

TAMPEREEN YLIOPISTO

**AMMATILLINEN KOULUTUS
ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN
KOKEMANA**

Kasvatustieteiden laitos
Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus
Pro gradu -tutkielma
Marita Hietanen
2009

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

MARITA HIETANEN: Ammatillinen koulutus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemana

Pro gradu -tutkielma, 71 s.

Ammattikasvatus

Joulukuu 2009

TIIVISTELMÄ

Koulutuksellisen syrjäytymisen vähentämiseksi on ammatillisten oppilaitosten kehitettävä toimintaansa siten, että ne pystyvät huomioimaan suunnitelmallisesti erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Opetussuunnitelmat, kuten erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, ovat yksi väline vaikuttaa niin laajempien kuin yksilötason koulutuksellisten tavoitteiden ja toteutuksen suunnitteluun. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opintojen päättövaiheessa olleiden erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden (N=5) kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta opetussuunnitelmatyön ja toiminnan kehittämistyön tueksi. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan fenomenografista tutkimusmenetelmää. Aineisto on kerätty haastattelemalla.

Opiskelijoiden kokemukset muodostivat yksilöllisiä selviytymiskertomuksia. Kokemuksissa oli havaittavissa tiettyjä samankaltaisuuksia, kuten oppimisvaikeuksien monimuotoisuus. Opiskelijoiden asettamat tavoitteet vaihtelivat heidän oppimis- ja opiskeluvaikeuksiensa sekä aiempien koulukokemusten perusteella. Tavoitteina oli selviytyminen, osallisuus, ammatillinen kasvu ja työllistyminen sekä sen avulla itsenäistyminen. Opinnoissa selviytymiseen oli vaikuttanut opiskelu oman toiveen mukaisella koulutuslallalla. Opiskelijat kokivat saavuttaneensa tavoitteensa ja suhtautuivat tulevaisuuteen luottavaisesti, mutta työllistymissuunnitelmat olivat täsmentymättömiä. Opiskelijat kokivat opiskelleensa tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti. Henkilökohtaisista opetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista (HOJKS) opiskelijoilla oli myönteisiä, mutta melko etäisiä kokemuksia. He kokivat HOJKS:n hallinnollisena asiakirjana, tiedottamisen ja opintojen suunnittelun välineenä. Opetus- ja ohjausmenetelmissä korostuivat yksilöllisyys, työvaltaisuus, ja työssäoppiminen. Tukipalveluissa olivat tärkeitä niin sanotut varmat opettajat ja ryhmänohjaajat.

Tutkimuksen tulosten perusteella pohdittiin ammatillisen erityisopetuksen pedagogisia ja toimintaa ohjaavia periaatteita. Pedagogisissa periaatteissa yhdistyvät ammattikasvatus, erityis- ja sosiaalipedagogiikka. Oppilaitoksen toiminnassa ja opetuksessa tulee vahvistaa suunnitelmallisuutta ja osallisuutta. Opetus- ja ohjausmenetelmissä on tärkeää menetelmien vaihtoehtoisuus, työvaltaisuus ja riittävä ohjaus. Tukipalvelujen tulee perustua kokonaisvaltaisen huolenpidon pedagogiikkaan, yhteisvastuuseen ja yhteisöllisyyteen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, ammatillinen erityisopetus, erityistä tukea tarvitseva opiskelija, erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, henkilökohtainen opintojen järjestämistä koskeva suunnitelma

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimuksen tausta.....	1
1.2 Tutkimuskohde ja käsitteet.....	2
1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	4
1.4 Tutkimuksen toteutus ja raportointi	6
2 ERITYISOPETUS AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA	7
2.1 Ammatillisen erityisopetuksen kehitysvaiheet.....	7
2.2 Ammatillinen erityisopetus	9
2.3 Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	10
2.4 Erityistä tukea tarvitseva opiskelija.....	15
2.5 Ammatillista erityisopetusta koskevia tutkimuksia.....	16
3 TUTKIMUKSEN TAUSTASITOUKSET JA TOTEUTUS.....	19
3.1 Tieteenfilosofiset taustasitoumukset	19
3.2 Tutkimuksen metodologia ja tutkimuksen toteutus	21
3.3 Tutkimuksen aineisto	24
3.3.1 Oppimis- ja opiskeluvaikeuksien moninaisuus	27
3.3.2 Aikaisempien koulukokemusten huomioiminen	28
4 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET.....	30
4.1 Tutkimuksen tulokset, kuvauskategoriat ja tulosavaruus.....	30
4.2 Laaja-alaiset tavoitteet.....	31
4.2.1 Selviytyminen.....	34
4.2.2 Osallisuus	35
4.2.3 Ammatillinen kasvu ja työllistyminen	36
4.3 Toteutus yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan.....	37
4.3.1 Kaikkien yhteinen koulu	41
4.3.2 Suunnitelmallisuus	43
4.4 Yksilölliset opiskelupolut.....	44
4.4.1 Yksilöllinen ohjaus.....	51
4.4.2 Työvaltaisuus ja työssäoppiminen.....	52
4.4.3 Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus	54
4.5 Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiset ja toimintaa ohjaavat periaatteet.....	55
5 POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	61
5.1 Ammatillisen erityisopetuksen suunnitelmat	61
5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	62
LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Yhteiskunnan muutokset ja muuttuvat ammattitaitovaatimukset vaikuttavat niin, että uusien ammattitaitoisten työntekijöiden tarve kasvaa jatkuvasti samaan aikaan, kun huoli nuorten syrjäytymisestä on lisääntynyt. Koulutuksellisen syrjäytymisen lisääntymiseen liittyvät usein nuoren erityisen tuen tarpeet, kuten oppimis- ja opiskeluvaikeudet. Erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt, vaikka ikäluokat ovat pienentyneet. Lukuvuonna 2007–2008 yhteensä 30 prosenttia peruskoululaisista oli siirretty erityisopetukseen tai sai osa-aikaista erityisopetusta (Tilastokeskus 2009). Heistä suurin osa jatkaa opintojaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, jossa erityisopiskelijoita oli vuonna 2007 kaksitoista prosenttia (Opetushallitus 2007).

Ammatillisen koulutuksen kehittämisen tavoitteena on koulutuksen laadun, työelämän vastaavuuden ja vaikuttavuuden lisääminen sekä koulutuksellisen tasa-arvoisuuden edistäminen opinto-ohjausta ja erityisopetusta lisäämällä. Ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen liittyvät yksilölliset tavoitteet, monipuoliset opetus- ja ohjausmenetelmät, oppilaitoksen tukipalvelut, moniammatillinen verkostoyhteistyö sekä työelämäyhteyksien tiivistäminen. Koulutuksen järjestäjien on kehitettävä oppimisympäristöjä ja toimintamalleja, joissa yhdistyvät yksilön, yhteiskunnan ja työelämän koulutukselle asettamat tavoitteet. Tämä edellyttää muutosta palvelukouluiksi, joiden toimintaa ohjaavat sekä strategian että käytännön tasolla laadukkaat opetussuunnitelmat ja toimintamallit. Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on yksi väline vaikuttaa niin laajempien kuin yksilötason tavoitteiden ja toteutuksen suunnitteluun.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta erityisopetuksesta opetussuunnitelmatyön ja toiminnan kehittämisen taustaksi. Aikaisempien tutkimusten mukaan ammatillinen erityisopetus on hallintokeskeistä ja erityinen tuki on vähäistä verrattuna niihin mahdollisuuksiin, joita erityisopetuksen säädökset mahdollistaisivat (Miettinen 2008, tiivistelmä; Honkanen 2006; 105; Hatakka 2008, 76–77). Erityisopetuksen toteutusta ja suunnitelmia kehitettäessä on harvoin kuultu opiskelijoita (Hirvonen 2006, 150; Miettinen 2008, 240). Opiskelijoiden kokemuksilla on merkitystä yksilöllisten opiskelupolkujen rakentamisessa, mutta myös laajemmin palvelujen kehittämisessä.

1.2 Tutkimuskohde ja käsitteet

Tutkimuskohteena on ammatillinen perustutkintokoulutus ja siellä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset. Tutkimus keskittyy integroituun erityisopetukseen, jossa yleensä vain osa opetuksesta annetaan erityisopetuksena. Näin ollen opiskelijoiden kokemukset käsittävät ammatillista koulutusta yleensä, mutta niitä tarkastellaan erityisopetuksen näkökulmasta, mikä tarkentuu tutkimuksen johdanto- ja teoriaosassa.

Ammatillinen perustutkintokoulutus tarkoittaa perusopetuksen jälkeistä kolmivuotista ammatillisiin perustutkintoihin johtavaa koulutusta, jota järjestetään seuraavilla koulutusaloilla: luonnonvara-ala, tekniikan- ja liikenteenala, kaupan- ja hallinnonala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali- ja terveystieteidenala, kulttuuriala sekä vapaa-aika- ja liikunta-ala. Tutkinnon suorittamisen jälkeen opiskelija voi hakeutua työelämään tai jatko-opintoihin. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998.) Perustutkintoja on 54 ja koulutusohjelmia 118 (Opetusministeriö 2009). Vuonna 2008 ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa opiskeli 127 000 opiskelijaa. Samana vuonna ammatillisessa koulutuksessa uusia opiskelijoita oli 48 000 ja tutkinnon suorittaneita 32 000. (Tilastokeskus 2009.) Ammatillisen koulutuksen läpäisyluvut ovat tällä hetkellä noin 70 prosenttia (Koulutus ja tutkimus 2007–2012).

Ammatillista erityisopetusta voidaan järjestää kaikilla niillä perustutkintoaloilla, joihin koulutuksen järjestäjällä on opetusministeriön järjestämislupa (Daavittila & Mänty 2001, 139). Erityisiä opetus- tai opiskelijahuoltopalveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi. Erityisopetuksella turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Erityisopetukseen liitetään tukitoimia ja tarvittaessa kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998.) Ammatillinen erityisopetus tarkoittaa niitä käytännön toimia ja pedagogisia ratkaisuja, joilla tuetaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelua (Honkanen 2006, 33).

Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on asiakirja, joka täydentää koulutuksen järjestäjän laatimaa opetussuunnitelmaa. Erityisopetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on määriteltävä erityisopetuksen periaatteet. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000; Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2009.) Erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tulisi olla koulutuksen suunnittelun, toteutuksen, seurannan, arvioinnin ja tiedottamisen väline, jonka avulla erityisopetusta kehitetään yhteistyössä opiskelijoiden, huoltajien, oppilaitoksen henkilökunnan, koulutuksen järjestäjän, työelämän edustajien sekä muiden yhteistyötahojen kanssa.

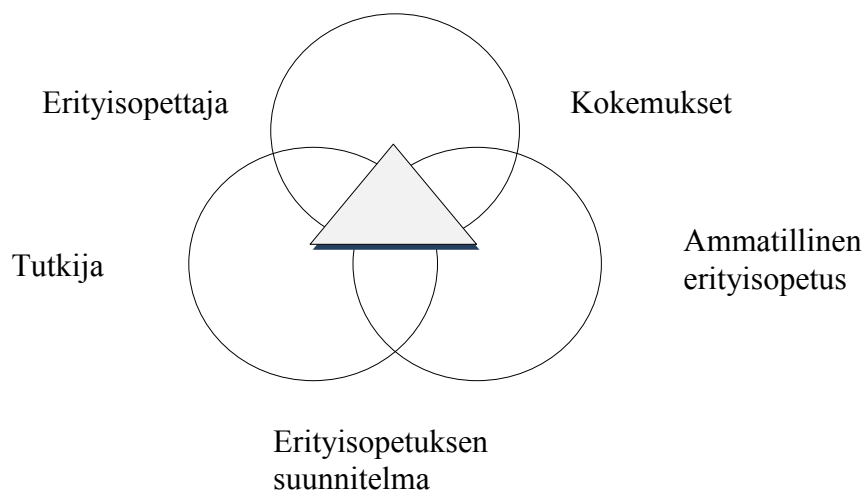
Erityisopetusta annetaan opiskelijoille, joilla on vaikeuksia saavuttaa ammatillinen perustutkinto ilman erityisiä tukipalveluja. Opiskelijasta, jolle opetusta annetaan erityisopetuksena, käytetään nimikettä erityisopiskelija pääsääntöisesti hallinnollisesti, muutoin pyritään puhumaan yleisesti opiskelijoista yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa käytetään nimikettä opiskelija tai erityistä tukea tarvitseva opiskelija, koska vaikka tutkimuksen aiheen ja kohderyhmän rajaamisen selkeyden vuoksi käsite erityisopiskelija olisi perusteltu, tätä käsitettä säädökset eivät tunne. Raportoinnin yhdenmukaisuuden vuoksi ammatillisesta perustutkintokoulutuksesta käytetään yleisesti käsitettä ammatillinen koulutus ja erityisopetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta erityisopetuksen suunnitelma.

Ammatillinen koulutus on murrosvaiheessa, sillä uudet ammatillisten perustutkintojen opetus suunnitelmat otetaan käyttöön viimeistään 2010. Tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat ovat opiskelleet vuonna 2000 voimaan tulleiden opetussuunnitelmien ja näyttötutkinnon perusteiden mukaan. Tutkimuksen raportoinnissa keskitytään aiempien opetussuunnitelmien käsitteisiin, mutta rinnalla käytetään myös uusien ammatillisten perustutkintojen perusteiden mukaisia käsitteitä kehittämisenäkökulman vuoksi.

Tutkimuksessa tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä ammatillisesta koulutuksesta. Kokemuksilla tarkoitetaan opiskelijan omakohtaisia kokemuksia: kuvauksia itse koetusta todellisuudesta, tilanteista ja asioista sekä tunteita ja mielipiteitä niistä. Käsitteillä tarkoitetaan jotain, mitä ei ole itse kokenut, mutta siitä on muodostunut ajattelutapa, mielipide tai tunnetila. Kokemus on suhde, joka yhdistää jonkin ilmiön ja ihmisen käsityksen siitä. (Anttila 2006, 335.) Tässä tutkimuksessa ilmiö on ammatillinen koulutus ja siellä annettava erityisopetus. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla on oppimis- tai opiskeluvaikeuksia, mikä on kokemuksia yhdistävä taustatekijä. Tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden erityisopetuksen perusteet ovat erilaiset, mikä mahdollistaa kokemusten vertailun.

Tutkimuksen viitekehys (Kuvio 1) muodostuu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksista, opetussuunnitelmatyöstä ja tutkijan tulkinnasta. Tutkija on toiminut erityisopettajana ja erityisopetuksen kehittämistehtävissä. Kohderyhmän haastavuuden vuoksi ovat haastateltavan ja tutkijan luottamus sekä kontekstien tuntemus merkityksellisiä tutkimuksen toteutuksen sekä kokonaiskuvan muodostamisen kannalta. Ammatillisen erityisopetuksen säädökset ohjaavat tutkimustensa teoreettisena viitekehysenä sekä aineiston hankinnan ja analyysin teemojen muokkaajana. Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ja opetussuunnitelmia yhdistää opiskelijoiden kokemukset niiden toteutumisesta. Tutkimuksella tavoitellaan jotain, missä todentuu tutkimuksen kaikki kolme osatekijää ja pääpaino on opiskelijoiden kokemuksissa ja niiden esiin tuomisessa.

Erityistä tukea tarvitseva opiskelija



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Toimintaympäristön kulttuuriseen ja globaaliin muutokseen tulee vastata rakentamalla vaihtoehtoisia opiskelupolkuja sekä kiinnittämällä huomioita koulutuksen ennakointiin ja suunnitelmallisuuteen. Tulevaisuudessa ammatillisen koulutuksen kehittämisessä korostuvat oikein suunnatut koulutuslavalinnat, opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen vahvistaminen, negatiivisten keskeyttämisten vähentäminen, läpäisyasteen nostaminen ja nopeuttaminen, oppimisympäristöjen kehittäminen sekä yksilöllisten ja joustavien opiskelupolkujen sekä lahjakkuuden kaikkien osa-alueiden huomioiminen. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012.)

Koulutuspalvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erot ja tarpeet. Oppilaitoksen tukiprosessien avulla koulutuksen järjestäjän on luotava edellytykset ammatillisen koulutuksen tavoitteiden mukaisten ydinprosessien toteutumiselle. Erityisopetus kuuluu näihin tukiprosesseihin, joilla vaikutetaan koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Nuorten syrjäytymisuhka ja koulutuksen keskeyttäminen ovat yleinen kansainvälinen huolen aihe (Miettinen 2008, 76). Ilmiöstä käytetään Yhdysvalloissa nimeä ”The Silent Epidemic”, mikä kuvaa ilmiön laajuutta (Thornburgh 2006).

Samaan aikaan ammatillisen koulutuksen arvostus on kasvussa ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelee opiskelijoita hyvin erilaisin tavoittein ja perustaidoin. On tärkeää, että asiaan kiinnite-

tään huomiota suunnitelmallisesti kehittämällä ammatillista erityisopetusta vastaamaan yhteiskunnan, työelämän, koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan näkökulmaa. Erityisiä tukitoimia suunniteltaessa on tärkeää, että myös opiskelijaa kuunnellaan. Opiskelijalla tulee olla oikeus lunastaa asemansa oman erityisyytensä asiantuntijana. Opiskelijalla on tärkeää tietoa omasta oppimisestaan, käsitys vahvuuksistaan ja tavoitteistaan sekä paljon kokemuksia erityisyydestä ja sen kohtaamisesta koulutushistoriansa ajalta. (Piha 2005, 25.)

Yhteiskunnan ja työelämän odotuksia ammatilliselle koulutukselle pystymme seuraamaan yleisen keskustelun myötä. Entä millainen on ammatillisen koulutuksen opiskelijan näkökulma? Tutkimuksen tavoitteena on tutkia samoissa ryhmissä muiden kanssa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta perustutkintokoulutuksesta. Tutkimuskysymykset ovat:

Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ammatillisesta koulutuksesta?

Millaisia tavoitteita erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ovat asettaneet ammatilliselle koulutukselleen?

Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset ammatillisten opintojen toteutustavoista?

Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset ammatillisten opintojen opetus- ja ohjausmenetelmistä ja tukipalveluista?

Tutkimuksessa etsitään vastauksia näihin kysymyksiin ja tutkimuksen tuloksia on tarkoitus hyödyntää erityisopetuksen opetussuunnitelmatyössä ja toteutuksen kehittämisessä. Tutkimustehtävänä on lisätä ja syventää ymmärrystä ammatillisesta erityisopetuksesta opetussuunnitelmatyön tueksi opiskelijoiden kokemuksia kuvailemalla ja vertailemalla. Ennakkokäsityksenä on, että opiskelijoilla on erilaisia kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta riippuen siitä, mikä on erityisopetuksen peruste ja että kokemukset kuvaavat erityisopetuksen toimintamallien keskeneräisyyttä.

Ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen on kiinnostanut tämän tutkimuksen tekijää ja kuulunut hänen työtehtäviinsä usean vuoden ajan. Vuosina 2004–2007 tutkija toimi Opetushallituksen koordinoimissa ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittamissa kehittämisprojekteissa. Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa 2006 hän laati kehittämishankkeenaan erityisopetussuunnitelman taustaselvityksen ja 2008 ammatillisessa opinto-ohjaajankoulutuksessa hän perehtyi kolmeen ammatillista erityisopetusta koskevaan väitöskirjatutkimukseen. Kehittämisprojekteissa käsiteltiin erityisopetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien rakennetta, sisältöjä ja normivastaavuutta

sekä opinto-ohjausta. Tätä taustaa vasten pro gradu -tutkimuksessa on tarkoitus jatkaa erityisopetuksen suunnitelman kehittämistä opiskelijan näkökulmasta.

1.4 Tutkimuksen toteutus ja raportointi

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka metodologiana sovellettiin fenomenografiaa ja aineisto kerättiin haastattelemalla (N=5). Tutkimuksen taustalla on ajatus tuoda esiin sellaisten ihmisten ääni, jotka tulevat harvoin kuulluiksi. Tutkimuslupa pyydettiin erään toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen rehtorilta huhtikuussa 2008. Haastateltaviksi pyydettiin tutkimukseen sopivia opiskelijoita, jotka edustivat erityisen tuen perusteen vuoksi erilaisia opiskelijastatuksia, sen mukaan mitkä perusteet lukuvuonna 2008–2009 olivat oppilaitoksessa olleet eniten edustettuina.

Tutkimuksen raportointi koostuu viidestä luvusta, joista kahdessa ensimmäisessä tutustutaan tutkimuksen lähtökohtiin ja rakennetaan teoreettinen viitekehys. Tutkimuksen teoreettisen osan muodostavat ammatillisen erityisopetuksen kehitysvaiheet, erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, erityistä tukea tarvitseva opiskelija ja aiheeseen liittyvät tutkimukset. Teoriaosaa hyödynnetään tutkimuksen suunnittelussa ja rajaamisessa, sillä sen pohjalta tutkimus täsmentyy, aineistoa analysoidaan siihen peilaten ja siihen palataan pohdinnassa (Eskola & Suoranta 1998, 79–83).

