustieteen yläkäsite, jonka alla ovat tieteenala erityispedagogiikka sekä erityisopetus (Hautamäki ym. 2003, 19).
Erityisopetus	Erityisopetus on kasvatustieteen ja erityisesti kasvatustieteen pedagoginen käytäntö. Käsite on yleinen ammatillisessa koulutuksessa. (Hautamäki ym. 3003, 20.)
Erityisopetuksen peruste	Ammatillista erityisopetusta saaville opiskelijoille nimettävä peruste, jonka pohjalta määritellään, mitä opiskelun edellyttämiä erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluja opetuksessa tai sen yhteydessä annetaan ja mitä henkilökohtaisia palvelu- ja tukimuotoja opiskelija saa (Miettinen 20008, 94).
Erityistä tukea tarvitseva opiskelija	Ammatillista erityisopetusta saava opiskelija jolla on erityisopetuksen peruste.
Vaikeimmin vammainen	Henkilö, joka tarvitsee jatkuvaa ympärivuorokautista tukea, ohjausta tai palvelua elämisen perusasioissa.
Ammatillinen peruskoulutus	Ammatilliseen perustutkintoon johtavaa koulutusta ja siitä on säädetty laissa ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 (Miettinen 20008, 97).
Ammatillinen erityisopetus	Ammatillinen koulutus järjestetään erityisopetuksena silloin, kun opiskelija vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsee erityisiä opetusjärjestelyjä.
Ammatillinen erityisoppilaitos	Erityisen koulutustehtävän opetusministeriöltä saanut ammatillinen oppilaitos, jolla on myös erityiset rahoituksen perusteet. Opetus tapahtuu pienryhmissä.

Kehittämisen- ja palvelukeskustoiminta	Ammatilliset erityisoppilaitokset tarjoavat sen kautta asiantuntijapalveluja, henkilöstökoulutusta ja konsultointia muille oppilaitoksille ja yhteistyötahoille sekä tuottavat erityisopetuksen materiaaleja.
Koulutuksen tuloksellisuus	Tuloksellisuus = toiminnan taloudellisuus, tuottavuus ja vaikuttavuus. Koulutus on tuloksellista kun kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu (Opetushallitus 1998, 20).
Koulutuksen taloudellisuus	Koulutus on taloudellista kun koulutukseen osoitetut varat käytetään kasvatuksen päämäärän kannalta edullisimmalla tavalla (Jakku-Sihvosen 1994, 12-13).
Koulutuksen tehokkuus	Tehokkuus = tuotosten ja panosten välisenä suhde (Raivola 2004, 13). Koulutus on tehokasta kun koulutusjärjestelmän, koulutuksen hallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat optimaalisia (Jakku-Sihvonen 1994, 12-13).
Koulutuksen vaikuttavuus	Vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä (Raivola 2004, 13). Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä (Jakku-Sihvonen 1994, 12-13)
Koulutuksen laatu	Koulutuksen laatu on toiminnan rakenteiden (edellytysten), prosessien ja tuloksien sekä näiden keskinäisten suhteiden ominaisuus. Se on myös kykyä toimia tehokkaasti, taloudellisesti ja vaikuttavasti. Koulutuksen laadussa on kyse myös rahalle ja odotuksille saadusta vastineesta. (Opetushallitus, 1999, 7). Koulutuksen laatu voi olla esimerkiksi erinomaisuutta, virheettömyyttä, tasalaatuisuutta, asiakkaan tarpeiden tyydyttämistä tai toiminnan kehittämistä (Opetushallitus 2008).
Koulutuksen järjestäjä	Koulutuksen järjestäjänä voi toimia kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö tai valtion liikelaitos. Luvan koulutuksen

	järjestämiseen myöntää opetusministeriö. (Miettinen 2008, 96.)
Tuloksellisuusmittarit	Laskennallinen mittaristo, jonka avulla arvioidaan koulutuksen järjestäjän tuloksellisuutta tuloksellisuusrahoituksessa. Vaikuttavuutta mitataan työelämään sijoittumisella ja jatko-opintoihin siirtymisellä (työllistymismittari ja jatko-opiskelumittari). Tehokkuutta mitataan opintojen keskeyttämisellä (keskeyttämismittari), opintoajalla (läpäisymittari) sekä järjestämisluvan täyttöasteella. Henkilöstömittareita ovat kelpoisuus- ja kehittämismittarit. (Virtanen 2007, 11-15.)
HOJKS	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka on lain mukaan laadittava jokaiselle erityisopetusta saavalle opiskelijalle. Se on erityisopetuksen toteuttamisen perusta ja sen kautta erityisopetus todentuu.
HOPS	Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, joka on opiskelijan kehityssuunnitelma. Se tukee urasuunnittelua ja itsearviointia. Se laaditaan kaikille opiskelijoille, myös erityisopiskelijoille, opetussuunnitelman ja yksilöllisten valintojen pohjalta. (Miettinen 2008, 97.)
Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus	Eriyistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarkoitettu koulutus (20-120 ov), joka ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta. Koulutus antaa valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työhön sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan.
Integrointi	Integraatiokäsite voidaan suomentaa sivistyssanakirjan mukaan sanoilla liittää, yhdistää. Integraatioperiaatteen mukaan tukea tarvitseva oppilas tai erityisluokka sijoitetaan tavalliseen kouluun.
Normalisaatio	Kaikilla yhteiskunnan jäsenillä on tasavertainen oikeus elä, opiskella ja tehdä työtä mahdollisimman tavanomaisissa olosuhteissa (Mänty 2000, 13).
Segregaatio	Segregaatiolla tarkoitetaan sivistyssanakirjan mukaan eristämistä, poissulkemista jopa syrjintää (racial segregation). Miettisen (2002, 17-19) mukaan koulutuksessa segregaatio on merkinnyt erilaisten opiskelijoiden opettamista