Seuraavaksi avataan tutkimuksen tieteenfilosofisia taustasitoumuksia ja toteutustapaa. Luvussa neljä kuvataan ja vertaillaan tutkimuksen tuloksia teoriaosasta johdettujen teemojen avulla. Luvun neljä alussa kuvataan vielä tarkemmin, miten tutkimuksen kuvauskategoriat ja tulosavaruus on muodostettu ja tutkimuksen tulokset käsittelevä luku on rakennettu. Kappaleessa viisi pohditaan tutkimuksen hyödynnettävyyttä ammatillisen erityisopetuksen kehittämistyössä. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimusaiheita.

2 ERITYISOPETUS AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

2.1 Ammatillisen erityisopetuksen kehitysvaiheet

Ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen edellyttää toiminnan kehitysvaiheiden ymmärtämistä eli käsitystä siitä, miksi nyt ollaan tässä tilanteessa, arkikäsitysten purkamista, toiminnan ristiriitaisuuksien paljastamista ja tavoitteiden asettamista. Erityisopetuksen muutos on välttämätön ja sen suunta vasta täsmentymässä. (Hirvonen 2006, 131–136.)

Oppiminen on jatkuvasti muuttuva käsite (Miettinen 2008, 36). Erilaisten opiskelijoiden tuen tarve on havaittu ja siihen on vastattu eri aikoina erilailla. Erityisopetuksen kehitysvaiheet ovat edenneet eri vammaisryhmien segregatioon perustuvista kouluista integraatioon ja kohti inklusiivista kasvatusta. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden perusteluissa on siirrytty lääketieteellisestä luokituksesta psykologisten luokitusten kautta kasvatuksellisiin perusteisiin. Rioux (1997) jäsentää vammaisuuden tarkastelutapoja yksilön tai yhteisön näkökulmaa korostaen. Yksilöllistä näkökulmaa korostettaessa luonnehditaan erilaisuutta lähinnä sairautena tai yksilön henkilökohtaisena vajavuutena, kun taas yhteisön patologiaa korostavat näkevät vammaisuuden sosiaalisena ja poliittisena tilana. (Rioux 1997, 3–12.)

Hirvosen (2006) tutkimuksen mukaan ammatillisen erityisopetuksen ensimmäinen vaihe oli nimeltään eriytyneet palvelujärjestelmät, joka ajoittui 1910- ja 1960-luvuille ja jolloin nykyiset ammatilliset erityisoppilaitokset huolehtivat erillisinä ammatillisina oppilaitoksina erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuksesta. Aistivammaisten, kehitysvammaisten ja invalidien oppilaitokset toimivat kohderyhmittäin. Opiskelijoita koulutettiin työelämään ja itsenäisyyteen erillisissä palveluympäristöissä. Opettajien työ oli pääosin työkasvatusta oppilaitoksissa. (Hirvonen 2006, 126.) Ammatillinen erityisopetus perustui segregatioon. Nykyisin ammatillisia erityisoppilaitoksia ovat esimerkiksi Aitoon koulutuskeskus, Ammattiopisto Luovi, Bovallius-ammattiopisto, Keskuspuiston ammattiopisto ja Kiipulan ammattiopisto.

Toisessa vaiheessa 1970- ja 1980-luvuilla toteutettiin erityisopetusta erityisryhmissä. Ajalle oli ominaista koulutuksen laajentuminen ja usko hyvinvoinnin lisääntymiseen koulutuksen avulla. Keskiasteen uudistus ja koko ikäluokan kouluttamisen periaate avasivat koulutuksen portit yhä useammalle ja nopeuttivat erityisopetuksen kehittymistä tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. (Hirvonen 2006, 126–127.) Ammatillinen erityisopetus käsitti kuitenkin lähinnä peruskoulun erityisluokilta tulleiden opiskelijoiden kouluttamista työvaltaisissa erityisryhmissä. Erityisryhmien toiminta ja asema vakiintuivat 1980-luvulla ja ammatillisen erityisopetuksen laajempi kehittäminen

alkoi. Vuonna 1987 säädettiin laki ammatillisesta koulutuksesta ja 1989 asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista. Uusi lainsäädäntö velvoitti kaikki ammatilliset oppilaitokset huolehtimaan eri tavoin vammaisten oppilaiden koulutuksesta. Erityisopetus määriteltiin yksilöllisten ratkaisujen toteuttamiseksi esimerkiksi koulutusajan vaihtelevuudella ja opetussuunnitelmaa mukauttamalla. Vuoden 1989 lainmuutoksessa mainitaan lisäksi oppilaan kokonaiskuntoutus. (Helimäki 2000, 172–175.)

Kolmannessa vaiheessa 1990-luvulla alkoi erityisopetuksen uudelleen määrittely. Toisen asteen koulutuksen tavoitteet lisääntyivät työelämän muutosten ja kansainvälistymisen haasteiden myötä. Rakenteeltaan yksinkertaisemmista ammattikouluista siirryttiin monipuolisiin palvelukouluihin, joissa korostuivat joustavuus ja yksilöllisten oppimispolkujen rakentaminen. Tämä asetti integraatiosuuntauksen ohella erityisopetukselle uudenlaisia haasteita. Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) määritteli erityisopetuksen järjestämisen perusteet, mutta erityisopetuksen asemaa, arvoa ja käytännön toteutusta säätelevien linjausten luominen jäi koulutuksen järjestäjän vastuulle. (Hirvonen 2006, 16–17.)

Palvelukouluympäristö monimutkaistui ja hajautti toimintaympäristöä. Markkinatalouden tavoitteet ja toimintatavat siirtyivät oppilaitoksiin. Erityisopetuksen kohde laajeni erityisryhmän opiskelijoista yleisopetuksen ryhmiin integroituihin opiskelijoihin. Integroidussa erityisopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat opiskelevat muiden joukossa, jolloin heidän tarvitsemansa ohjaus jakautui useammalle ammattiryhmälle, kuten ryhmänohjaajille ja opinto-ohjaajille. Opiskelijoiden haasteellisuus edellytti verkostoitumista ja räätälöityjä yksilöpalveluja. (Hirvonen 2006, 127–129.)

Neljännessä vaiheessa 2000-luvulla alkoi muutos kohti avoimia oppimisympäristöjä, joita kuvaavat työelämäyhteydet, työssäoppiminen sekä tietoyhteiskuntaan siirtyminen. Opetus ja oppiminen ovat siirtymässä osittain yrityksiin, työpaikoille ja projekteihin. Erityisen tuen tarpeen laaja kirjo ja opetuksen siirtyminen oppilaitosmuotoisuudesta avoimempiin oppimisympäristöihin tarkoittaa sitä, että erityisopetuksen vanha, rakenteeltaan selkeä, yksinkertainen toteutusmalli ei enää ole riittävä. Koulutuksen merkitys nähdään nykyisin laajasti, sillä ammatillisella koulutuksella pyritään tukemaan osallisuutta ja ehkäisemään työelämästä syrjään joutumista. Yksilölähtöinen oppimiskäsitys yhdistettynä avoimiin oppimisympäristöihin on luonut erityisopetukselle mahdollisuuksia, mutta samalla uusia kehityskohteita, kuten erityisen tuen ja ohjauksen lisääntymisen, opettajien työnkuvan muutokset, erityisopetuksen projektien ja vaihtoehtoisten toimintamallien kehittämisen. (Hirvonen 2006, 129–130.)

Ammatillisen erityisopetuksen haasteisiin esitetään koordinaattorityyppisen erityisopetuksen työnkuvan kehittämistä. Moniammatillisessa työotteessa on vaarana palvelujen pirstoutuminen, minkä vähentämiseksi voitaisiin kehittää erityisopetuksesta vastaavan tehtäväkuvaa (ERVA). Täl-

laisen koordinoivan työn tarkoituksena on vähentää opiskelijan ongelmien osittamista ja lisätä työn yhtenäisyyttä. Erilaisilla erityisopettajien yhteistyömalleilla voidaan tukea asiantuntijuutta ja lisäksi tarvitaan koko organisaation oppimista ja yhteisöllisyyden vahvistamista. (Hirvonen 2006, 142–144.)

2.2 Ammatillinen erityisopetus

Ammatillisesta erityisopetuksesta on säädetty laissa (630/1998) ja asetuksessa (811/1998) ammatillisesta koulutuksesta. Ammatillista erityisopetusta koskevia säädöksiä löytyy sekä lain että asetuksen suoraan erityisopetukseen liittyvistä että muistakin pykälistä. Säädöksissä määritellään ammatillisen erityisopetuksen perusteet, tavoitteet ja yleiset toteutuksen periaatteet. Erityisopetuksella turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Erityisopetukseen liitetään tukitoimia ja tarvittaessa kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. Jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS.

Ammatillisten oppilaitosten käytännön toimintaa ohjaavat lisäksi opetussuunnitelmat ja erilaiset koulutuspoliittiset asiakirjat. Kaikilla tulee olla erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisina kansalaisina. Erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija voi tukitoimien avulla ja tarvittaessa opetusta mukauttamalla osallistua ammatilliseen koulutukseen eri koulutusaloilla ja saavuttaa koulutuksen aikana omien edellytystensä mukaiset ammatilliset tavoitteet työtä, työtoimintaa, jatko-opintoja ja hyvää elämää varten. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000; Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2009.)

Koulutuksen kehittämiskohteita ovat työelämävastaavuuden ja työelämäyhteyksien vahvistaminen, koulutustarpeiden ennakointi, työpaikalla tapahtuvan opiskelun järjestäminen, yksilöllisten koulutustarpeiden huomioon ottaminen koulutus- ja kehittämispalveluiden suunnittelussa ja toteuttamisessa, laadunhallinta, ammattiopistojen johtaminen ja strategiatyö sekä opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen. Osaavan työvoiman saatavuuden turvaamiseksi on tehostettava yksilöllisyyden ja eri väestöryhmien lahjakkuusreservien huomioimista sekä ilman koulutusta jäävien osuuden vähentämistä. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012.)

Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa (2004) ovat koulutuksen järjestäjän toimintaa ohjaavia linjauksia erityisopiskelijoiden koulutukseen pääsyn turvaaminen, erityisopetuk-

sen alakohtaisen tarjonnan monipuolistaminen, erityisopetuksen laadun sekä oppimisvaikeuksien tunnistamisen parantaminen, opinto-ohjauksen tehostaminen sekä työelämäyhteyksien kehittäminen. Erityisopetuksen laadun parantaminen koulutuksenjärjestäjän tasolla on määritelty opetussuunnitelmatyöhön. (Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004.)

2.3 Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on välittää koulutuksen tavoitteet, kuvata tutkinto- ja koulutusohjelmakohtaiset pätevyysvaatimukset ja turvata valtakunnallisesti yhtenevä ammattitaito. Samalla niiden tehtävänä on toimia opetuksen suunnittelun ja laadunvarmistuksen perustana. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000.) Opetushallitus päättää lakien ja asetusten pohjalta ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteista. Opetussuunnitelman perusteet on määräys, lakiin rinnastettava normi, jota koulutuksen järjestäjän tulee noudattaa. Se määrittelee perustutkinnon ja siihen kuuluvien koulutusohjelmien tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä opiskelijan arvioinnin perusteet. Se sisältää myös määräyksiä erityisopetuksen järjestämisestä. (Hätönen 2006, 18–20.)

Opetussuunnitelman perusteiden määräysten mukaan koulutuksen järjestäjä laatii paikallistason opetussuunnitelman. Koulutuksen järjestäjän laatima opetussuunnitelma muodostuu kahdesta osasta, kaikkia koulutusaloja koskevasta yhteisestä ja tutkintoکوhtaisesta osasta. Opetussuunnitelman yhteisen osan tulee sisältää mm. keskeiset arvot, koulutuksen tehtävät ja tavoitteet, opinto-ohjauksen, työssäoppimisen ja erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Erityisopetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on määriteltävä erityisopetuksen periaatteet, kuten tavoitteet, toteutus, opetus- ja ohjausmenetelmät, tuki- ja erityispalvelut, asiantuntijapalvelut, yhteistyötahot ja vastuut. Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on asiakirja, joka täydentää opetussuunnitelmaa. Niiden tulee olla arvopohjaltaan ja toimintaperiaatteiltaan yhtenäisiä. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000.)

Opetussuunnitelma on koulutuksen järjestäjän lakisääteinen velvoite ja julkinen asiakirja, mutta ennen kaikkea se on käytännön työväline, sillä se luo yhteistä organisaatiokulttuuria ja on tärkeä sisäisen kehittämisen sekä tiedottamisen väline. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia siitä, että opetussuunnitelmat pysyvät ajan tasalla ja kehittyvät jatkuvasti itsearvioinnin, opiskelijoiden tarpeiden ja paikallisen työelämän kehittymisen sekä koulutuksen uusien linjausten perusteella. (Hätönen 2006, 19–24.) Koulutuksen järjestäjä ilmaisee opetussuunnitelmansa myötä koulutuspoliittista tahtoaan, pedagogisia sekä strategisia linjauksiaan niiden toteuttamiseksi (Honkanen 2006, 159).

Tavoitteet

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena (630/1998) on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi 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. Ammatillisiin perustutkintoihin kuuluu ammatillisia opintoja ja niitä tukevaa työssäoppimista, ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia ja ammattitaitoa täydentäviä yhteisiä opintoja, opinto-ohjausta sekä vapaasti valittavia opintoja yhteensä kaikkiaan 120 opintoviikkoa. (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.)

Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa yleisen ammatillisen koulutuksen tavoitteet, vaikka toteutustapa olisi erilainen. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka auttaa hänen työllistymistään ja työssä menestymistään. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000.) Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuksellinen perusturva edellyttää opiskelun kokonaisvaltaista järjestämistä ja oppimisen tuloksellisuus moniammatillista yhteistyötä sekä koko oppilaitoksen sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. (Hätönen 2006, 65.)

Ammatillisen koulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta dokumenttina annetaan tutkintotodistus. Myös mukautetuin tavoittein suoritetuista opinnoista annetaan tutkintotodistus. Tavoitteena voi olla myös todistus suoritetuista opinnoista, silloin kun se on yksilön tai työelämään sijoittumisen kannalta tarkoituksenmukaista. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000; Ammatillisen perustutkinnon perusteet.)

Toteutus

Ammatillista koulutusta toteutetaan eri koulutusalojen opetussuunnitelmien mukaisesti alan ammattitaitovaatimuksiin ja tutkinnon rakenteeseen perustuen. Osa opiskelijoista voi suorittaa kahta tutkintoa yhtä aikaa eli ammatillista perustutkintoa ja ylioppilastutkintoa, osa opiskelee ammatillista perustutkintoa, ja osa opiskelijoista ei yllä ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen, vaan opiskelee joko osatutkintoa tai on valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa. (Honkanen 2006, 25.) Opetussuunnitelman/perustutkinnon perusteissa korostetaan kaikkien yhdenvertaista mahdollisuutta hakeutua ja osallistua koulutukseen sekä sijoittua työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisina kansalaisina. Yhdenvertaisuusperiaatteen sisältyy integraatioperiaate, jonka mukaan eri-

tyistä tukea tarvitsevien ammatillinen koulutus tulee toteuttaa ensisijaisesti tavallisissa oppilaitoksissa samoissa ryhmissä muiden kanssa tai erityisryhmissä. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000; Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2009.)

Opiskelijoiden tavoitteiden, lähtötason ja erityisopetuksen tarpeen kartoittamiseen käytetään perusopetuksen todistuksia, taustatietolomakkeita, haastatteluja, yhteisvalinnan hakutuloksia, lähtötasotestejä ja verkostoyhteistyötä. Myös aiemmasta koulusta siirrettyjä henkilökohtaisia suunnitelmia, joiden siirtämiseen on saatu lupa opiskelijalta ja hänen huoltajiltaan, on mahdollisuus hyödyntää, mutta toistaiseksi näin tehdään melko harvoin. Näillä keinoilla voidaan suunnitelmallisemmin ja tehokkaammin vaikuttaa oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja varhaiseen puuttumiseen. Erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle laadittavaan HOJKS:aan tulee kirjata suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet tai ammatillisen perustutkinnon perusteet ja tutkinnon laajuus, erityisopetuksen peruste, opetus- ja opiskelijahuollon palvelut sekä muut henkilökohtaiset palvelut ja tukitoimet (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998). HOJKS:n yhteydessä laadittava henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS on erityisen tärkeä toiminnan työväline. Siinä määritellään opiskelijan yksilölliset tavoitteet, ajoitus, suoritustapa, seuranta ja arviointi. HOPS toimii vain silloin kun se on kytketty kokonaisvaltaisesti pedagogiseen suunnitteluun ja arjen käytänteisiin (Annala 2007,173).

Opetus- ja ohjausmenetelmät

Opetus- ja ohjausmenetelmät kuvaavat koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen pedagogisia ratkaisuja. Opetusmenetelmät ovat myös opettajan tai opiskelijoiden ja opettajan yhdessä tekemiä pedagogisia ratkaisuja erilaisista tavoista omaksua oppiaines ja soveltaa niitä kuhunkin opetustilanteeseen. Opetusjärjestelyihin liittyviä erilaisia opetuksen järjestämismuotoja ovat lähi- ja etäopetus, itsenäinen opiskelu, työssäoppiminen, työvaltaiset mallit ja näytöt. Erilaisia opetusmenetelmiä voidaan käyttää yhdessä ja vaihdellen opintojen eri vaiheissa. Erilaisia menetelmiä ovat esimerkiksi luento, ryhmätyö, parityöskentely, yksilöllinen työskentely, verkko-opetus jne. Opetuksen painopiste on siirtynyt perinteisen luokissa ja työpajoissa tapahtuvan lähiopetuksen sijasta opiskelijan yksilöllisen oppimisen etenemisen huomioimiseen. Erilaisten opetusjärjestelyjen ja vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö motivoi ja sitouttaa opiskelijoita. (Väyrynen 2005, 9–16.)

Ammattiosaamisen näytöt ovat myös osa opiskelija-arviointia, josta opiskelija saa todistuksen (Ammattiosaamisen näytöt käytäntöön 2006, 6). Ammattiosaamisen näyttösuunnitelma mahdollistaa yksilöllisen näytön toteutuksen. Sen avulla näyttö toteutuu opiskelijan vahvuuksien suuntaisesti, ja suunnitelmassa kuvataan myös tuen tarve ja tuen toteuttamisen muodot. Erityisopetuksessa näyttö

voidaan arvioida sanallisesti (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 2005).

Osaamisen tunnustamisella voidaan opiskelijalle lukea hyväksi ja korvata opintoja. Tarvittaessa osaamisen vastaavuus on osoitettava esimerkiksi näyttönä (Laki ammatillisen koulutuksen muuttamisesta 2005). Osaamisen tunnustamisen yhtenä tavoitteena on välttää opintojen päällekkäisyyttä ja lyhentää opiskeluaikaa. Tämä on tärkeä tavoite ja muutos, joka lisää myös erityisopetuksessa mahdollisuuksia yksilöllisiin järjestelyihin esimerkiksi työvaltaisen oppimisen toteuttamisen yhteydessä.

Ammattioppilaitoksen tulee huolehtia erityisesti niiden opiskelijoiden opinto-ohjauksesta, joilla on opiskeluvaikeuksia, poissaoloja tai elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia sekä otettava erityisesti huomioon ne opiskelijat, joilla on perusopetuksen aikana tai ammatillisen koulutuksen alkaessa vaikeuksia. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000; Ammatillisten perustutkintojen perusteet 2009.) Opinto-ohjaukseen liittyy erityisopetuksessakin koulutusta edeltävät, opintojen alkun, opintojen aikaiseen ja opintojen päättövaiheeseen liittyvät toimenpiteet, kuten esimerkiksi markkinointi, opiskelijavalinta, opintoihin orientoituminen, opintojen seuraaminen, jatkokoulutukseen tai työelämään siirtymisen ohjaus ja seuranta. Erityisopetuksessa korostuu lisäksi tiiviimpi vuorovaikutus, seuranta, vaihtoehtoisten suoritustapojen aktiivinen käyttö ja tukikeskustelut.

Tuki-, erityis- ja asiantuntijapalvelut

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteiden ja opiskelijakeskeisen ohjausmallin vuoksi on tarpeellista järjestää opiskelijoille monipuoliset tuki-, erityis- ja asiantuntijapalvelut ja varmistaa eri toimijoiden välinen yhteistyö. Oppilaitoksissa sisäisiä tukipalvelujen toimijoita ovat opettajat, ryhmänohjaajat, opinto-ohjaajat, erityisopettajat, erityisohjaajat, rehtori jne. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijoiden käytössä ovat tehostetusti opiskelijahuoltopalvelut, kuten kuraattori- ja terveydenhoitajapalvelut. Opintososiaaliset edut erityisopetuksessa koskevat opiskelun edellyttämiä avustajapalveluita, muita opiskelijahuollon palveluita ja erityisiä apuvälineitä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998).

Oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien mahdollisuudet tarjota opintojen tukipalveluja ovat erilaisia, siksi on hyvä kartoittaa myös alueen muita palveluita. Opiskelijahuoltoryhmän yhteistyöverkostot ovat opiskelijoiden käytettävissä. Tavallisimpia asiantuntijapalveluita ovat kunnan sosiaali- ja terveystoimi, nuoriso- ja vapaa-ajan toiminta, päihde- ja mielenterveystoimistot, A-klinikat, Kela, erilaiset projektit, työvoimatoimistot, työllisyyspalvelut, kuntoutuslaitokset, järjestöt ja yhdis-

tykset. Konsultointi ja neuvonta-apu eivät välttämättä ole pelkästään opiskelijaan kohdistuvaa, vaan myös henkilökunta voi hakea tukea.

Yhteistyö ja vastuut

Ammatillisessa koulutuksessa osaamishaasteisiin ja vaatimuksiin vastataan yhä useammin asiantuntijayhteisöinä ja -verkostoina. (Luukkainen 2005, 112–126.) Yhteistyön lisääntyminen on tulevaisuuden opettajuuden tärkein muutos verrattuna perinteiseen yksin puurtamisen kulttuuriin. Se vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen. Yhteistyö tuottaa uusia innovaatioita, palveluja ja tuotteita, joita yksin tekemällä ei saavuteta (Mäntylä 2002, 234).

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteiden vuoksi on tarpeellista tehdä yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa. Tärkeimpiä yhteistyötahoja on opiskelijan henkilökohtainen lähiverkosto, kuten vanhemmat tai huoltajat, sisarukset, ystävät ja mahdollinen vertaistuki. Tärkeitä oppilaitoksen yhteisöllisyyden ja opiskelijoiden kuulemisen kannalta ovat myös oppilaitoksen oppilaskunta ja tutor-toiminta. Yhteisöllinen oppimisympäristö tukee integraatiota, inklusiota ja perustuu esteettömyyteen, suunnitelmallisuuteen ja yhteistyöhön (Pettersson & Hittie 2003, 319).

Nivelvaiheen ja opiskelua edeltävän ajan yhteistyö on pääasiassa perusopetuksen kanssa tehtävää yhteistyötä. Opiskelujen aikainen yhteistyö keskittyy ja liittyy HOJKS:n ja HOPS:n myötä koko henkilökunnan yhteistyöhön, tukipalveluissa mainittujen tahojen kanssa tehtävään ja lisäksi työssäoppimisjaksojen aikana yritysten kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Erityisopetuksen laadukas toteutus suunnitelmista käytännöntasolle edellyttää tiettyjen osa-alueiden vastuiden nimeämistä, mutta myös erityisopetuksen huomioimista osana normaalia toimintaa. Erityisopetuksen alue on uusi, laaja ja monitahoinen kokonaisuus, jonka järjestämisessä ja kehittämässä on kokonaiskoordinointi välttämätön. Erityisopetuksessa toimivat eivät voi toimia yksin, vaan tarvitaan yhteistyötä ja koko yhteisön vastuuta (Snell & Brown 2000, 166; Balfanz 2007, 23). Yhteistyö ja moniammatillisuus ovat välttämättömiä erityisopetuksen voimavaroja, joista hyötyy koko työyhteisö ja kaikki opiskelijat. Inklusioon perustuva yhteistyö ja erityisopettajien konsultoiva rooli hyödyttää kaikkia opiskelijoita ja tukee opettajaa huomioimaan kaikkia yksilöinä. (Long, Brown & Nagy-Rado 2007, 500–501.)

Opiskelijalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, missä häneen ei kohdistu esimerkiksi erityisyytensä vuoksi kiusaamista eikä häirintää. Lisäksi oppilaitos voi järjestyssäännöissään antaa oppilaitosyhteisön turvallisuuden ja viihtyisyyden kannalta tarpeellisia määräyksiä käytännön järjestelyistä ja asianmukaisesta käyttäytymisestä. (Laki ammatillisen koulutuksen lain muuttami-

sesta 2003.) Erityisesti erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintoihin vaikuttaa oppilaitoksen yleinen viihtyvyys, kannustavuus ja turvallisuus (Bost 2007).

2.4 Erityistä tukea tarvitseva opiskelija

Perusopetuksen jälkeen toiselle asteelle hakee opiskelemaan yhteisvalinnassa lähes koko ikäluokka, vuonna 2009 hakijoita oli 97,5 % ikäluokasta. Yhteisvalinnassa hakijoita oli yhteensä noin 91 299, joista ammatillisiin oppilaitoksiin haki noin 62 300 ja joista 73 % sai opiskelijapaikan syksyksi 2009. (Opetushallitus 2009a.) Huolta koulutuksellista syrjäytymisestä aiheuttavat peruskoulun jälkeen vaille opiskelupaikkaa jäävien tai jättäytyvien nuorten osuus ja koulutuksen keskeyttämiset ilman jatko-opiskelupaikkaa sekä vailla peruskoulutuksen jälkeistä tutkintoa olevien 20–24-vuotiaiden nuorten osuus (19 %). (Ängeslevä 2009, 41.)

Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelijat ovat pääasiassa 15–19-vuotiaita. Heille oppilaitoksen muutos, uuteen toimintaympäristöön ja kulttuurin sopeutuminen ja omaan tulevaisuuteen liittyvät ammatillisen suuntautumisen ratkaisut ajoittuvat samaan aikaan monien nuoruuteen liittyvien kehitystehtävien kanssa. Toisen asteen koulutus päättyy useimpien kohdalla saman aikaan kuin siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen, mikä on yksi tärkeimmistä elämänvaiheista. Tässä vaiheessa siirytään aikuisen rooliin itsenäistymällä fyysisesti, psyykkisesti ja taloudellisesti, astumalla työelämään sekä ottamalla vastuu omasta elämästä. (Mänty 2006, 73–74.)

Ammatillisen koulutuksen arvostus, koko ikäluokan kouluttamisen periaatteet, nuorten toimintakulttuurin muutokset sekä heidän erilaiset työllistymismahdollisuutensa vaikuttavat siihen, että ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa opiskelee opiskelijoita, joilla on hyvin erilaisia ammatillisia tavoitteita, oppimisen taitoja ja elämäntilanteita. Yhä useampi opiskelija tarvitsee opinnoissaan yksilöllisiä opiskelu- ja ohjausmenetelmiä. He ovat erilaisia oppimisvalmiuksiltaan ja motivaatioiltaan, sillä joukossa on kasvava määrä sellaisia, joita koulu ei kiinnosta. Opiskelijat turhautuvat motivaation puutteesta tai heiltä puuttuvat opiskeluun tarvittavat tiedot ja taidot. Kaikki eivät opi samalla tavalla ja samanlaisessa ympäristössä, yksilölliset erot oppimisessa ovat suuria. (Vertanen 2007, 188.)

Erityisopetuksen perusteena voivat olla erilaiset opiskeluun liittyvät vaikeudet kuten oppimisvaikeudet sekä käyttäytymiseen ja elämäntilanteeseen liittyvät asiat, jotka vaikuttavat opintojen etenemiseen. Oppimisvaikeuksia ovat esimerkiksi keskittymiseen, tarkkaavaisuuteen, hahmottamiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen ja opiskelun perustaitoihin liittyvät vaikeudet. Erilaiset sairaudet tai vammat voivat vaikuttaa opinnoissa suoriutumiseen. Käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia voivat olla arkuus, vetäytyminen, epävarmuus, aggressiivisuus, häiriökäyttäytyminen, vas-

tuuntunottomuus, sitoutumattomuus jne. Elämäntilanteeseen liittyvät vaikeudet voivat olla hyvin yksilöllisiä, kuten turvattomuus, motivaatiopula, sosiaalisten suhteiden vähäisyys, päihteet, taloudelliset seikat jne. Usein oppimisvaikeudet kasautuvat ja on vaikea erottaa, mikä on syy ja mikä seuraus.

Taulukko 1. Oppilaitoksen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden erityisopetuksen peruste ja lukumäärät sekä prosenttiosuudet kuuden eniten kirjatun perusteen osalta

Erityisopetuksen peruste	Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat (lkm)	Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat (%)
01.hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet	99	29
02. kielelliset vaikeudet	85	25
03. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt	23	7
04. lievä kehityksen viivästyminen	17	5
06. psyykkiset pitkäaikaissairaudet	30	9
12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta	47	14
	301	89%

Erityisopetuksen tarpeen kartoituksen jälkeen on määriteltävä erityisopetuksen peruste, jossa perustana käytetään Tilastokeskuksen luokitusta (Taulukko 1). Luokittelussa käytetään ensisijaista, erityisopetuksen tarpeeseen eniten vaikuttavaa vaikeutta tai vammaa. Lievät vammat eivät ole erityisopetuksen peruste, vaan ne kuuluvat normaalin tukiopetuksen piiriin. Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, joille annettiin opetusta integroituna erityisopetuksena ja joille oli laadittu HOJKS lukuvuonna 2008–2009, oli tutkimuksen kohteena olleessa oppilaitoksessa yhteensä 338.

2.5 Ammatillista erityisopetusta koskevia tutkimuksia

Keskeisimpiä ammatillista erityisopetusta käsitteleviä tämän tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia tutkimuksia on viime vuosilta kolme: Hirvonen (2006), Honkanen (2006) ja Miettinen (2008). Muita tutkimuksen aihepiiriin liittyviä tutkimuksia ovat tehneet Komonen (2001), Hatakka (2007) ja Nurmi (2009). Komonen on tutkinut koulutuksen keskeyttämistä, Hatakka erityiskoulun nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä suoriutumista ammatillisista opinnoista. Nurmi tutki opintojen hidast-

tumista mahdollisena nuoren syrjäytymisen alkuna sekä selvitti opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistämässä ja opintojen läpäisyssä.

Maija Hirvonen (2006) on tutkinut erityispedagogiikan väitöskirjassaan ”Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin -ammattillisen erityisopettajan työ muutoksessa” erityisopetuksen ja erityisopettajan työnkuvan muutosta. Hän muodosti tutkimuksessaan erityisopetuksen neljävaiheisen kuvauksen vuodesta 1910 vuoteen 2003. Tutkimuksen mukaan ammatillisen erityisopettajan työ on sidoksissa koulutuksen rakenteeseen ja koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin. Nykyisen palvelukoulun vaarana on palvelujen pirstaloituminen. Erityisopettajien työ sisältää monimuotoista opiskelijahuollollista työtä, sosiaalista tukea, ohjausta ja verkostoitumista. Moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen ovat opiskelijälähtöisen kokonaisvaltaisen huolenpidon pedagogiikan periaatteita, mikä vuorostaan edellyttää konsultatiivista ja yhteisöllistä työnkuvaa ja toimintaa oppilaitoksissa. (Hirvonen 2006, 131–144.)

Eija Honkasen (2006) erityispedagogiikan väitöskirjatutkimuksen ”Opinto-ohjaus ja erityisopetus -asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa” tavoitteena oli kuvata, miten opetussuunnitelman mukainen opinto-ohjaus toteutuu ammatillisen perustutkinnon erityisopetuksessa koulutuksen järjestäjän tasolla, miten siihen liittyvät suunnitelmat esitetään asiakirjoissa ja miten opinto-ohjaus koetaan toteutuvan. Honkasen tutkimuksen keskeisinä tuloksina olivat, että opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden mukainen opinto-ohjaus oli kirjattu puutteellisesti asiakirjoihin ja opetussuunnitelmissa oli suuria laadullisia eroja. Opetussuunnitelmateorian ja käytännön toteutuksen välillä oli havaittavissa kuilu. Siirtymävaiheen tukeminen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen koettiin haastattelujen perusteella sujuvan hyvin, ja erityisopiskelijoita tuettiin siinä riittävästi. Kaikki ammatillisen koulutuksen järjestäjät eivät vastanneet erityisopiskelijan opinto-ohjaukselliseen ja erityisopetukselliseen tarpeeseen. Erityisopiskelijoiden työssäoppimista ei liitetty lainkaan opinto-ohjaukseen, ja siirtymävaihetta työelämään tai jatko-opintoihin ei erityisopiskelijoiden osalta tuettu riittävästi. (Honkanen 2006.)

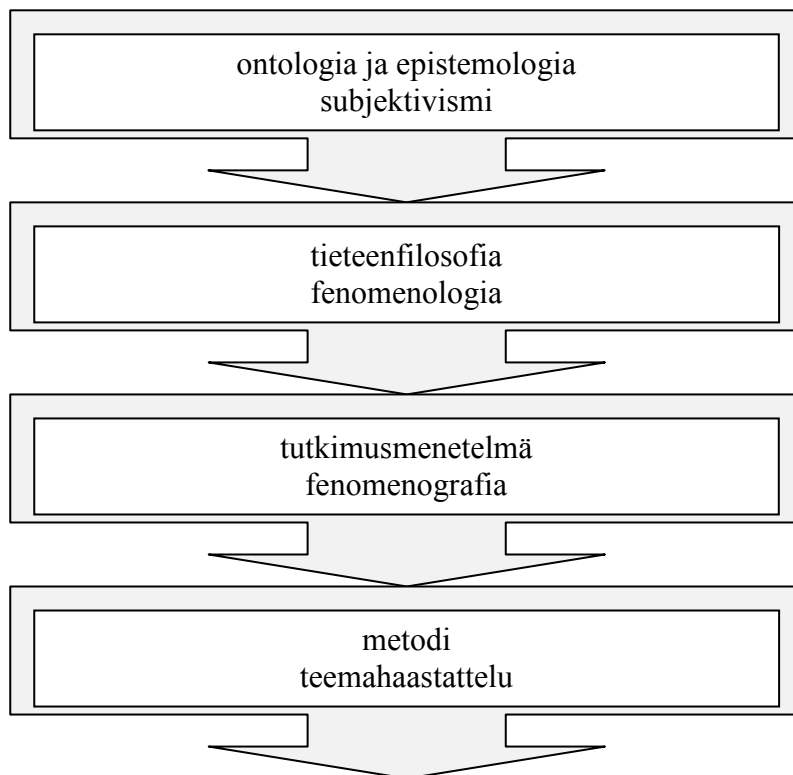
Kaija Miettisen (2008) ammattikasvatuksen väitöskirjassa ”Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa -asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta” selvitettiin, miten ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat käsitelleet erityisopetuksen järjestämistä opetussuunnitelmissaan. Keskeinen tutkimustulos oli, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma on todennäköisemmin laadittu kattavasti silloin, kun järjestäjänä toimii kuntayhtymä ja opiskelijoita ja erityisopiskelijoita on runsaasti. Opetussuunnitelmat ovat hyvin epätasaisia ja niissä kuvatut erityisopetuksen palvelut erilaisia ja eritasoisia. Käytetyt käsitteet ovat epätäsmällisiä ja niiden käyttö vaihtelevaa. Erityisopetuk-

sen näkökulmasta monipuolisesti laadittuja opetussuunnitelmia oli vuonna 2003 vähän, vain 14 %. Erityisopetus on ammatillisessa koulutuksessa hyvin pedagogista toimintaa. Tutkimuksen mukaan seudullista ja verkostoissa tapahtuvaa yhteistyötä käsitellään koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa syvemmin kuin mitä opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Toisaalta Miettinen toteaa, että erityisopetuksen tärkein menetelmä on tiivis ja pitkäjänteinen vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä, mikä edellyttää riittävän pieniä opetusryhmiä tai useampia henkilöitä opetustilanteissa sekä riittävästi lähiopetusta oppilaitoksen arjessa. (Miettinen 2008.)

3 TUTKIMUKSEN TAUSTASITOUUMUKSET JA TOTEUTUS

3.1 Tieteenfilosofiset taustasitouumukset

Tutkimuksen suunnittelun ja johdonmukaisen toteutuksen kannalta on tärkeää määritellä tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset taustasitouumukset ja perustella ne (Crotty 2003, 2). Tutkimuksen tieteenfilosofisten sitouumusten, teorioiden ja metodologistenratkaisujen välistä riippuvuutta kuvataan tutkimuksen paradigman avulla. Paradigma ilmentää tieteenalalle tunnusomaista näkemystä maailmasta ja ihmisten roolista siinä sekä näkemystä näille soveltuvista metodeista eli näkemykseen soveltuvista tiedonhankintatavoista. Paradigman pohdinnan avulla tuetaan tutkimusprosessin keskeisiä ratkaisuja ja sen myötä tutkimuksen loogisuutta. (Kyrö 2003, 58–60.) Tässä tutkimuksessa paradigma kuvataan seuraavassa kuviossa (Kuvio 2).



Kuvio 2. Tutkimuksen paradigma

Tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä nousee käytännön tason tutkimus ja kysymyksen asettelu. Tieteenfilosofiset sitoumukset tähyävät teorian taakse. Niihin kuuluvat tutkimuksen ontologiset taustasitoumukset, epistemologiset käsitykset tiedosta ja sen luonteesta sekä käsitykset metodologiasta. (Tuominen & Wihersaari 2006, 44–50.)

Ontologia ja epistemologia

Crotty (2003) mukaan tutkimuksen ontologiaa ja epistemologiaa voidaan tarkastella rinnakkain, koska ne täydentävät toisiaan (Crotty 2003, 10–11). Ontologiset kysymykset käsittelevät oppia olevaisesta tai sen perusluonteesta. Todellisuuden olemassaolo perustuu käsityksiimme tiedon hankkimisen mahdollisuuksista ja edellytyksistä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 77.) Tässä tutkimuksessa ontologiset taustaoletukset liittyvät tiedon subjektiivisuuteen ja ihmiskäsitykseen.

Epistemologian peruskysymyksiä ovat esimerkiksi mitä tieto on, miten tietoa voi saada ja miten totuus määrittyy (Tuominen & Wihersaari 2006, 143–147). Epistemologia on oppi tiedosta ja siitä millainen suhde on tutkijalla ja tutkittavalla. Tieto on subjektiivista. Subjektivismiin mukaan tietoa todellisuudesta saadaan tutkijan ja tutkittavan interaktion kautta. Tutkimuksen tulokset ovat sitä mitä tutkija tulkitsee tutkittavasta. (Crotty 2003, 8–9.)

Tieteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa käytännöllistä tieteellistä tutkimusta, jossa tiede on yhteydessä käytännön tapahtumiin ja kokemuksiin. Soveltavan tutkimuksen tavoitteena oleva tieto ei ole itseisarvo, vaan väline tulevaan. Käytännölliseen arvoon perustuva pragmatistinen totuusteoria uskoo, että tieto syntyy toiminnan kautta eli todeksi tai epätodeksi osoittamisen prosessissa. Se on tosi, jos sen pohjalta voidaan toimia hyvin. (Kyrö 2003, 72.) Tässä tutkimuksessa tulkitaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta tavoitteena erityisopetuksen suunnitelman ja toiminnan kehittäminen. Tutkimustehtävänä on kerätä tietoa teemahaastattelujen avulla opiskelijan kokemuksista, jotka perustuvat subjektiiviseen kokemukseen ja tulkitaan.

Ihmiskäsitys

Kasvatuksessa on kysymys inhimillisestä kohtaamisesta. Ihminen on nähtävä kokonaisuutena, jossa ei lähdetä liikkeelle mistään erityisestä ominaisuudesta. Rauhalan (2005) ihmiskäsitys sisältää kolme ulottuvuutta: kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden. Kehon avulla ihminen todentuu ajassa ja paikassa. Tajunnallisuus vastaa ihmisen henkistä ja kokemuksellista minää. Tajunnallisuuden kautta ihminen voi tajuta oman kehollisuutensa olemassaolon. Situationaalisuudella

tarkoitetaan olemassaoloa suhteutettuna yksilön omaan elämäntilanteeseen. Kaikki kolme olemisen tasoa sulautuvat holistiseksi ihmiskäsitykseksi. (Rauhala 2005, 32–62.) Kaikki tasot liittyvät myös kokemuksellisuuteen ja kokemuksen syntymiseen.