	ammattillisissa erityisoppilaitoksissa ja usein erilaisin tavoittein kuin tavallisissa oppilaitoksissa.
Inklusio	Inklusio tarkoittaa sivistyssanakirjan mukaan sulautumista, sisältymistä, sisään sulkemista, mukana olemista ja mukaan ottamista. Laajasti määriteltynä se tarkoittaa kaikille avointa yhteiskuntaa. Opetuksessa se tarkoittaa että kaikki oppilaat käyvät samaa koulua yhdessä ja yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti.
Ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli	Tuloksellisuusrahoitusjärjestelmä, joka muodostuu laskennallisen valtionosuusjärjestelmän yksikköhintarahoituksesta (€/opiskelija/koulutusala) sekä määrällisiin indikaattoreihin perustuvasta tulosrahoituksesta sekä laatupalkinnosta (Virtanen 2007, 3).
Yksikköhintarahoitus	Laskennallisen valtionosuusjärjestelmän mukaan oppilaitoksiin tuleva rahoitus, jonka määräysperuste on €/opiskelija/koulutusala (emt. 3).
Tuloksellisuusrahoitus	Laskennallista valtionosuusjärjestelmää täydentävä rahoitusjärjestelmä, joka muodostuu määrällisiin indikaattoreihin perustuvasta tulosrahoituksesta sekä laatupalkinnosta (emt. 3).
Laatupalkinto	Teemaperusteinen palkinto, joka jaetaan osana tuloksellisuusrahoitusta (emt. 3).
<b>Metodologiaan liittyvät käsitteet</b>	<b>Määritelmä</b>
Kvalitatiivinen tutkimus	Laadullisilla tutkimusmenetelmillä toteutettu tutkimus.
Fenomenografia	Laadullinen, erityisesti kasvatustieteissä käytetty tutkimusote, jolla pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään todellisuuden erilaisia käsityksiä. Sopi erityisesti käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. (Häkkinen 1996; Marton & Booth 1997.)
Fenomenologia	Fenomenologia on filosofian haara, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja ilmiöiden tutkimisesta. Alkuaan filosofisesta suuntauksesta on kehitetty fenomenologinen metodologia jonka keskeisin tutkimuskohde on ihmisen kokemus. (Metsämuuronen 2006, 92.)
Sisällönanalyysi	Perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää

	kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä käytetään inhimillisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, ihmisten kokemusten kuvaamiseen, käsitysten kuvaamiseen sekä elämäntavan kuvaamiseen. (Tuomi & Sarajärvi (2002, 93).
Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	Aineistolähtöinen (induktiivinen) analyysi antaa aineiston itsensä kertoa, mitä se pitää sisällään ja muodostaa sen pohjalta teorian (Metsämuuronen 2006, 213).
Teorialähtöinen tai teoriasidonnainen sisällönanalyysi	Teoriasidonnainen (deduktiivinen) analyysi on perinteinen kirjallisuudessa ilmenevä teoria, joka kytketään todellisuuteen (emt. 213).
Käsitys	Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä ilmiöstä. Käsitys tarkoittaa tapaa, jolla ihminen on tai havaitsee itsensä suhteessa maailmaan (Nikander, 2003, 25). Käsitys muodostuu ihmisten kokemista ilmiöistä (Ahonen 1994, 116).
Merkitys-, kuvaus- ja käsityskategoriat	Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään muodostuneista kategorioista nimitystä merkitys-, kuvaus- ja käsityskategoriat. Erilaiset kuvauskategoriat muodostavat lopputuloksen, jossa ilmiön erilaiset aspektit tulevat esiin. (Nikander 2003, 28.)
Teemahaastattelu	Aineistonkeruumenetelmä. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jolle on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kuitenkaan kaikkia. Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin aihepiireihin ja se suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin. Sillä voidaan tutkia yksilön ajatuksia, tuntemuksia, kokemuksia ja myös sanatontakin kokemustietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