Ihmiskäsitys on silta arkielämän ja kasvatusyhteisön välillä. Erityiskasvatuksen ihmiskäsitykseen liittyy neljä keskeistä periaatetta; ihmisarvo, integriteetti, itsemääräämisoikeus ja osallisuus. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 77–87.) Erityisopetuksessa korostuu etiikka, sillä lähtökohtana on ajatus, että jokainen ihminen on arvokas ja ainutkertainen. Opiskelija tulee kohdata yksilönä, joka haluaa tehdä opiskelussaan yksilöllisiä valintoja ja vaikuttaa itse omaan oppimiseensa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita yksin selviytymisen vaatimusta vaan osallisuutta ja yhteistyötä. Yksilöllisyys on muiden erilaisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista sekä erilaisten oppijoiden kokemusten huomioon ottamista.

Fenomenologia

Ihmistieteissä tavoite on inhimillisen käyttäytymisen ymmärtäminen. Fenomenologian mukaan tieteen ja teorian maailma ei ole riittävä. Tavoitteena on tarkastella asioita sellaisina kuin ne koetaan. (Tuominen & Wihersaari 2006, 90–94.) Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään pääsemään käsiksi yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä. Fenomenologia on tieteenfilosofia, jossa huomioidaan ihmisen ja maailman välinen kokemuksellisuus ja kontekstuaalisuus. (Marton 1996; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenologiassa on pyrkimys tietoon, joka syntyy inhimillisen kokemuksen myötä. Ensin tulee nähdä selvästi ja kuvata tarkasti mitä näemme ja vasta sen jälkeen ryhtyä selittämään näkemäämme tieteellisesti. Tutkimuksen kohteena on puhdas kokemus, juuri sellaisena kuin se ilmenee ilman tulkintaa ja pohdintaa kokemuksen objektiivisuudesta. Tavoitteena on kuvata kokemusta pohjimatta sen syitä ja muodostaa yleistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Yleistetystä kuvauksesta on poistettu kaikki epäolennainen. Mukana ovat vain ne olennaiset piirteet, joita ilman ilmiöt ei ole olemassa. Fenomenologian peruskysymys keskittyy kokemukseen sellaisenaan. (Marton 1996; Järvinen & Järvinen 2004, 189.)

3.2 Tutkimuksen metodologia ja tutkimuksen toteutus

Metodologiaan kuuluvat ne tavat ja keinot, joilla tieteellistä tietoa tavoitellaan, muodostetaan ja perustellaan (Kyrö 2003, 71–75). Metodologian tehtävänä on kytkeä toisiinsa teoria ja empiirinen tutkimus. Se on myös keino rakentaa tieteellisesti perusteltu tutkimusasetelma, jonka avulla voidaan

tutkia empiiristä todellisuutta. (Pyörälä 2002.) Fenomenologian ja fenomenografian tutkimuskohde on sama - kokemukset. Ne kuitenkin eroavat tavoitteidensa suhteen. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on tutkimussuuntaus. Fenomenografiassa tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.)

Tutkimuksen metodologia ja tutkimusmenetelmä on fenomenografinen, joka sopii opiskelijoiden kokemusten tutkimiseen. Sen taustalla on humanistinen käsitys, että jokaisella on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset. Fenomenografisella otteella opiskelijoiden käsityksiin perehtynyt ymmärtää asiaa uudesta perspektiivistä. (Aaltola & Valli, 151–154.) Erityisopetusta on tutkittu esimerkiksi opettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitytään opiskelijoiden kokemuksiin ja pyritään niiden avulla löytämään uusia näkökulmia (vrt. Crotty 2003, 86).

Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset samasta ilmiöstä ja niiden vaihtelu (variation). Kiinnostuksen kohteena on ilmiön koko laajuus. Erilaiset kartoitukset ovat osoittaneet, että ihmisten omaksumat käsitykset asioista vaihtelevat suuresti. Fenomenografia on kiinnostunut siis siitä, miten maailmaa ilmenee, miten ihmiset havaitsevat, ymmärtävät, tulkitsevat ja kokevat ilmiöitä ja tapahtumia sekä miten he muodostavat niistä käsityksiä, millaisia ajatusrakenteista ihmiset muodostavat todellisuudesta omassa tietoisuudessaan ja miten ihmiset ymmärtävät asioita. Lähestymistapa on aineistolähtöinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–166.)

Tutkimuksen tavoitteena ei ole niinkään saavuttaa ilmiön olemusta, vaan selvittää ilmiötä määrittelevät termit, termien arkkitehtuuri (hierarkkiset, loogiset suhteet) sekä niiden vaihtelut. Luokitukset syntyvät ilmaisuista, miten ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsittävät ilmiön. Käsitysten oletetaan olevan dynaamisia - ne voivat muuttua ja esiintyä hetkellisesti. Peruskysymys on mitä ovat ne kriittiset tekijät ihmisen tavoissa kokea elämismaailmaansa, jotka auttavat häntä selviytymään siinä. (Marton 1996.)

Tutkimuksen analyysimalli on laadittu mukailen Niikon (2003) fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessia. Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistoa luettiin ja hahmotettiin tutkittavia kokonaiskäsityksiä. Aineistosta etsittiin merkityksellisiä ilmaisuja, jotka dekontekstualisoitiin eli otettiin irti sanojansa kontekstista ja selvitettiin sen yhteys ja ero toisiin ilmauksiin, joita oli sanonut toinen tai sama haastateltava. Litteroitu tekstiaineisto jaettiin merkitysyksikköihin huomioimatta sitä, kuka niitä oli sanonut. (Niikko 2003, 33–34.)

Analyysivaiheessa merkitysyksikköjen merkintätapana oli esimerkiksi 1/ tavoitteet, missä 1 on opiskelijan tunnus ja tavoitteet merkitysyksikköjä yhdistävä teema. Tutkimuksen tuloksissa esitettyihin lainauksiin jätettiin näkyviin kuitenkin vain opiskelijakohtaiset merkinnät, jotta pystyttiin osoittamaan aineiston kokonaisvaltainen hyödyntäminen.

Tässä vaiheessa lähestymistapa oli myös narratiivinen. Narratiivisen tiedonkäsityksen mukaan tietoa rakennetaan vähitellen yksittäisistä tiedon osista kohti kokonaiskäsityksiä, tutkimusote on konstrukttiivinen ja merkitysrakenteet pohjautuvat arkisiin kokemuksiin sekä vuorovaikutukseen toisten kanssa. (Poikolainen 2006, 137–147.) Narratiivit ovat tutkimusaineistoa, jota saadaan ihmisten kertomuksista. Kertomusten tutkiminen on sen tutkimista, miten ihmiset kokevat maailman ympärillään. Kertomusten avulla voidaan saada ymmärrettäviksi yksilölliset kokemukset ja niiden seuraamukset. (Anttila 2006, 225–226.)

Toisessa analyysivaiheessa aineistosta ryhmiteltiin merkityksellisiä ilmaisuja tutkimuskysymykseen ja teoriaosaan peilaten teemoiksi. Litteroituun aineistoon koodattiin teemat. Vaikka aineiston analyysin taustana on tutkijan teoreettinen viitekehys, aineistolle on annettava mahdollisuus ”puhua”. Aineistoa ei pakoteta teoriaan. Merkitysyksikköjä vertailtiin, siitä etsittiin samankaltaisuuksia, erilaisuuksia, olennaisuuksia ja poikkeustapauksia. Tutkittavien maailmaan pääseminen edellyttää tutkijalta empaattista asennetta, jotta hän voi yrittää ymmärtää tutkittavien antamia ilmauksia. Tutkijan tulee myös haastaa omia käsityksiään suhteessa aineistoon. (Niikko 2003, 34–36.)

Teemoittain laadittiin excel-taulukot, johon kerättiin teeman mukaisia ilmaisuja, joita pystyttiin näin visuaalisestikin silmäillen vertailemaan toisiinsa. Taulukkoon merkittiin symboleja: yhdistäviä viivoja ilmaisemaan samankaltaisuuksia tai eroja sekä tekstien korostuksia ympyröiden ja tekstien vahvennuksia osoittamaan olennaisuuksia tai poikkeustapauksia. Tarkoituksena oli havainnollistaa aineiston tarkastelua.

Kolmannessa vaiheessa teemoista rakennettiin kuvauskategorioita, jotka koottiin uusiin excel-tiedostoihin. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tekemiä konstruktioita aineiston ja oman esiymmärryksensä pohjalta. Toinen tutkija voi saada aikaan samasta aineistosta toisenlaisten kuvauksen kategoriat tulosavaruuksineen. Siksi muodostettuja kuvauskategorioita ei voi arvioida (validiteetti-mielessä) sillä perusteella, miten hyvin ne heijastavat haastateltavien subjektiivista todellisuutta, koska niiden lähteenä on tulkittavien subjektiivisen todellisuuden lisäksi myös tutkijan subjektiivisuus. Kuvauskategorian tulisi olla selkeässä suhteessa niin toisiin kategorioihin kuin tutkittavaan ilmiöön. Kukin kategorian tulisi kertoa jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. (Niikko 2003, 36.)

Neljännessä analyysivaiheessa muodostettiin kuvauskategorioita yhdistämällä ylätason kategorioita, joista muodostettiin pelkistetty kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus. Tulosavaruudessa kategoriat järjestettiin hierarkkisessa ja horisontaalisessa suhteessa toisiinsa jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella. (Niikko 2003, 36–39.)

3.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla haastatteleamalla ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoita. Haastatteluun pyydettiin harkinnanvaraisesti joukko erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoita, joilla oli kaikilla eri erityisopetuksen peruste. Maksimivariaation (heterogenity sampling) mukaisesti tavoitteena oli, että aineistossa tulisi esiin keskeiset yleiset piirteet koko variaation laajuudelta (cut across variation) (vrt. Patton 2002, 230–246). Tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa erityisopetuksen perusteena olivat eniten hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet, kielelliset vaikeudet, vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt, psyykkiset pitkäaikaissairaudet ja elämäntilanteesta johtuvat asiat, jotka edellyttävät erityistä tukea.

Haastateltavaksi pyydettyt opiskelijat opiskelivat ammatillista perustutkintoa ja opinnot olivat heillä haastattelujen aikaan loppuvaiheessa. He olivat iältään 19–23-vuotiaita, joista kolme naista ja kaksi miestä. He kaikki tarvitsivat opinnoissaan erityistä tukea ja heille oli laadittu HOJKS.

He edustivat erityisopetuksen perusteen mukaan tarkasteltuna yli 80 % erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista. Vain erityisopetuksen perusteen vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen vaikeus (03) ja lievä kehityksen viivästyminen (04) osalta edustavuus ei toteudu (ks. Taulukko 1). Tutkimuksessa haastateltiin opiskelijaa, jolla on lievä kehityksen viivästyminen (04), vaikka vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen vaikeus oli kirjattu perusteeksi useammalle opiskelijalle. Tutkimuksen toteutuksen aikaan ei ollut tutkimukseen sopivaa opiskelijaa, jonka erityisopetuksen peruste olisi ollut vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen vaikeudet.

Ennako-oletuksena oli, että aineistoa ei välttämättä saavuteta määrällisesti paljoa. Haastatteluaineiston lisäksi tutkimusta tuki tutkimuslupa perustuen tiedot oppilaitoksen erityisopetuksen toimintamalleista, mahdollisuus tutustua opiskelijoiden taustatietoihin, opiskelusuunnitelmiin ja niiden toetutumiseen. Haastattelut sovittiin noin viikko etukäteen. Samalla, kun ajankohdasta sovittiin, opiskelijat saivat keskustella tutkimuksesta tutkijan kanssa ja tutustua teemakysymyksiin. Haastattelut tehtiin oppilaitoksen tiloissa, rauhallisessa työhuoneessa, joka sijaitsi hieman sivussa arjen hälystä ja kulkureiteistä. Haastattelujen kesto oli 1-1,5 tuntia ja ne nauhoitettiin. Lisäksi opiskelijat allekirjoittivat haastatteluluvan. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluna, koska tavoiteltiin erityistä ja syvällisempää tietoa.

Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu sopii tutkimukseen esimerkiksi silloin, jos vastaajalla on alhainen koulutustaso, alhainen motivaatio tai tutkitaan hyvin henkilökohtaisia tai emotionaalisia aiheita. Haastattelun etuna on, että sen aikana kysymyksiä ja vastauksia voidaan täsmentää. Haastattelu tehtiin teemahaastatteluna, koska haastattelun aihepiirit eli tema-alueet olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys oli vai-

kea etukäteen suunnitella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 195; Eskola & Suonranta 1998, 85–86.) Aineiston analyysi alkoi jo haastattelun aikana muodostuvilla tulkinnoilla ja palautteella haastateltavalle (vrt. Kvale 1996, 189–190).

Opiskelijoiden taustat ja kokemukset muodostivat kokonaisuuksia. Kaikki vastaukset suhteutuivat jollain tavalla opiskelijan henkilöhistoriaan ja tarkensivat kokonaisuutta. Kokemuksia tuli myös tarkastella kontekstisidonnaisesti, jotta kokonaisuus muodostui pala palalta. Kokemuksissa oli havaittavissa tiettyjä samankaltaisuuksia, mutta myös eroja, jotka heijastelivat opiskelijoiden erilaisia taustoja ja kokemuksia. Yksilöllisten opiskelupolkujen suunnittelussa on huomioitava, että kaikki elämäkokemukset jättävät meihin jälkensä (Mehtäläinen & Taipale 2006, 117–122).

Ensimmäinen opiskelija (1) oli miesopiskelija, joka opiskeli rakennusalan perustutkintoa neljättä vuotta. Hänen erityisopetuksen perusteensa oli hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet. Hänellä oli todettu ADHD ja taustalla oli erityis- ja sairaalakoulu. Oppimisvaikeudet olivat laaja-alaiset ja niistä voimakkaimpana olivat keskittymisen vaikeudet. Lisäksi vaikeuksia oli matematiikassa, kielissä ja vuorovaikutustilanteissa. Hän oli opiskellut perusopetuksessa yksilöllisen opiskelusuunnitelman mukaan ja hänellä oli ollut sairaalakoulussa henkilökohtainen ohjaaja. Hänellä oli ollut haave työskennellä rakennusalalla jo pienestä pojasta asti. Hänen opintonsa olivat nyt päättymässä ja hänellä oli paljon tulevaisuuden suunnitelmia. Hän oli suorittanut kaikki ammatilliset opinnot ja jäljellä oli enää yhteisiä opintoja.

... koulussa erityisoppilaana. En muista mitään. Potkittiin pellolle kutosluokalta. En oppinut mitään, vaan lukemaan ja laskemaan perusjuttuja. Olin kuulemma niin väkivaltainen... Minä ja koulu. Ei oikein synkannut toistensa kanssa... X perhekuntoutuskeskus 4,5 vuotta 7-10 lk erityisoppilaana...Mä en pystynyt keskittyy sekuntiakaan. Jos oli vaikeempi asia, sulake naksahi...(1)

Toinen opiskelija (2) oli rakennusala opiskeleva miesopiskelija, joka opiskeli kolmatta vuotta. Hänellä oli oppimisvaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Erityisopetuksen perusteena olivat kielelliset vaikeudet. Taustalla oli lukuisia tutkimuksia ja useita koulunvaihtoja. Hän oli kokenut koulujen vaihdot epäonnistumisiksi. Oppimisvaikeuksien aiheuttamien epäonnistumiskokemusten vuoksi hän oli masentunut ja käyttäytymiseen oli tullut itsetuhoisia piirteitä. Yläkoulun aikana hän kävi terapiassa ja siirtyi erityiskouluun toisella paikkakunnalle, jossa oli kokenut saavansa tukea oppimisvaikeuksiinsa. Tärkeitä tukimuotoja olivat olleet yksilölliset tehtävät, lisäaika ja oma rauha. Erityiskoulussa hän oppi myös itsenäisen elämisen alkeita, joten hän sai onnistumisen kokemuksia ja itseluottamusta opintoihin toisella asteella ja tulevaisuuteen.

Aika ärsyttäviäkin, kun vaihdoin koulua koko ajan, kun niissä ei ollut resurssia opettaa tällaista erityisopetusta...koko ikäni olen ollut tutkimuksissa siitä...En hahmota sanoista niitä kaikkia kirjaimia. Osa jää pois. En kirjoita mielelläni kun huomaa siinä että osia jää pois. Puutöistä olen aina tykännyt. (2)

Kolmas opiskelija (3) oli naisopiskelija, joka opiskeli suurtaloukokiksi. Hänen erityisopetuksen perusteensa oli lievä kehityksen viivästymä. Hän siirtyi alakoulun toisen luokan jälkeen erityiskouluun lukuvaikeuksien vuoksi. Hänen kokemuksensa perusopetuksen suorittamisesta erityiskoulussa olivat olleet myönteisiä. Hän oli oppinut tunnistamaan oppimisvaikeutensa ja vahvuutensa. Erityiskoulussa oli ollut paljon kavereita ja pienet ryhmät. Toiminnan hän oli kokenut tuttuna ja turvallisena. Siirtyminen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ei sujunut odotusten mukaan, vaan hän joutui vaihtamaan koulua kiusaamisen vuoksi.

Lukihäiriön takia. En osannut lukea ykkösellä. Matikka. Mä en vaan osaa sitä. En muista...HYVIÄ. Oli samat kaverit. Tuttua ja turvallista... Se oli ihan kauheeta aikaa. En tykännyt olla sen aikaa kun siellä olin. Tyhmä luokka, se alkoi kiusaan. Haukkumista ja semmoista. (3)

Neljäs opiskelija (4) oli catering-alan naisopiskelija. Hänellä oli ollut vakavia mielenterveysongelmia, kuten masennus, itsetuhoiset ajatukset ja paniikkihäiriöt, joiden vuoksi opinnot olivat pitkittyneet vuodella. Erityisopetuksen perusteena olivat psyykkiset pitkäaikaissairaudet. Hänet oli otettu lapsena huostaan, ja suhde biologisiin vanhempiin oli ristiriitainen. Yläkoulun aikana hänen sairautensa oli pahentunut niin, että hän oli ollut pidempiä jaksoja sairaalahoitossa. Ennen sairastumista hänellä ei ollut oppimisvaikeuksia, mutta sairauden myötä jaksamiseen, muistamiseen, keskittymiseen ja toiminnanohjaukseen liittyvät asiat vaikeuttivat oppimista ja opiskelua. Opiskelujen aikana hän muutti perhekodista omaan asuntoon ja aloitti itsenäisen elämän. Hänellä oli vahva tarve pärjätä ja selviytyä eteenpäin.

Omasta mielestäni olen oppinut tosi hyvin ennen tota sairastumista...Muistiin painaminen oli vaikeeta, että tarvi keskittymiseen ja muistamiseen paljon enemmän voimia. Ja toisaalta oli joskus voimat niin lopussa, ettei oikein meinannut jaksaa kouluun lähteä. Se on ollut ongelma aikaisemmin, että poissaoloja on tullut. Ja ehkä että koulunumerot alkoi tippua ja kokeista tuli huonompia numeroita. (4)

Viides opiskelija (5) oli kotitalous- ja kuluttajapalvelujen naisopiskelija. Oppimisvaikeuksia hänellä oli ollut jo alakoulussa keskittymiseen, käyttäytymiseen ja sopeutumiseen liittyen. Perusopetuksessa hänet oli siirretty pienryhmään. Hänellä oli lisäksi erilaisia elämäntilanteesta johtuvia ja elämänhallintaan liittyneitä vaikeuksia, jotka olivat pidentäneet opiskeluaikaa. Hänen erityisopetuksen perusteensa oli muu syy, joka edellyttää erityisopetusta. Hänet oli otettu huostaan ja sijoitettu

lastenkotiin toiselle paikkakunnalle, koska hänen vapaa-ajanviettonsa oli uhka hänen terveydelleen ja kehitykselleen.

Tykkäsin kotitaloudesta perusopetuksessa...kakkosluokasta lähtien pienryhmässä keskittymisvaikeuksia vuoksi...isossa ryhmässä ei pystynyt keskittymään eikä pysynyt mukana...Pari erotusta, mutta niistä opittiin. Silloin potutti ja hävetti tulla takaisin kouluun, vaikka kukaan ei enää sanonut mitään. Skarppasin opinnoissa, että pääsin eteenpäin. Alkoholin käyttö väheni ja väkivaltaisuus on jäänyt pois. (5)

3.3.1 Oppimis- ja opiskeluvaikeuksien moninaisuus

Erityisopetuksen peruste määritellään erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 20 §:n perusteella. Erityisopetuksen perusteen määrittelyssä käytetään opiskelijan taustatietoja; peruskoulun päättötodistusta, opiskelijan haastatteluja, perusvalmiuksien kartoituksia ja opiskelumenestystä. Lisäksi ollaan yhteydessä huoltajiin ja tarvittaessa edelliseen kouluun. Jos opiskelijalla on merkittäviä oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavia vaikeuksia, hänelle laaditaan HOJKS ja siihen kirjataan erityisopetuksen peruste.

Erityisopetuksen perusteen mukaisesti jokaiselle kirjataan HOJKS:aan, millaista tukea hänelle järjestetään. Keskittymisen ja tarkkaavaisuuden vaikeuksissa opiskelijaa tuetaan yleensä toiminnanohjauksen keinoin ja oppimisympäristöihin vaikuttamalla. Tehtävänannot tehdään yksi kerrallaan, annetaan selkeät toimintaohjeet ja rauhoitetaan työskentely-ympäristöä. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksissa tukimuotoja ovat esimerkiksi valmiit ja selkokielliset opiskelumateriaalit, lisäaika, suppeammat kirjalliset tehtävät ja suulliset esitystavat. Mielenterveyden vaikeuksien vaikeuttaessa oppimista ja opiskelua varataan pääsääntöisesti opiskelijalle mahdollisuus laajempiin opiskelijahuollon palveluihin, moniammatilliseen verkostotyöhön ja lisäaikaan. Elämänhallintaan liittyvissä asioissa tilanne tulee arvioida alusta lähtien yksilöllisesti. Jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle on lisäksi erityisopetuksen perusteesta riippumatta varmistettu tiivistetty opintojen etenemisen seuranta, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä erityisopettajan ja ohjaajan yksilöllisesti suunnitellut palvelut.

Tämän tutkimuksen perusteella käytännössä erityisopetuksen peruste, suunnitellut tukimuodot ja toteutuneet tukimuodot eivät olleet suoraviivaisessa yhteydessä toisiinsa. Opiskelija, jolla oli suuria keskittymisen vaikeuksia, selviytyi ammattiaineissa aivan hyvin, mutta yhteiset opinnot aiheuttivat hyvin paljon työtä. Opiskelija, jolla oli ollut perusopetuksessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia kertoi, että vaikeudet ammattiopinnoissa liittyivät tehtävänantojen muistamiseen kapean työmuistin vuoksi. Toinen opiskelija, joka kertoi lukivaikeudestaan alakoulussa, koki ammatillis-

sa koulussa hankalimmaksi matematiikan. Mielenterveysongelmiin liittyi voimakkaasti yleinen jakaminen, muisti- ja matematiikanvaikeudet. Opiskelija, jolla oli elämänhallinnan vaikeuksia, kuten väkivaltaisuutta ja päihdekäyttöä, koki parhaaksi tuekseen henkilökohtaisen opetuksen, itseluottamuksen tukemisen ja niin sanotut varmat opettajat.

Samaan erityisopetuksen perustekategoriaan kuuluvat koulutukselliset tarpeet voivat vaihdella kovin, ja toisaalta eri kategorioiden edustajilla voi olla monia yhteisiä, opetuksessa huomioitavia piirteitä (Hautamäki ym. 2001, 175–181). Komorbiditeetti eli erilaisten oireiden esiintyminen yhdessä on tyypillinen nuoruusiän erilaisille oppimisvaikeuksille. Esimerkiksi kielelliset ja hahmottamiseen liittyvät oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa koulumotivaatioon ja aiheuttaa oppimisen estymistä tai hitautta, turhautumista ja häiriköintiä. (Kauffman 2001, 36 & 155.)

Huomioitavaa on eri oppimis- ja opiskeluvaikeuksien ilmenemisen monimuotoisuus. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden oppimis- ja opiskeluvaikeudet vaihtelevat, eikä niillä ole aina suoraa yhteyttä oppimisvaikeuksiin perusopetuksessa eikä erityisen tuen perusteeseen. Erityisopetuksen peruste on opintojen alussa suuntaa antava. Erityisopetuksen tukitoimet tarkentuvat opintojen edetessä tutkintoalan ammattitaitovaatimusten, opiskelijan yksilöllisten tavoitteiden ja opiskeluympäristöjen monipuolisuuden ja esteettömyyden mukaan.

3.3.2 Aikaisempien koulukokemusten huomioiminen

Kaikkien haastateltavien opiskelijoiden taustalla oli kokemuksia segregatiosta: koulujen vaihtoja, erityiskouluja, sairaalajaksoja, huostaanottoja, sijoituksia perhekotiin tai lastenkotiin tai keskeyttämisä. Heidän kiinnittymiseensä kouluun ja opiskeluun vaikuttivat kokemukset segregatiosta, oppimisvaikeudet, kiusaamiskokemukset, sairaudet tai elämänhallintaan liittyvät ongelmat. Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan esim. sanoilla tyhmää, ärsyttävää ja ei vapaasta tahdosta. Haastattelutilanteessa sanalliset kuvaukset tuntemuksista olivat lieviä, siihen nähden mitä kokemuksia heillä oli elämänsä varrella ollut. Tutkijan verratessa kuvauksia opiskelijoiden koko opiskeluhistoriaan ja sanattomiin viesteihin haastattelutilanteessa, välittyi voimakkaampia epäonnistumisen ja syrjäyttämisen kokemuksia kuin mikä ymmärrys sanallisista viesteistä välittyi. Kielteisiin kokemuksiin ei varmastikaan haluta palata, vaan opiskelijat haluavat suuntautua eteenpäin. Heillä oli selkeä tavoite rakentaa omaa elämäänsä uusien mahdollisuuksien myötä kohti itsenäistymistä ja aikuisuutta.

Kielteiset kokemukset koulusta ja niiden tuottama negatiivinen kuva itsestä oppijana heikentävät koulusidonnaisuutta. Näin ollen nuorten koulutuksellista ja työmarkkinallista syrjäytymistä tulee tarkastella myös sosiaalisen toimintakyvyn ja puutteellisten elämänhallintataitojen näkökulmasta. Aikaisemmat pettymykset voivat muodostaa eräänlaisen muurin tai rakenteellisen esteen

kouluttautumiseen. Nuorten itsetunto on usein heikko ja motivaatio jatkokoulutukseen vähäinen. Teoriapainotteinen ammatillinen koulutus voi pudottaa osan ns. koululle allergisoituneista nuorista opintielämästä jo varhaisessa vaiheessa (Hämäläinen & Komonen 2003, 10).

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kiinnittymiseen ammatilliseen koulutukseen tulee kiinnittää huomiota suunnitelmallisesti. HOJKS:n laadinnan yhteydessä tulee suuntautua tulevaan ja toisaalta taustoittaa aikaisempaa kouluhistoriaa huolellisesti uuteen toimintaympäristöön kiinnittymisen varmistamiseksi. HOJKS -työskentelyssä tarvitaan lähempää opiskelijaan tutustumista, jotta saadaan selville hänen opiskeluunsa ja oppimiseensa vaikuttavat tekijät ja kuvaus opiskelijan lähtökohdista ja vahvuuksista. Tämä vaatii yhteistä asian merkityksellisyyden ymmärtämistä, arvostamista, asiaan sitoutumista ja ajallista resursointia.

Honkasen (2006) mukaan erityisopetuksessa tulee korostaa kasvatettavan persoonallisuutta kokonaisuutena ja hänen elämäntilanteensa kokonaiskuvaa (Honkanen 2006, 31). Hämäläinen ja Komonen (2003) vuorostaan toteavat, että pedagogiseen suhteeseen kuuluu olennaisesti nuoren elämänselityksen kunnioittaminen ja nuoren kohtaaminen hänen omasta elämäntilanteestaan käsin (Hämäläinen & Komonen 2003, 31). Opiskelijan on koettava olevansa oman oppimisena subjekti eikä opetuksen objekti.

Komosen (2001) mukaan on muistettava myös, että aina koulujen vaihdoilla ja keskeyttämisillä ei kuitenkaan ole pelkästään negatiivisia vaikutuksia (Komonen 2001). Keskeyttäminen voi olla myös myönteinen ratkaisu, joka suuntaa koulutuspolkua parempaan suuntaan. Opintojen keskeyttäminen, hetkellisenä väliinpuotoamisena, ei leimaa myöhempää koulutuksellista ja elämäntilanteellistä tulevaisuutta. Tällöin keskeyttäminen tulee tehdä suunnitelmallisesti varmistaen jatko-ohjaus.

4 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET

4.1 Tutkimuksen tulokset, kuvauskategoriat ja tulosavaruus

Tässä luvussa neljä kuvataan tutkimuksen tuloksia teoriaosasta johdettujen teemojen avulla tutkimuskysymyksittäin (Taulukko 2.). Ensin esitellään opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta ammatillisen erityisopetuksen tavoitteisiin (luku 4.2), toteutukseen (luku 4.3), opetus- ja ohjausmenetelmiin sekä tukitoimiin (luku 4.4) liittyen.

Tuloslukujen ensimmäisissä luvuissa esitellään tuloksia havainnollistaen niitä lainauksilla. Näiden lukujen alaluvuissa muodostuneissa kuvauskategorioissa pohditaan tuloksia teoriaan integroiden. Lopuksi esitetään tutkimuksen tuloksien yhteenveto ja rakennetaan tutkimuksen tulosavaruus kuvauskategorioiden avulla (luku 4.5).

Taulukko 2. Tutkimuksen tulokset esitetään teemoittain etsien vastauksia tutkimuskysymyksiin, muodostaen kuvauskategorioita ja lopuksi tulosavaruus

Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ammatillisesta koulutuksesta?		
TAUSTA		
TAVOITTEET	TOTEUTUS	OPETUS- JA OHJAUSMENETELMÄT JA TUKIPALVELUT
Millaisia tavoitteita erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ovat asettaneet ammatilliselle koulutukselleen?	Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset ammatillisten opintojen toteutustavoista?	Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset ammatillisten opintojen opetus- ja ohjausmenetelmistä ja tukipalveluista?
TULOSAVARUUS		

4.2 Laaja-alaiset tavoitteet

Lain ammatillista koulutuksesta (630/1998) perusteella ammatillisen perustutkintokoulutuksen tavoitteet ovat laaja-alaiset (ks. Luku 2.3). Tutkimuksen opiskelijat olivat opintojen päättövaiheessa, joten heidän opintonsa olivat sujuneet opiskeluun liittyvistä vaikeuksista huolimatta. Heillä kaikilla oli omia vahvuuksia ja voimavaroja, joita he olivat oppineet hyödyntämään. Tärkeimpänä opinnoissa selviytymisen tekijänä näyttäisi olevan vahva motivaatio, sillä heidän opintojaan näyttäisi tuke-
neen kokemus siitä, että he kertoivat olevansa omalla alallaan.

Hatakka (2008) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijoiden selviytyminen opinnoissaan edellyttää neljän perustekijän toteutumista, jotka ovat selkeä tavoite eli toiveammatti, pääsy tavoitteen ja kiinnostuksen mukaiselle opintoalalle, motivoituminen opintoihin ja itseohjautuvuus tavoitteen saavuttamiseksi (Hatakka 2008, 155). Vehviläisen (2004) tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen aloittaneista nuorista runsas kymmenesosa arvioi valinneensa sopivan koulutusalan, noin kolmasosa oli epävarma valinnastaan ja yli puolet arvioi olevansa väärällä alalla. Noin viidesosa opiskelijoista keskeyttää opinnot. (ks. Hirvonen 2006, 132.) Tämän tutkimuksen opiskelijat kuuluivat tuohon harvinaiseen kymmenen prosentin joukkoon.

Päiväkodissa oli kaikilla toiveena näitä mahdottomia ammatteja...mutta mä vastasin vaan lyhyesti ja ytimekkäästi, että mä haluan olla kirvesmies ja timpuri... Se on niin hienoo tehdä puusta, näkee kokoajan, päässä on mielikuva, että tähänkin muuttaa ihmisiä. Tykkään rakentaa, käsitellä eri materiaaleja. Se on vaan se tekemisen halu. Koulutuksen tarkoituksena on ammatti, tää on ammattikoulu. (1)

Tutkimuksen perusteella opetussuunnitelmaan kirjatut ammatilliset tavoitteet saavutetaan, koska opiskelijat olivat opintojen päättövaiheessa ja saavuttamassa ammatillisen perustutkintotodistuksen osoituksena ammatillisesta. He kokivat, että työllistyminen ja siihen suuntaavat toimenpiteet oli seuraava vaihe heidän elämässään, mikä kuvastaa luottamusta omaan ammatilliseen kehittymiseen. Miesopiskelijoilla oli usein vuorossa ensin varusmiespalvelu.

Päästä vaan pois täältä hyvillä papereilla. Sitten armeijaan ja töitä ettiin. Sitten muuttaa äkkiä pois kotoa...Olen oppinut sen mitä halusin seuraava asia on ettii vakituinen työpaikka. Armeijan jälkeen vähän kohenee työtilanne.(2)

Opiskelijat suhtautuivat luottavaisesti tulevaisuuteen. Poikkeuksena oli vain mielenterveydelliset oppimis- ja opiskeluvaikeudet, joihin liittyi pelko tulevaisuudesta ja työllistymisestä. Tavoitteeksi olisikin nykyistä määrätietoisemmin määriteltävä opiskelijan työllistymismahdollisuuksien kehittäminen ja työllistymisen tukeminen (Honkanen 2006, 162).

Tällä hetkellä mulla on tosi helpottunut mieli ja todella yllättynyt sillä mä en ykkös vuonna uskonut selviäväni tänne asti. Ykkösellä se tuntui kolmekin vuotta pitkältä ajalta. Nyt on kulunut neljä vuotta siitä, kun aloitti mutta helpottunut ja toisaalta vähän sellainen pallo hukassa mitä nyt sitten, kun opinnot on loppu ja tulee työelämä. Työllistyminen jännittää ja semmonen uuden alku on vähän pelottavaakin. Sitten pelottaa, että odottaako työnantaja, että olisin täysin samassa pisteessä, kun ne jotka on ollut kymmeniä vuosia töissä siellä. (4)

Käsitykset koulutuksen merkityksellisyydestä olivat samansuuntaisia kuin Komosen (2001) tutkimuksessa. Korkeasta työttömyydestä ja koulutuksen arvon ennustettavuuden vähenemisestä huolimatta nuorten koulutusmoraali ja -usko on korkea. Nuorten elämäkertomuksia voidaan kuvata koulutuksellisin selviytymiskertomuksina, joissa kerrotaan tiedoista, taidoista ja toimintakompetensseista, joiden avulla he ovat koulutuksessa selvinneet, tai koulutuksellisinä muutuskertomuksina, joiden avulla koulutuksellisesta huono-osaisuudesta ja alhaisen koulutuksen käsikirjoituksesta on murtauduttu pois. Nuorista huokui koulutukseen ja työhön liittyvän selviytymisen eetos ja pärjäämisen pakko, ja he osoittautuivat arkipäivän elämisen tasolla varsin tavallisiksi omaa tulevaisuuttaan koulutuksessa rakentaviksi ja aikuisuuteen kurottaviksi kansalaisiksi. (Komonen 2001, 222–233.)

Se että jotain on tässä tarkoituskin tehdä ja osaakin. (2)

Ammatin opettaminen ei olekaan päätavoite, vaan monen opiskelijan opintojen tavoitteena on tuettu selviytyminen arjessa (Hirvonen 2006, 140). Osalla opiskelijoista tässäkin tutkimuksessa oli tavoitteena löytää koulutuksen avulla turvallinen arkirytm, kavereita ja selviytyä päivä kerrallaan. Miettinen (2008) esitteli tutkimuksessaan eurooppalaisen normalisaatiokäsitteen luojina ruotsalaisen Bengt Nirjenin ja tanskalaisen Neils Erik Bank-Mikkelsenin. Normaalius merkitsee esimerkiksi elämän rakentumista normaalin rytmin mukaisesti, mikä tarkoittaa työhön tai kouluun menoa, vapaa-ajanviettoa, lomaa, osallistumista samoihin aktiviteetteihin kuin muut ihmiset. Normaaliuteen liittyy sosiaalinen kanssakäyminen, mahdollisuus valintoihin, yksityisyyteen ja taloudelliseen turvaan. (Miettinen 2008, 23–27.)

Ja mitä mä koulussakin huomasin niin, olo oli parempi, kun pääsin koululle asti ja olo helpotti paljon. Ja tuli parempi mieli, samoin kai työelämässä kävis. Sen takia mä pyrin siihen, että en pahenna omaa tilannettani, vaan lähden kokeilemaan rohkeesti sitäkin vaihtoehtoa. (4)

Ruhotien (2000) mukaan ammatillinen koulutus tarjoaa peruskoulun jälkeen nuorelle mahdollisuuden kouluttautua ammattiin ja ammatilliseen kasvuun ohjatusti. Ammatillinen kasvu on

jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta omaksutaan koko elämän aikana niitä valmiuksia, tietoja ja taitoja, joita hyödyntämällä voidaan vastata jatkuvaan muutokseen ja muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. (Ruohotie 2000, 9.) Opiskelijoiden käsitykset ammatillisesta osaamisesta ja tulevasta ammatista eivät olleet kovin jäsentyneitä. Ammatillinen kasvu onkin prosessi, joka on perustutkintokoulutuksen jälkeen vasta avautumassa. Poikelan (2008) toteaa, että koulutus kykenee tuottamaan korkeintaan hyviä noviiseja, koska ammatin vaatima osaaminen täydellistyy vasta työssä (Poikela 2002, 81).

Ammatillisessa osaamisessa tärkeintä on ruuanlaitto, koska siinä unohtaa kaiken muun. Ruuanlaittoon liittyy tarjoilu, kattaminen, itse ruuanlaitto ja somistaminen. Tarjoillessa saa pukeutua asiallisesti. Asiakaspalvelu on tärkeää.(5)

Työ ja työllistyminen olivat opiskelijoiden vahva ja selkeä tavoite. Tavoitteissa ja tulevaisuuden suunnitelmissa korostuivat itsenäistymisen tarve: itseluottamuksen kasvaminen, työllistyminen, pois kotoa muuttaminen jne. Opiskelijoiden tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen avulla saavuttaa ammatillista osaamista, osallistua, kuulua johonkin, työllistyä ja hankkia itsenäinen elämä. Koulutuksen kokonaismerkitys on lisääntynyt, sillä ilman muodollista koulutusta ei ole helppo päästä työelämään (Rinne & Kivirauma 2003, 57–58). Nuorille koulutuksen merkitys ei liitykään pelkästään ammattitaitoon, vaan sen merkitys tulee nähdä laajemmin. Koulutus liittyy yhteiskunnalliseen asemaan, työolosuhteisiin ja elämäntyyliin. Koulutuksen merkitys tulee esiin siinä, miten se auttaa nuoria rakentamaan elämäntapaansa ja hyödyntämään oppimaansa omassa elämässään. (Mänty 2006, 71–73.)

Saada ammatin loppuun saa uusia kavereita...ruuanlaitto ja asiakaspalvelu. Vähän kaikkee. Ihan mitä vaan...Kaikkee. Ruuanlaitosta ja kaikkee mitä voi olla... Sais työpaikan ja asunnon. Iltatöitä tai jotain. Töissä, oma asunto ja oma auto. (3)

Erityisopetuksen tavoitteena on erityisesti korostettu työllistymistä, jonka osalta tavoitteiden saavuttamista voitaisiin arvioida vasta valmistumisen jälkeisen seurannan avulla. Tilastokeskus tekee yleistä seurantaa. Oppilaitoksissa tarkempaa seurantaa tehdään vähän, eikä niissä erotella erityistä tukea tarvitsevien sijoittumista työelämään koulutuksen jälkeen. Yleensäkin ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiden toteutumista on tutkittu hyvin vähän (Daavittila & Mänty 2001, 146).

Mun on tää homma hoidettava nyt loppuun, kun asun avopuolison kansa yhteisessä kodissa, eikä kummallakaan ole töitä. Mä yritän päästä koulusta eroon ja saada sen paperin, jossa lukee täysmittainen kirvesmies...Voin mennä työkkäriin, ilmoittaudun työnhakijaksi. Haen töitä ja

saa luoda uusia asuinkohteita ja uusia elämyksiä itselleni työn lomassa. Se pistää mut tuleen tänne. (1)

4.2.1 Selviytyminen

Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat ammatillisen koulutuksen eri tavoin, ja heidän tavoitteensa olivat yksilöllisiä heijastellen heidän aiempia opiskelupolkujaan. Heidän käsityksensä ammatillisen koulutuksen merkityksellisyydestä oppimisvaikeuksista huolimatta tai juuri siksi korostui selviytymisen, osallisuuden, työllistymisen ja sen myötä itsenäistymisen mahdollisuus. Ammatillinen toisen asteen koulutus antoi heille mahdollisuuden uudelleen aloitukseen puhtaalta pöydältä, rakentaa omaa persoonallisuuttaan, ammatti-identiteettiään ja tulevaisuuttaan sekä mahdollistaa kiinnittymisen yhteiskuntaan tasa-arvoisena kansalaisena. Selviytymiseen liittyviä kokemuksia kuvasivat opiskelijoiden ilmaisut: kirjoitin vaikka tuli virheitä, skarppasin, olen oppinut mitä halusin, saada ammatti loppuun ja vähän kaikkee, en uskonut selviäväni tänne asti.

Hatakka (2008) havaitsi tutkimuksessaan, että erityiskoulun opiskelijat kokivat myönteiseksi mahdollisuuden päästä eroon ammatillisessa koulutuksessa erityisen oppilaan leimasta (Hatakka 2008, tiivistelmä). Ensimmäisenä tavoitteena ammatillisessa koulutuksessa on erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kiinnittyminen koulutukseen ja selviytyminen opinnoissa eteenpäin, mikä edellyttää sekä opiskelijalta että oppimisympäristöltä ja sen toimijoilta tietoa, taitoa ja kokemusta oppimisvaikeuksista ja erilaisista opetus- ja ohjausmenetelmistä ja tukipalveluista.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella opintojen alkuun ja tukemiseen onkin kiinnitettävä yhä enemmän ja suunnitelmallisesti huomiota. Erityisopetuksen tavoitteet tulee kohdistaa Miettisen (2008) tutkimuksen perusteella opiskelijan oppimisen valmiuksien, opiskelun ja elämän taitojen kehittämiseen sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemiseen (Miettinen 2008, 42–43). Honkanen (2006) mukaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukipalvelut vaihtelevat ammatillisessa koulutuksessa (Honkanen 2006).

Koko ikäluokan kouluttaminen merkitsee sitä, että erityisopetuksen avulla tulee tukea etenkin niiden opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, joille formaali koulutus ei ole merkityksellinen, opiskeluvalmiudet ovat heikot tai joille oman alan valinta on vaikeaa. Monelle erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle on vaikeaa sopeutua itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta korostavaan oppimiskulttuuriin. Vieraantumista ja heikkoa kiinnittymistä opiskeluun voi aiheuttaa ammatillisen koulutuksen muuttuminen persoonattomaksi. (Hirvonen 2006, 132; Miettinen 2008, 43.)

Koulutukseen kiinnittymisellä ja osallistumisella on kytkös yhteiskunnalliseen järjestykseen sosiaalistumiseen, tutkintotodistusten hankkimiseen ja nuoren yhteiskuntakelpoisuuteen. Uhkaku-

vana nähdään syrjäytyminen, jolla tarkoitetaan kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yhdistyvät pitkäaikainen ja usein toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämäntilanteeseen liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnan osallisuudesta (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 7). Opiskelijoiden heterogeenisyys asettaa Miettisen (2008) mukaan suuria haasteita ammatillisten oppilaitosten opettajien ammattitaidolle (Miettinen 2008, 225). Toisaalta Hirvonen (2006) toteaa, että koulutusjärjestelmä on puutteellinen ja toiminta osittain epätarkoituksen mukaista (Hirvonen 2006, 31). Erityisopetuksen juurtuminen vaatii vielä aikaa, asiantuntemuksen lisääntymistä ja asenteiden hiljaista muuttumista.

4.2.2 Osallisuus

Toisena tavoitteena oli osallisuus, hyväksyntä ja kuuluminen johonkin. Osallisuus voidaan määritellä oikeutena omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana yhteisöä. Osallisuuteen liittyy vastuun kantamista ja saamista toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä sekä sitoutumista toimintaan yhteisten asioiden edistämiseksi. (Kiilakoski 2007, 12–14.) Ensin kuitenkin on koettava hyväksyntää ja kuulumista yhteisöön, jotta oppiminen ja vastuunotto ovat mahdollisia.

Koulun tehtävä on sosiaalista ja normaalistaa opiskelijat monin näkyvin ja näkymättömin keinoin työhön ja yleiseen yhteiskunnalliseen järjestykseen. Koulutuksen osallistuminen jäsentää arkipäivien ajallista rytmiä, ja nuoret integroituvat yhteiskunnan muuhun rytmiin ja työelämän asettamiin vaatimuksiin. (Vehviläinen 1998, 33.) Erytyistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla oli kokemuksia segregatiosta, mikä voi hidastaa osallisuuden tunteen syntymistä. Tätä kuvasivat sellaiset ilmaisu, kuten ei oikein synkannut, potkittiin pellolle, tyhmä luokka, pari erottamista, se oli ihan kauheeta aikaa.

Oppimisessa on aina kysymys johonkin yhteisöön kasvamisen ja osallistumisen prosessista. Sosialisaatioprosessissa oppija omaksuu yhteisön arvoja ja normeja, ja hänen identiteettinsä rakentuu uudelleen. Samalla muodostuu uusia sosiaalisia verkostoja. Oppiminen liittyy suurelta osin uusien verkostosuhteiden syntymiseen oppijan ja hänen ympäristönsä välillä. Tiedonhankintanäkökulmasta oppimisvaikeuksia selitetään ajattelemalla, että ongelma on oppijassa (vrt. luku 4.2.1). Osallistumisenäkökulmasta kysymys on pikemminkin puuttuvista verkostoista. (Hakkarainen 2008, 111–114; Helakorpi 2008a, 241–246.)

Varsinkin koulutuksen alussa tulee luoda mahdollisuus onnistumisen kokemuksille ja luoda niitä tukevia oppimisympäristöjä, joissa korostuu turvallisuus, yhteenkuuluvuus ja luottamus (Miettinen 2008, 237–243). Osallistuminen ja osalliseksi tuleminen niin teoreettisen tiedon kuin käytännöllisten taitojenkin osalta määritetään tarjotun fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen toimintaympä-

ristön ja siinä toimimisen kautta, vasta sitten on mielekästä esittää kysymys teorian ja käytännön yhdistämisestä ja yksilöllisen tiedon konstruoinnista. (Poikela 2008, 75–77.) Opiskelijoille oli tärkeää tulla hyväksytyksi, saada kavereita ja mahdollisuus oppimiseen yhdessä muiden kanssa.

4.2.3 Ammatillinen kasvu ja työllistyminen

Opiskelijoiden työllistymiseen johtavat ammatilliseen osaamiseen ja kasvuun liittyvät tavoitteet ja kokemukset olivat vielä melko jäsentymättömiä. Opiskelijat reflektoivat opiskelupolkuun hyvin. He osasivat nimetä omat oppimisvaikeutensa, miten ne ilmenivät sekä omat vahvuutensa. He toivat esiin myönteisiä käsityksiään omasta ammattialastaan yleensä, työssäoppimisesta ja käytännön tehtävistä esimerkiksi seuraavin ilmaisin: tykkään rakentaa, käsitellä eri materiaaleja, tekemisen halu, tykkäsin kotitaloudesta, siinä unohtaa kaiken muun.

Kielteisemmät kokemukset liittyivät yhteisiin opintoihin ja teoriatehtäviin. Heillä ei ollut selkeitä käsityksiä tuleviin työtehtäviin liittyvistä vaihtoehdoista, vaan yleisellä tasolla vain omaan alaan liittyviä vielä selkiytymättömiä tavoitteita, joita he kuvasivat seuraavasti: päästä pois hyvillä papereilla, tää homma hoidetaan, töitä ettiin, ihan mitä vaan, jotain tässä on tarkoitus tehdä.

Usein syrjäytymisenuhan alaisille nuorille järjestetyissä vaihtoehtoisissa koulutuksissa on tavoitteiksi nostettu nuorten itsetunnon vahvistaminen ja sen jälkeen nuoren tietoisuuden lisääminen oman elämänsä päämääristä sekä oman toiminnan merkityksestä näiden päämäärien tavoittelussa (Kaikkonen 2008, 56). Tutkimuksen opiskelijat reflektoivat omaa oppimistaan, oppimisympäristöään ja opiskelupolkuun hyvin. He kokivat itseluottamuksensa parantuneen ja he tekivät tulevaisuudensuunnitelmia. Tämän perusteella heidän ammatillinen kasvunsa on kehittynyt.

Ruohotien (2006) mukaan ammatilliseen kasvuun liittyy yksilön kyky kehittää omaa persoonallisuuttaan ja uudistaa toimintaansa yhteisön jäsenenä. Metakognitio ohjaa oppijan kykyä reflektoida, käsitteellistää, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. Ajattelutaidot liittyvät kykyyn analysoida kriittisesti ja käyttää luovasti, ennakoida kehitystä ja sen seurauksia sekä reagoida ennakkoiden tulevaisuuden haasteisiin. (Ruohotie 2006, 106–111.)

Nuoret eivät välttämättä haaveile pitkästä kouluttautumisesta sellaisenaan, vaan koulutus on lähinnä väline työn saamiseen (Horttana & Rantanen 2007; Komonen 2001, 228; Onnela 2008, 171). Erilaiset kokemukset ja niiden reflektointi keskittyi omaan selviytymiseen, hyväksymiseen ja osallistumisen mahdollisuuksiin ja tulevaisuuden suunnitelmiin, ei niinkään ammattiopintoihin. Opiskelijat kokivat koulutuksen tärkeänä ja merkityksellisenä, vaikka ei niin itseisarvona vaan enemmänkin välineenä tulevaan. Osittain kielteisistä koulutuskokemuksista ja aiempien kouluun ja

opiskeluun kiinnittymisen vaikeuksista huolimatta nuoret olivat pystyneet käyttämään ammatillisen koulutuksen sisältämiä mahdollisuuksia hyväkseen.

Koulutuksen loppuun suorittaminen oli vain välitavoite kohti itsenäistymistä. Tutkimuksen perusteella erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tavoitteet olivat näin ollen yksilöllisiä ja laaja-alaisia aivan lain ammatillisesta koulutuksesta mukaisesti.

4.3 Toteutus yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan

Haastatteluissa käytiin läpi kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta liittyen koulutuksen toteutuksen yleisiin periaatteisiin kronologisesti opintojen alusta sen päättymisvaiheeseen. Opiskelijat opiskelivat ammatillista perustutkintoa ja he kaikki olivat saavuttamassa tutkintotodistuksen. Neljä opiskelijaa oli opiskellut yli kolme vuotta. Toisilla heistä oli mukautettuja opintokokonaisuuksia ja opintojaksoja tai heillä oli vapautus joistain opinnoista. Opiskelijat kertoivat kokemuksiaan opintoihin hakeutumisesta, kiinnittymisestä ja suunnittelusta, yhdessä tekemisestä ja käytännönläheisestä työssäoppimisesta. Tässä luvussa käsitellään toteutuksen yleisiä periaatteita ja seuraavassa luvussa yksityiskohtaisemmin kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta ja erityisopetuksen toteutumisesta liittyen opetus- ja ohjausmenetelmiin ja sekä tukipalveluihin.

Suurin osa opiskelijoista oli hakenut toisen asteen koulutukseen normaalisti yhteisvalinnassa. He eivät olleet käyttäneet joustavaa hakua. Yksi oli hakenut oppilaitokseen suoraan yhteisvalinnan päättymisen jälkeen. Yksi oli käynyt tutustumassa opintoihin aiemmin.

Yhteishaussa hain normaalisti. Ohjaajan kanssa katsottiin miten edellisenä vuotena oli ollut hakijoita. Se varmisti, että pääsin. Ja tulin sitten puoli vuotta aiemmin tutustua kahdeksi päiväksi minun oman henkilökohtaisen ohjaajan kanssa. (1)

Osalla oli ollut perusopetuksessa yksilöllistettyjä opintoja. Yksilöllistetty perusopetuksen todistus mahdollistaa keskiarvojen vertailukelpoisuuden yhteisvalinnassa. Yksilöllistetyt arvosanat eivät erotu yhteisvalinnan pisteiden määräytymisessä. Opiskelijat olivat hakeneet ja päässeet toivomalleen koulutusosalalle. Opintojen alussa korostui halu aloittaa puhtaalta pöydältä ja tutustua uuteen toimintaympäristöön.

Se oli sellasta tutustumista ja oppi uusia juttuja. Silleen piti tutustua ennen kuin meni mihinkään. En halunnut mitään erityistä. Se tuntui parhaalta.(3)

Oppilaitoksissa on niin sanottuja orientoitumispäiviä lukuvuoden ensimmäisinä päivinä, jolloin tutustutaan ja käydään läpi opiskeluun liittyviä asioita yhdessä ryhmänohjaajan kanssa. Ammatillisessa koulutuksessa oppimisympäristö muuttuu paljon perusopetuksesta, mikä aiheuttaa epävarmuutta. Teoria ja käytäntö vuorottelevat. Ammatillisessa koulutuksessa työskennellään enemmän työpajoilla käytännön tehtävissä. Työpajoilla tutustutaan uuteen työskentely-ympäristöön, materiaaleihin, koneisiin ja laitteisiin sekä työmenetelmiin.

Muistan! Mulla oli ensin vähän sellanen olo, että en mä osaa tehdä ruokaa enkä opi kaikkia omituisia vempaimia tuolla käyttämään. Ja sitten vähän sellanen epävarmuus oli siihen työn tekoon ja kaikkeen vähän. Ettei oikein luottanut omiin kykyihinsä kauheen hyvin. (3)

Toisen opiskeluvuoden syksyllä opiskelijat tulivat jo tuttuun toimintaympäristöön ja heidän ammatillinen identiteettiinsä oli alkanut kehittyä. Toisena opiskeluvuotena opiskelijat korostivat työssäoppimista, josta heillä oli usein hyviä kokemuksia. Kokemukset viimeisestä opiskeluvuodesta liittyivät opinnäytetyöhön, työssäoppimiseen, vapaasti valittaviin opintoihin ja valinnaisuuteen sekä osaamisen tunnustamisiin. Kolmatta opiskeluvuotta kuvattiin vapaampana.

Enemmän työssäoppimista. Vapautta. Ei paljon koulua. Lukujärjestys väljempi...Opinnäytetyö: tehtiin kaverin kanssa Halloweenistä. Kaikki meni hyvin. (3)

Opiskelijat kokivat opiskelleensa normaalisti, mitä voidaan pitää osoituksena tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuusperiaatteiden toteutumisesta tämän tutkimuksen opiskelijoiden kohdalla. Opiskelijoiden subjektiivinen kokemus on, että tuki oli ollut riittävää. Tuen määrää ja riittävyttä on objektiivisesti vaikea arvioida. Erityisopetuksen luonteeseen kuuluukin, että tulokset ovat useimmin eri toimijoiden subjektiivisia kokemuksia kuin objektiivisia mitattavia tuloksia (Muuronen 2008, 167). Toisaalta erityisopetuksessa on hyvin vähän mitään erillisiä erityismenetelmiä. Oppiminen noudattaa samoja lainalaisuuksia niin yleis- kuin erityisopetuksessa. (Saloviita 2006, 336–337.)

Normaalisti opiskelu ei tarkoita, että erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla ei olisi vaikeuksia opinnoissaan. Tasa-arvoisuus ei tarkoitaakaan välttämättä samoja tavoitteita ja toteutusta, vaan enemmänkin mahdollisuutta koulutukseen, osallisuutta ja yksilöllisyyttä tukevia toimintamalleja. Opiskelijat kokivat selviytymisen olevan itsestä kiinni, mikä kuvastaa yksilönpatologiaa. Opiskelijoiden itsetuntoa oli vahvistanut onnistuneet kokemukset omasta selviytymisestä.

Normaalisti tein kaikki työt. Aikaa se vain vei enemmän. Kokeet teki saman lailla. Kirjoitin silti vaikka virheitä tuli. (2)

Honkasen (2006) tutkimuksen mukaan tasavertaisuus ei erityisopetuksessa toteudu täysin. Syynä siihen nähdään henkilö- ja aikaresurssien puutteellisuus sekä opettajien yksilöllistämiseen liittyvien taitojen puutteellisuus ja kielteiset asenteet. Yksilöllistämiseen liittyviin taitoihin ja asenteisiin voitaisiin vaikuttaa koulutuksella, mutta lisäksi tarvitaan työyhteisön yhteistoimintaa ja arvokeskustelua. (Honkanen 2006, 161.)

Ja kun mä yritin teille opettajille sanoo, että mulle ei ole opetettu peruskoulussa tällaisia laskuja ja niin mulle sanottiin, että mee istuu ja tee kokees...mä en osaa mitään, mä kirjotan nimmariini, palautan opettajalle, mitä siitä tulee –hylätty. Sitten mä annoin kaikki mennä läskiksi loppu vuodeksi, koska koulussa ei kuunneltu mua yhtään. Eikä koulussa ehditty kuuntelee, kun opettajat oli aina kokouksissa, eikä tiedot kulkenut mitenkään. (1)

Yksilön patologialla ja leimaamisella voi olla myös itseään toteuttava ennuste ja se saattaa luoda riippuvuuden ja syrjäytymisen syklin, jota on vaikea murtaa (Miettinen 2008, 37). Saloviita (2006) kirjoittaa erityisopetuksen legitimaatiosta ja opettajaprofession vahvistumisesta. Hän arvioi perusopetuksen erityisopetussiirtoja yksilön patologiaan perustuvana erilliskohteluna, joka on ristiriidassa yhdenvertaisuusperiaatteen kanssa. Erityisopetuksen legitimaatiolla eli oikeuttamisella sekä vallankäytön kätkemisellä on vaarana, että opettajat käyttävät erityisopetusta mielivaltaisena valikoinnin välineenä. (Saloviita 2006, 333–341.)

Voima lähti itsestä. Opettajat olivat jauhot suussa, että ”Ei tää sovi meidän opiskelijaksi. (5)

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla tulee kiinnittää huomiota HOJKS:aan, jotta ammattitaitovaatimukset saavutetaan ja he saavat riittävästi tukea opintoihinsa yksilöllisten ja joustavien opetus- ja ohjausmenetelmien avulla. Tutkimuksen mukaan HOJKS laaditaan hyvin (Honkanen 2006, 161; Miettinen 2008, 238). Koulutuksen järjestäjän hallinnollisesta näkökulmasta opiskelijan erityisopiskelijapäätös ja HOJKS:n laadinta ovat edellytyksenä erityisopetukseen käytettävän lisärahoituksen saamiselle. Tämä tarkoittaa noin 50 prosentin korotusta yleisen ammatillisen oppilaitoksen opiskelijakohtaiseen yksikköhintaan. (Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 806/1998.) Tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa HOJKS:t oli laadittu yhdessä opiskelijan, huoltajan ja erityisopettajan kanssa. HOJKS:aan oli kirjattu erityisopetuksen peruste, perustelut, opintojen tavoite, tukipalvelut ja vastuuhenkilöt.

HOJKS tekeminen tuntui hyvältä, että saa apua niihin juttuihin. Tiesin etukäteen mitä HOJKS tarkoittaa. Tosi hyvää. Kaikkeen missä on ollut vaikeuksia. Tehty noi tehtävät yhdessä mitä en osaa X:n kanssa ja keittiöllä. (3)

Käsitykset HOJKS:sta ja niiden merkityksestä olivat myönteisiä, vaihtelevia ja etäisiä. Osalle HOJKS oli hallinnollinen asiakirja, osalle tae tukipalveluista ja osalle tiedottamisen ja suunnittelun apuväline. Jos opiskelijalla oli kokemuksia HOJKS:sta perusopetuksesta, hänellä oli käsitystä siitä, että se varmistaa hänelle oikeuden tukeen. Jos taas opiskeluvaikeus oli arka asia, opiskelija koki HOJKS:n enemmän tiedonkulkua helpottavana. Tällöin on huomioitava ja sovittava tiedonsiirtolu- paan liittyvät asiat salassapitovelvollisuus huomioiden. HOJKS jää hallinnolliseksi asiakirjaksi, jos opiskelijalla ei ole vaikutusmahdollisuuksia.

Mä olen tottunut että niitä tehdään. Paperilappunen, johon on tehty mun opiskelusuunnitelma. Se vähän antaa mulle sen, että joku tietää siitä vähän enemmän. Kun suurin osa ei tiedä sitä mitä tää on. (2)

Lisäksi niin sanottu siirtoHOJKS:ien hyödyntämistä ja yhteistyötä aiempien koulujen kanssa tuli toisten opiskelijoiden kohdalla tiivistää, jotta opinnot voitaisiin suunnitella realistiselle pohjalle. Opiskelijoilla oli kielteisiä kokemuksia varsinkin opintojen alussa, mistä esimerkkinä ovat seuraavat kuvaukset: koulussa ei kuunneltu mua yhtään, eikä tiedot kulkenut mitenkään, sellanen epävarmuus oli siihen työn tekoon ja kaikkeen vähän, niin kuin näille kahitiiliseisille olis puhunu.

Silloin mä aloin menettää hallinnan, kun en saanut sitä paperilappua sieltä edellisestä koulus- ta. Yritetään sitten mitä mä osaan, mutta kun en osannut. Mua ei kiinnostanut käydä koulua sekuntiakaan, kun mua ei kuunneltu ja mua yritettiin opettaa niin kuin normikoulua käyneille neliöjuuria ja näitä. Se meni vähän niin kuin näille kahitiiliseisille olis puhunu. (1)

Opiskelijat ovat Miettisen (2008) tutkimuksen perusteella ammatillisessa koulutuksessa pas- siivinen objekti, opetuksen ja palvelujen vastaanottaja. Toimenpiteet on kohdistettu yksilöön ja hä- nen muuttamiseensa. Normaaliksi opiskelijaksi nähdään opiskelija, joka suorittaa opinnot tutkinnon tavoitteiden/ammattitaitovaatimusten mukaisesti ja sopeutuu oppimisympäristöön. HOJKS- työskentelyssä opiskelija pitäisi ottaa huomioon opintojensa suunnittelussa, oman asiansa subjekti- na ja antaa hänelle riittävästi tilaa, aikaa ja aidosti puheenvuoro. (Miettinen 2008, 240; Onnela 2008, 173).

Honkasen (2006) mukaan opiskelijaa kuullaan HOJKS:a laadittaessa (Honkanen 2006, 98). Opintoihin sitoutumisen vahvistamisen, motivoivien koulutussisältöjen sekä työllistymismahdolli- suuksien rakentamisen ja ennen kaikkea elinikäisen oppimiskyvyn tueksi on opiskelijoiden osalli- suutta ja subjektiivisuutta oman tulevaisuutensa asiantuntijana lisättävä. Nämä tavoitteet ovat sa- mansuuntaisia Ilolan (2008) esittelemien aikuispedagogiikan lähtökohtien kanssa. Hän kuvaa aikui-

sen oppimista sosiaalisesti rakentuvana, individualistisena ja oppimista korostavana. (Ilola 2008, 98–101.)

Ehkä se suurin juttu oli se, kun tiedettiin mun tilanne, niin osattiin hakea oikeet keinot ja oikea tuki. Se oli sellainen hyvä juttu. Ja sitten noita opintoja muokattiin vähän ja oli joustava aika-
taulu kuitenkin. Ettei ollut sellainen rättipoikki väsyneenä tarvinnut yrittää tehdä hirveällä
tahdilla. Tästä vuodesta ei ole mitään moitetta. Aiempina vuosina oli omaa syytä, kun en pal-
joo itse puhunut, vaan pelkäsin että leimataan lintsariksi tai jotain niin en sitten puhunut asi-
oista. (4)

4.3.1 Kaikkien yhteinen koulu

Tutkimuksen opiskelijat kokivat opiskelleensa normaalisti. Tämä on tärkeä ja ajankohtainen tulos ja siksi tässä luvussa pohditaan laajemmin tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuusperiaatteiden toteutu-
misesta ja siihen liittyviä koulutuspoliittisia periaatteita. Ihmisten yhdenvertaisuutta pidetään eu-
rooppalaisten ihmisoikeussopimusten keskeisenä lähtökohtana. Kaikkien kansalaisten yhtäläiset
oikeudet ja mahdollisuudet on kirjattu Yhdistyneiden Kansakuntien perusasiakirjoihin, kuten ih-
misoikeuksien julistukseen, vammaisten oikeuksien yhdenvertaisuutta koskeviin yleisohjeisiin sekä
Unescon niin sanottu Salamancan julkilausumaan. (Hautamäki ym. 2001, 181–190; Saloviita 2006,
340; Kaikkonen 2008, 28.) Ammatillinen koulutus pyrkii takaamaan jokaiselle yhtäläiset ja tasaver-
taiset oikeudet ja mahdollisuudet oppimiseen.

Erytiskasvatukseen on liitetty jo 1970-luvulta kysymyksiä erityisopetuksen ja yleisopetuksen
suhteesta ja toisiinsa liittämistä. Koulutuspoliittisia linjauksia on laadittu ja keskustelu jatkuu.
Yleiseksi tavoitteeksi on muodostunut sellainen koulutusjärjestelmä, jossa kaikki käyvät samaa
koulua, jossa kaikkien hyvästä yksilöllisestä opetuksesta huolehditaan. Keskustelussa käytetään
myös erilaisia käsitteitä, kuten integraatio ja inklusio. Kaikkien yhteisen koulun tavoittelun taustal-
la ovat segregoidun opetuksen tutkimustulokset, ihmisoikeuksien, tasa-arvoisen ja sosiaalisen oi-
keudenmukaisuuden vaatimukset sekä erityisopetusta koskevan paradigman muuttuminen. (Hauta-
mäki ym.2001, 175–181; Saloviita 2006, 330).

Integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa ihminen liitetään johonkin. Inklusio
kuvaa tukiparadigmaa, jossa kuuluminen yhteiskuntaan on itsestään selvä kansalaisoikeus. Tehtä-
vänä on järjestää sellaiset yksilöllisesti suunnitellut tukimuodot, jotka tekevät mahdolliseksi hänen
osallisuutensa. Erytyistä tukea tarvitsevan opiskelijan oikeus koulutukseen normaaliryhmässä on
kulttuurinen itseisarvo. (Saloviita 2006, 340.)

Koulutuksellisen integraation tavoitteena on, että kaikkien opiskelijoiden opettaminen yhdessä
(fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä

edistää kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myöhemmälle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). Integraatioajattelua kutsuttiin Yhdysvalloissa ”mainstreaming”, johon kuuluu vähiten rajoittava ympäristö (LRE = Least Restrictive Environment), oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. Käsitteenä inklusio (Inclusive Education) on ilmestynyt erityisopetusta käsittelevään kirjallisuuteen 1990-luvulla Yhdysvalloissa (Hautamäki ym. 2001, 181–190; Petterson & Hittie 2003, 1–26). Vierasperäisten käsitteiden käytössä on vaihtelua. Yhtä kaikki niiden periaatteet ja tavoitteet ovat yhtenevät - kaikkien yhteinen koulu.

Kaikkien yhteisen koulun tavoitteena on tasa-arvoinen koulu, joka huomioi kaikkien oppijoiden yksilölliset oppimisen tarpeet. Keskeisenä lähtökohtana on yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen myös erityistä tukea tarvitseville oppijoille kaikilla elämäntilanteilla ja kaikessa koulutuksessa. Inklusiivisen oppimisen lähtökohtana on ajatus, että kaikki voivat oppia ja että opettajat uskovat kaikkien oppimiseen ja pystyvät myös mahdollistamaan erilaisten oppijoiden oppimisen. Kysymys on oppimisesta, jossa tarvitaan osallistumista jonkin yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. Oppijoiden oppimista on suunniteltava ja toteutettava hyvinkin yksilöllisistä lähtökohdista. Oppiminen on yhteisöllistä, kontekstuaalista ja jaettua. Kaikille soveltuvaa opetusta ja koulujen toimintaa on kehitettävä suunnitelmallisesti ja tarkasteltava koulutuksen järjestämistä kokonaisuudessaan uudesta näkökulmasta. (Kaikkonen 2008, 22–33.)

Tutkimuksen opiskelijat olivat saaneet opiskelupaikan normaalisti yhteisvalinnassa ja kokivat olevansa omalla alallaan. Nämä tutkintoalat eivät olleet oppilaitoksessa kovin suosittuja vaihtoehtoja, joten pääsy oli ollut mahdollista, vaikka yhteisvalinnan pistevertailussa pisteet eivät olleetkaan olleet korkeat. Suosituimmilla koulutusaloilla opiskelee vähemmän erityistä tukea tarvitsevat opiskelijoita. Ammatillisen koulutuksen suosio on kasvanut, mikä on vaikuttanut koulutuksen järjestäjien joustavan haun valintaperusteiden tarkentamiseen ja koulutuspaikkojen saamiseen varsinkin suosituilta työllistävimmiltä koulutusaloilta. Myös koulutusalojen vaatimukset vaihtelevat ja niissä tarvitaan erilaisia perusvalmiuksia, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa.

Ammatillisen erityisopetuksen strategiaehdotuksesta (2002) annetuissa lausunnoissa kiinnitettiin huomiota mm. siihen, että erityisopetusta tulisi järjestää koulutusaloilla, joilla on tulossa työvoimapulaa. Monipuolistamalla koulutustarjontaa voidaan paremmin taata opiskelijoiden työllistyminen koulutuksen jälkeen. (Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004, 16.) Erityisopetuksen alakohtainen tarjonta on kapea-alaista. Koulutuksen suuntaaminen erilaisten ryhmien tarpeita vastaavasti edellyttää erityisopetuksen alakohtaisen tarjonnan laaja-alaista.

4.3.2 Suunnitelmallisuus

HOJKS:n eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman pitäisi olla opiskelijan opintojen tukemisen väline, oppimisen ja oppimaan oppimisen sekä tukipalveluiden kokonaisu suunnitelma, joka mahdollistaa keskustelun opinnoista suunnitelmallisesti (Honkanen 2008, 24). HOJKS:n seurannassa ja toteutuksessa esiintyy vaihtelua (Miettinen 2008, 136).

Lainsäädäntö määrittelee HOJKS:ien sisällöt, mutta sen muoto on vapaa ja vaihtelee suuresti. Tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa oli kehitetty suunnitelmallisesti HOJKS-työskentelyä hallinnollisesta asiakirjasta arjen yhteiseksi työvälineeksi. Opiskelijat kuvasivat HOJKS:a myönteisesti, mutta ne jäivät etäisiksi ja hallinnollisiksi.

Hyvä HOJKS toimii ohjaajien muistin tukena, turvaa opiskelijoiden oikeuksia ja auttaa molempia osapuolia opintojen suunnittelussa ja seuraamisessa, ehkäisee ristiriitoja sovitusta asioista, auttaa seuraamaan tavoitteiden saavuttamista ja sitouttaa omaan oppimisprosessiin ja tukee moniammatillista yhteistyötä. Muutaman kerran vuodessa tapahtuva lomakkeen lukeminen ja kirjoittaminen eivät riitä tekemään siitä merkityksellistä. (Piirainen 2005, 125–126.)

HOJKS:n toteutuksen kannalta on tarkoituksenmukaista, että se jakautuu kahteen osaan. HOJKS-sopimus sisältää lainsäädännön edellyttämät perustiedot ja joka tarkistetaan vähintään tilastokeskuksen laskentapäivien yhteydessä. Prosessi-HOJKS on opiskelijan ja vastuuopettajan arjen työväline, johon kirjataan asioita usein ja vapaamuotoisemmin. Prosessi-HOJKS:a voi verrata HOPS:aan. (Onnela 2008, 176.) Opintojen alussa pääpaino on opintoihin kiinnittymisessä, itsenäisen selviytymisen ja hyvän elämän taitojen harjoittelussa. Seuraavana tavoitteena on hyvä ammattitaito ja ammattilypeys sekä mahdollisimman monen osalla perustutkinto. Lopuksi on keskeisintä sopivaan ammattiin ja työtehtäviin valmentautuminen ja valmentaminen. (Hämäläinen & Komonen 2003, 85–88.)

HOJKS:n yhteyteen tulisi liittää työllistymisen edistämisen näkökulmasta opinto-ohjauksen, työssäoppimisen ja työllistymisen suunnittelua. Työllistymiseen keskeisesti yhteydessä olevaa työssäoppimista ei Honkasen (2006) tutkimuksen mukaan tuettu riittävästi erityisopiskelijoiden osalta eikä sitä liitetty osaksi opinto-ohjausta tai työllistymistavoitteita, jolloin piilo-opetussuunnitelman viesti on työllistymisen vastainen ja ammatillisen koulutuksen keskeisen tavoitteen on mahdotonta toteutua. (Honkanen 2006, 162–163.)

Honkanen (2006) ehdottaa, että erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistymistä tulee ennakoita alusta lähtien ja tukea siten, että HOJKS:aan kirjoitettaisiin erillinen työllistymissuunnitelma. Työllistymissuunnitelmaan kirjattaisiin se, miten työllistymisvalmiuksia tuetaan ja miten valmiuksia luodaan opintojen alkuvaiheesta asti. Työllistymisvalmiuksien luominen ja tukeminen

yhdistettäisiin työssäoppimisjaksojen kanssa jatkumoksi aina opintojen päättövaiheeseen asti. (Honkanen 2006, 162–163.) Kokonaisvaltainen jo aikaisessa vaiheessa aloitettu tavoitteiden huolellinen määrittely ja siirtymäsuunnitelmien laadinta parantaa opiskelijoiden sijoittumista työelämään ja itsenäiseen elämään (Powers, Gil-Kashiwabara, Geenen, Powers, Balandrian & Palmer 2005, 58). Työssäoppimisen ohjaukseen ei erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla ole resursoitu riittävästi, koska opiskelijoiden käsitykset työllistymisestä olivat täsmentymättömiä.

4.4 Yksilölliset opiskelupolut

Ammatillista koulutusta ohjaavat säädökset ja ammatillisen perustutkintojen rakenne antavat mahdollisuuden rakentaa yksilöllisiä opiskelupolkuja kaikille opiskelijoille. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat muuttuvat viimeistään vuonna 2010. Tutkintojen laajuudet eivät muutu, mutta sisällöt ja nimikkeet vaihtuvat. Tässä luvussa käytetään rinnakkain vanhoja ja uusia nimikkeitä.

Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet/ammattillisen perustutkinnon perusteet sisältävät ammatillisia, yhteisiä/ammattitaitoa täydentäviä ja vapaasti valittavia opintoja/tutkinnon osia. Ammatilliset opinnot/ammattilliset tutkinnon osat sisältävät teoriaa, käytäntöä, työssäoppimista, ammattiosaamisen näyttöjä ja opinnäytetyön. Yhteisten opintojen/ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tulee liittyä yhä enemmän opiskeltavaan koulutusalaan. Vapaasti valittavat opinnot/tutkinnon osat voivat koostua työkokemuksesta, harrastuksista jne. Lisäksi erityisopetuksessa voidaan mukauttaa tavoitteita tai ammattitaitovaatimuksia tarvittaessa. (Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2000; Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2009.)

Opiskelijat kertoivat kokemuksistaan, kuten opetuksen toteutuksesta, sisällöistä ja järjestelyistä esimerkkien avulla. Kielteiset oppimis- ja opiskelukokemukset liittyivät pääasiassa ammattitaitoa täydentäviin tutkinnon osiin, kuten lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan. Kokemusten taustalla voi olla lukivaikeuteen liittyviä oppimisvaikeuksia, jotka ilmenevät lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisessa ja hallinnassa. Käytännössä lukivaikeus vaikeuttaa lukutaidon oppimista, oikeinkirjoittamista ja luetun ymmärtämistä. Opiskelijujen edetessä lukivaikeuden ilmenemiseen vaikuttavat opitut opiskelustrategiat ja kompensointikeinot. (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 14–19.)

Opetuksessa tukimuotoina voidaan käyttää esimerkiksi selkokielistä materiaalia, materiaalin jakoa ennalta, kuvia, äänitteitä ja lisäaikaa. Myös tehtävien korvaaminen tai täydentäminen suullisesti auttaa opiskelijaa, jolla on vaikeuksia ilmaista itseään kirjallisesti. Opiskelijoiden kertomusten perusteella vaihtoehtoisia menetelmiä hyödynnetään mahdollisuuksiin nähden vielä vähän.

Äidinkieli meni aika kehnosti. Normaalisti tein kaikki työt. Aikaa se vain vei enemmän... Ää-
neenlukemisessa tuli aina takkuamista. Taululle kirjoittamisesta. Kirjoitin silti vaikka virheitä
tuli... Vähän niin kun ei kiinnostanut tehdä äikkää ollenkaan. Ammattiaineet sujui lukemises-
sa. Jotain kokeita siitä tulee. Kirjoittamisessa vähän oli. Ja välillä, kun mä tiedän paljon siitä
mutta en osaa kirjoittaa paperille. (2)

Lukivaikeuteen liittyy myös työmuistin, matematiikan ja toiminnanohjauksen vaikeuksia.
Työmuisti kuormittuu, kun lukeminen on hidasta. Laskusääntöjen ja tehtävien ymmärtäminen on
vaikeaa. Ongelmia voi olla kertotaulujen ymmärtämisessä ja muistamisessa, desimaali- ja murtolu-
kujen hahmottamisessa sekä myös geometriassa. Tutkimuksissa on huomattu, että lukivaikeuksia
kokeneiden ihmisten työelämään kiinnittymisessä tarvitaan erilaisia keinoja kompensoida vaikeuk-
sia. (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 14–19.) Näitä on hyvä harjoitella ammatillisen koulutuk-
sen aikana. Työtilanteissa lukivaikeuksista opiskelijaa voivat auttaa esimerkiksi erilaiset selkokieli-
set muistilistat, kuvalliset ohjeet, annettujen ohjeiden toistaminen ja ohjeiden ymmärtämisen var-
mistaminen. Tärkeää on myös työtehtävien mallintaminen näyttämällä alussa tehtävän suoritus vai-
he vaiheelta käytännössä.

Niissä tutkimuksissa todettiin, että mulla on pitkäaikaismuisti paljon kehittyneempi kuin muil-
la ihmisillä. Mulla jää muistiin tiettyjä asioita. Sen avulla kokeessakin on muistanut ne asiat.
Lyhytaikaismuisti todettiin sitten vähän huonommaksi. Yleensä kun huutaa mulle mä unohdan
sen. Äitikin on huomannut kun se antaa mulle tehtävää mä aloitan yleensä siitä viimeisestä.
Siinä sen on huomannut. Se riippuu vähän asioista, en tiedä itsekkään missä asioissa ne jää
huonommin mieleen. Mitat on vaikeita. Työssäoppimisessa se on vähän haitannut, mutta sii-
täkin on selvinnyt. (2)

Matematiikkaan liittyy luku- ja laskujärjestelmien hallintaa. Lukujärjestelmän hallinnassa kes-
keisenä taitona ovat lukujen ymmärtäminen ja tuottaminen. Laskemiseen liittyy peruslaskutaidon
automatisoitumista, laskuvaiheiden ja sääntöjen hallintaa sekä laskutoimitusten ja niiden suorituspe-
riaatteiden ymmärtämistä. Lisäksi sanallisissa tehtävissä tarvitaan hyvää luetun ymmärtämistaitoa.
(Huhtala, Aunio, Laakkonen, Pusa, Ahonen & Wennström 2008, 102.)

Matematiikassa auttavat aluksi onnistumisen kokemukset opiskelijan omien kykyjen mukais-
ten tehtävien avulla. Vähitellen tehtäviä vaikeutetaan, mutta ensin asenne vaikealta tuntuviin opin-
toihin täytyy saada kääntymään positiivisemmaksi. Tehtävissä on tuettava hahmottamista apuväli-
neiden, piirrosten ja omaan ammattiin liittyvien välineiden ja materiaalien avulla. Myös opiskelu-
materiaalien ja kokeiden ulkoasun tulisi tukea tehtävien hahmottamista. Usein monisteissa on liian
paljon tehtäviä yhdellä sivulla, eikä vastauksille varattu tila tue tehtävän laskutoimitusten kirjaamis-
ta.

Mä en osannut matematiikkaa. Kävin kaikissa testeissä ja todettiin se Tourette syndrooma. Se on mulla sen verran paha tuolla aivopuoliskossa, että en opi matematiikkaa edes kirveelläkään. Sama juttu on kielten kanssa. Mä en opi niitä, mä en osaa niitä. Vaikka mä kävisin koulussa ja koulussa ja koulussa, niin 30 minuuttia niin mä olen unohtanut ne. Perusopetuksessa mulle oli suunniteltu koulun käynti kirjaimellisesti sillain mukautettu koulun käynti. Matematiikassa tein kertolaskuja vain kahteenkymmppiin. Perus-, yhteen- ja miinuslaskuja, mutta ei koskaan yhtälöitä, neliöjuuria tai desimaaleja. (01)

Monissa ammatillisissa oppilaitoksissa on kehitetty erityisopetukseen liittyen vaihtoehtoisia opiskeluympäristöjä: Oppisoppi, Opiskelupaja, Rästitupa, Ohjaamo jne. Tutkimuksen oppilaitoksessa kehitetyn vaihtoehtoisen opiskeluympäristön ja siihen liittyvän toimintamallin perusideana oli ollut tarjota mahdollisuus lisätukeen opiskelijalle, jolla on opiskelun esteitä tai vaikeuksia opinnoissaan. Näitä palveluja voivat käyttää hyvin erilaiset opiskelijat, jotka tarvitsevat satunnaisesti tai suunnitelmallisesti vaihtoehtoisia opiskelumahdollisuuksia suorittaa keskeytyneitä tai puuttuvia opintojaan.

X on tosi hyvä opettaja. Sosiaalinen. Ottaa huomioon kaikki muutkin. On ohjannut aiemmin enemmän. Ei enää ohjeista sen enempää kuin muitakaan. Aiemmin ohjattiin kaksi kertaa enemmän kuin muita. Oli tosi hyvä, että oli mahdollisuus. (3)

Kaikille tarjolla olevien vaihtoehtoisten opiskeluympäristöjen tarkoituksena on tarjota helposti lähestyttävä palvelumalli opiskeluun liittyvissä pulmatilanteissa ilman leimautumista ja toisaalta tarjota erityisopetuksen palveluja ja asiantuntijuutta kaikkien opiskelijoiden, ei vain erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ongelmatilanteissa. Kun erityisopetus on kaikkien saatavilla, vältetään segregaatiota ja inklusion periaatteet voivat toteutua.

Matikka. Mä en vaan osaa sitä. Ne laskut paperilla. Mä en osaa tätä. Pääsee kuitenkin yli...Hahmottamisen vaikeus. Mitat, muodot...Leipominen. Nykyään onnistuu. Harjoittelu auttoi. Vertailen ja mittaan.... Selviydyn itsekseni jo siitäkin. Desimittojen mittaaminen ja hahmottaminen. Olen saanut kokemusta ja varmuutta.(3)

Joustavat lisäopetus ja -lisäohjauspalvelut voivat tarjota vaihtoehtoja oppimis- ja opiskeluvaikeuksien lisäksi opiskelijoiden epäsäännöllisestä koulunkäynnistä johtuviin tilanteisiin. Poissaolot vaikuttavat usein tavoitteiden ja suoritusten saavuttamiseen. Poissaolot ovat aina seuraus jostakin ja olisikin tarpeellista selvittää taustalla olevia syitä. Ammatillisiin valmiuksiin liittyy myös persoonallisiin ominaisuuksiin liittyviä odotuksia. Työhön soveltuminen edellyttää oikeanlaista käyttäytymistä ja asennetta työn tekemistä kohtaan. Täsmällisyys, tunnollisuus, ahkeruus, vastuuntunto, siisteys ja hyvä käytös ovat tärkeitä. (Miettinen 2008, 231–233.)

Mä mietin sitä, että monesti olen miettinyt tollasia poissaolojuttujakin. Siinä kohtaa se jutteleminen aikaisemminkin olisi ollut hyvä asia. Selvittää oikeesti mikä on poissaolojen syy. (4)

Ammatillisessa erityisopetuksessa opetus on suunniteltava siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteita voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten mukaan joko niin, että kaiken opetuksen tavoitteet on mukautettu, tai mukauttamalla vain yhden tai sitä useamman tutkinnon osan tavoitteet. (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998.)

Mukautettu koe ja vapautus. Englannissa vähän. Ruotsia en ollut opiskellu. (2)

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) mahdollistaa myös erityiset opetusjärjestelyt, joilla tarkoitetaan, että opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään seuraavissa tilanteissa. Opiskelijalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan tutkinnon sisältämiä opintoja vastaavat tiedot ja taidot. Tutkinnon sisältämien opintojen suorittaminen olisi opiskelijalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta tai se on perusteltua opiskelijan terveydentilaan liittyvistä syistä. Opetuksessa tulee keskittyä opiskelijan vahvojen osaamisalueiden tukemiseen, jotta hänelle taataan hyvät mahdollisuudet sijoittua työhön.

Käytännön työt luistaa tosta vaan, mutta paperityöt ei, niissä opettajat auttoivat. (5)

Opettajan työn painopiste on siirtynyt ohjaukseen, kasvun tukemiseen ja huolenpitoon. Opetuksessa painottuvat oppimisprosessin tuntemus, erilaisuuden hyväksyminen ja ihmisyiden arvostaminen. Oppimisen vaikeuksien tunteminen on tärkeää kaikille ammatillisen koulutuksen opettajille, jotta he eivät omalta osaltaan lisäisi oppimisvaikeuksien opiskelijan taakkaa. Yksilön leimautumisella voi olla itseään toteuttava ennuste, mikä saattaa luoda riippuvuuden ja syrjäytymisen syklin, jota on vaikea murtaa. (Miettinen 2008, 36–47.) Yksilöllisyys ei tarkoita riippumattomuutta toisista eikä opetuksen yksilöinti sulje pois ryhmään kuulumisen ja ryhmäytymisen merkitystä pedagogisten toimenpiteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Hämäläinen & Komonen 2003, 37–39.)

Runsaan erillisen tuen tuominen opetustilanteeseen saattaa myös tuottaa negatiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin. Tuki tulisi kohdistaa koko ryhmälle, jotta yksittäinen opiskelija ei leimautuisi. (Miettinen 2008, 157.) Opiskelijat eivät olleet halukkaita lisäohjaukseen opiskeluryhmänsä yhteisillä teorialunneilla, mutta käytännön töissä kyllä. Tunneilla voi olla erityisopettaja tai -ohjaaja. Käy-

tännön tehtävissä työpajoilla erityisohjaaja ei kiinnity niin selkeästi yhteen opiskelijaan kuin luokahuonetilanteessa.

En olisi tarvinnut lisäohjausta. Olin kieltäytynyt. Olin kokenut sen enemmänkin vahdiksi ja kiusalliseksi. (2)

Ammatillisiin perustutkintoihin kuuluvien työssäoppimisjaksojen laajuus on kolmivuotisessa koulutuksessa vähintään 20 opintoviikkoa. Työssäoppiminen on työpaikoilla suoritettavaa ohjattua ja tavoitteellista opiskelua, jonka tavoitteena on, että sen aikana opitaan osa tutkintoon kuuluvasta käytännön ammattitaidosta. (Opetushallitus 2009.) Ammatillisessa erityisopetuksessa korostuvat työ kautta oppiminen ja työelämän odotukset. (Miettinen 2008, 233.)

Työssäoppimassa mä sitten kuitenkin kävin, kun siellä ei ollu matematiikkaa. Siellä painaa aina kun puolijauhonen meneen. Se oli työtä! Mä olin enemmän työssäoppimassa kuin muut. Töissä ne kuunteli mua ja tiesi mun taustat. (1)

Oppimiskulttuurin muutokseen liittyy opetuksen ja työelämän kiinteä yhteys. Henkilökohtaiset opiskelupolut ja työssäoppimisen suunnitelmallisuus tähtäävät yksilöllisiin oppimistavoitteisiin, itsenäiseen tai tuettuun elämään ja työhön. (Hirvonen 2006, 132.) Työssäoppiminen, opiskelun projektimuotoisuus ja työpajojen hyödyntäminen samoin kuin ammattiosaamisen näytöt avaavat erityisopetukselle uusia mahdollisuuksia (Hirvonen 2006, 38–39).

Puheeksi ottaminen on ihan ok työssäoppimispaikalla esimerkiksi. Työssäoppimissopimus. Ei muuta, ei turhia papereita. (2)

Erityistä tukea tarvitsevien työssäoppimisen ohjaukseen ja valmentamiseen tulee kiinnittää huomiota, koska työssäoppimisjaksot ovat avainasemassa koulutuksen jälkeisen työllistymisen kannalta. Opiskelijat toivoivat, että koulussa harjoiteltaisiin tulevia työtehtäviä, mutta työpaikalle he eivät halunneet ketään koululta ohjaamaan. He kokevat, että tällainen menettely leimaisi heitä.

Opetettaisiin siihen työhön. Työaikojen noudattaminen ja käyttäytyminen. Kulkeminen onnistuu hyvin. En mä tykkää että mun mukaan lähetään.(3)

Koulutuksen tavoitteisiin ja toteutuksen joustavuuteen liittyy opiskeluajan yksilöllistäminen. Opiskelijan tulee suorittaa opintonsa enintään yhtä vuotta opintojen laajuudeksi määriteltyä aikaa pidemmässä ajassa, jollei opiskelijalle perustellusta syystä myönnetä suoritusaikaan pidennystä

(Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998) Tämä tarkoittaa neljää vuotta ja esimerkiksi terveydellisistä syistä viittä vuotta.

Joo nyt kun mulla opinnot viivästy vuodella niin, sitten alkoi tulla tukea enemmän ja ymmärrystä siihen, että niin kun kuinka vaikeata mulla voi olla niiden opintojen kanssa. Tuli semmonen ymmärrys ja tuki siihen, että mulla on vaikeata. Se helpotti kyllä paljon ja se että pystyttiin tulemaan asioissa vastaan. Asioissa niin ettei se stressi tullut liian suureksi. Ja mitä mä ite tiedän ja mitä olen kuullut muiden puhuvan niin se harmittaa paljon jos ei valmistukkaan kolmantena vuonna -on poissaoloja tai suorituksia ei ole tarpeeksi. (4)

Tärkein erityisopetuksen menetelmä on ennen kaikkea tiivis ja pitkäjänteinen vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä, mikä edellyttää riittävän pieniä opetusryhmiä tai useampia henkilöitä opetustilanteissa sekä riittävästi lähiopetusta. Säännöllinen kontakti, palautteenanto, opiskelijatuntemus ja opintojen etenemisen seuranta ja havainnointi nähdään erittäin merkittävänä erityisopetuksen toteutumisessa. Vuorovaikutus voi olla keskustelua, sanatonta viestintää, viestintää erilaisia kommunikointitapoja käyttäen, fyysistä ohjaamista tai vain huomion antamista. (Miettinen 2008, 157.)

Henkilökunta on pysynyt melkein samana. Oma luokanvalvoja pysynyt samana ja muutenkin hyvä tietää varmat opettajat...Oma luokanvalvoja on tärkein...Opettajat oli alusta pitäen mukavia. Opettajat osaa ottaa huomioon yksilönä, se on auttanut. Olen oppinut paljon ja saanut rohkeutta. (5)

Opiskelijat kertoivat, että opinnoissa heitä olivat auttaneet tietyt opettajat ja koulun toimijat kuten oma luokanvalvoja, opinto-ohjaaja, ammatinopettaja ja erityisopettaja, kuraattori ja terveydenhoitaja. Opiskelijat kokivat ”varmat opettajat” ja ryhmänohjaajat tutuiksi ja turvallisiksi, mikä tuki opintoja. Toisaalta kaikki eivät halunneet puhua opettajille, vaan kokivat helpommaksi puhua samalla muistakin huolistaan esimerkiksi erityisopettajalle.

Varmaan oli jotenkin helpompi, kun samalla puhuin muustakin opintoihin liittyvistä huolista, niin kertoa se syy siihen. Ja oli jotenkin helpompi kertoa se syy siihen, miksi opinnot menee pieleen. Opettajat ottaa heti sillai, että ei halua yrittää tai yrittää sillai lusmuilla opinnoissa. Että sitä on vaikee selittää sellaiselle ihmiselle jota ei kunnolla tunne tai jotain muuta että mikä se oikee syy sitten on. Se on yleensäkin niin, ettei kaikki pysty käsittämään tätä sairautta. Toiset otti sen paremmin vastaa ja osa huonommin. (4)

Oppilaitoksen toimijoiden yhteistyöstä kysyttäessä opiskelijat eivät osanneet vastata. Koulun rooli on tärkeä nuorelle, koska siellä hänellä on joka päivä sosiaalista kanssakäymistä sekä koulukavereiden että aikuisten kanssa. Sosiaalisen kasvun tukeminen on eräs tärkeimmistä koulun kasva-

tustehtävistä ammatillisten taitojen opettamisen rinnalla. Opettajat, opiskelijat ja koko henkilökunta tukevat kehitystä arkielämän kasvun, sosiaalisen kanssakäymisen ja opetuksen kautta.

Luokkakaverit on auttanut tosi hyvin. Tosi paljon tehdään auttaen toisia. Mennään auttaan pääruoossa tai jotain. Sosiaalinen ja ahkera, eteenpäin suuntautuva. Kaverit ja ilmapiiri. Luokan ilmapiiri on tosi hyvä. En osaa vastata. X auttanut kaikessa. Ohjaa mua mitä mun pitää tehdä. On mukava ja sosiaalinen. Hän huomioi. Ei erilaista materiaalia. Reseptiä käydään läpi enemmän. (3)

Kohtaaminen, vuorovaikutus ja yhteisö korostuivatkin opiskelijoiden kokemuksissa. Tunteällyn ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja koulumenestys on tärkeää sosiaalistumisessa ja integroitumisessa yhteiskuntaan. Heikot oppimisen perusvalmiudet ja taidot ennustavat heikkoja sosiaalisia taitoja. (Kauffman 2001, 249–253.) Oppilaitoksen ilmapiiriä kuvattiin hyväksi.

Hyvä. Semmonen, että on pakko käydä koulua, että saa ammatin. (2)

Opiskelukavereiden ja kouluyhteisön merkitys oli suuri. Kysymykseen ” Mikä oli parasta?” eräs opiskelija vastasi painokkaasti ”KAVERIT”. Poikela (2008) on todennut, että opiskelu onnistuu parhaiten, kun on muita, jotka ovat samassa tilanteessa, kokevat samaa epävarmuutta, oppimisen tuskaa ja oivallusta. Kaksijakoisen eli dualistisen ajattelutavan (teoria ja käytäntö) korvaaminen kolmiulotteisella eli tripodisella (teoria, käytäntö ja kokemus) johtavat pedagogiikan perustusten uudelleen arviointiin. Ei riitä, että koulutuksessa integroidaan sisältöperusteisesti teoriaa ja käytäntöä. Uusien asioiden omaksumisessa on luotava myös merkityksiä, mikä tapahtuu sosiaalisen merkityksenannon kautta. (Poikela 2008, 68–71.)

Tää oli ennen kuin koulu. Nyt tästä on tulossa joku ...super, hyper jättimäinen, jossa on robotit opettajien sijaan. Tää oli ennen koulu, siis oma koulu ei ollut mitään pääkallopaikka jossain kaukana. Tää oli rauhallinen ja jos nyt ei menis ihan valehtelun puolelle, niin kodikas-kin...Ihan hyviä opettajia, mutta kun ne ehtis olla tunnilla eikä kokouksissa. Sais olla tunnilla opettamassa. (1)

Opiskelijoiden kokemuksissa ei tule esiin juurikaan erityisiä opetus- ja ohjausmenetelmiä tai välineitä. Eniten myönteisiä kokemuksia oli yksilöllisestä lisäopetuksesta, lisäohjauksesta, lisäajasta, työvaltaisuudesta, huomioimisesta ja kuuntelemisesta. Kielteisiä kokemuksia oli kiireestä ja myös siitä, että opiskelijaa ei ollut kuunneltu riittävästi.

4.4.1 Yksilöllinen ohjaus

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden saamassa ohjauksessa ei käytännössä ole eroa, vaikka lähtökohtana on erityispedagoginen näkökulma. Ero saattaa näyttäytyä siten, että erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla tuki painottuu elämähallinnan tukemiseen ja muilla opiskelijoilla ohjaus on lähinnä tiedottamista. Erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevan opiskelijan opinnoissa on tärkeää huomioida opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet suunnitelmallisesti koko koulutuksen ajan hollistiseen ohjausmalliin perustuen ja vastata niihin tarpeen mukaan opintopolun vaiheiden edetessä. (Honkanen 2006, 31–33 & 140.)

Opiskelijat kertoivat saamastaan ohjauksesta seuraavalla tavalla: ottaa huomioon kaikki, ohjattiin kaksi kertaa enemmän kuin muita, olen saanut kokemusta ja varmuutta, opettajat auttoivat, tuli semmone ymmärrys ja tuki, osaa ottaa huomioon yksilönä, hän huomioi. Toisaalta teoriaopin-
toihin ja työssäoppimiseen liittyen opiskelijat sanoivat: en olisi tarvinnut ohjausta, olisin kieltäyty-
nyt, en mä tykkää, että mun mukaan lähdetään.

Opetuksen ja ohjauksen suunnittelun tulee aina lähteä liikkeelle oppijoista. Koulutus on oppi-
joita varten ja tavoitteena on se, että oppijat oppivat uusia tietoja ja taitoja. Koulutus on suunnitelta-
va siten, että oppimistavoitteista ja sisällöistä otetaan huomioon oppijoiden senhetkinen oppimisen
taso. (Salakari 2007, 179.)

Opintojen alkuvaiheessa myös HOJKS:n laatiminen, ammatillisen toimintaympäristöön ja
toimintakulttuuriin opintojen sisältöihin perehdyttäminen sekä koulutuksellisen ja elämähallinnal-
listen perusvalmiuksien vahvistaminen ovat tärkeitä. Tulevaisuudessa ohjauksen ja kasvatuksen
merkitys korostuvat tietyn ammattialan opettamisen ohella. Nuoren kokonaisvaltainen kohtaaminen,
noviisiin arvostaminen ja kannustaminen, opiskelijan osaamisen huomioiminen, luottamuksen ra-
kentaminen ja säilyttäminen, usko nuoren mahdollisuuksiin, kyky pitää yllä opiskelua ja oppimis-
prosessia vastoinkäymisistä huolimatta. Opettajilla on keskeinen rooli rinnalla kulkijoina, kasvun
saattajina ja oppaina tulevaisuuteen. (Hämäläinen & Komonen 2003, 97–99.)

Ohjauksellisin keinoin pyritään edistämään nuoren hyvinvointia ja kehittymistä, heidän elä-
mänsä onnistumista. Ohjaus voi vaihdella suunnittelutaitojen vahvistamisesta lyhyt tai pitkäaikais-
ten tukitoimien järjestämisestä opiskeluedellytysten rakentamiseksi tai keskeyttämisen välttämiseksi.
Koulutuksen on tärkeää tukea oppimisvalmiuksien ja taitojen ja oppimismyönteisyyden kehitty-
mistä sekä itsenäisyyteen ja sosiaalisuuteen kasvamisesta. (Hämäläinen & Komonen 2003,
97–102.)

Henkilökohtaisen opinto-ohjauksen avulla opiskelijan tulisi voida jäsentää elämäänsä ja käydä
sisäistä arviointi-, muutos- ja vahvistusprosessiaan, jossa ohjaajan tehtävänä on luoda tukea ja toi-

voa dialogissa. Ohjauskeskustelujen avulla voidaan luoda tavoitteita opiskelijan arkipäivän elämässä esiintyviin käytännön ongelmiin. Ohjaaja ja opiskelija etsivät yhdessä keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi. (Honkanen 2006, 85.)

Varis (2008) korostaa tällaisten dialogiin ja vuorovaikutukseen liittyvien taitojen merkitystä tulevaisuuden yleisissä ammatillisissa vaatimuksissa (Varis 2008, 6–14). Helakorpi (2008) korostaa ns. geneeristen kykyjen nostamista oppilaitoksissa tulevaisuuden avaintavoitteiksi. Geneerisiin taitoihin kuuluvat kommunikaatiovalmiudet, kyky tulkita kirjallista ja matemaattista aineistoa työssä, tiimityötaidot, asiakassuhde- ja kumppanuustaidot, aloitteellisuus työssä, vastuun kantaminen ja päätöksentekokyky. (Helakorpi 2008b 20.)

Ruohotie (2006) korostaa oppimisessa reflektointitaitoja. Itsearviointitaitojen kehittyminen auttaa oppijaa hallitsemaan ja säätämään omaa oppimistaan. Kriittisyys oppimiseen liittyen kehityy, kun oppija oppii tunnistamaan omia tietorakenteitaan ja laajentamaan hankkimansa tiedon avulla ymmärrystä omasta strategisesta toiminnastaan. Integroimalla suorituksen ja itsereflektion oppija saa käsityksen, mitä hän osaa tehdä eri ympäristöissä ja miten voi parantaa suoritustaan. (Ruohotie 2006, 116–118.)

Opetuksen yksilöllistäminen edellyttää hyvää opiskelijatuntemusta, joka puolestaan vaatii vuorovaikutus- ja luottamussuhteen rakentamista opettajan ja opiskelijan välille (Hämäläinen & Komonen 2003, 37–39). Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden perusvalmiudet ovat usein heikot ja rajalliset, joten he tarvitsevat enemmän henkilökohtaisia ohjauspalveluja ja tukea opinnoissaan.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella erityisopetuksessa hyödynnetään säädösten mukaisia mahdollisuuksia, kuten mukauttaminen, opinnoista vapauttaminen ja opiskeluajan muokkaaminen. Erilaisten vaihtoehtojen käyttäminen edellyttää erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen tiivistä seuranta, varhaista puuttumista, tietoa vaihtoehtojen säädösten mukaisesta käytöstä siis yksilöllistä ohjausta. Vaihtoehtoja voisi hyödyntää opetuksessa ja ohjauksessa monipuolisemmin.

4.4.2 Työvaltaisuus ja työssäoppiminen

Ammatillisessa koulutuksessa yhä useampia nuoria houkuttelee työelämälähtöisyys ja tekeminen (Honkanen 2008, 23). Kokemukset työssäoppimisjaksoista ova tutkimusten mukaan myönteisiä (Stenström 2009, 4–10). Samoin oli tässä tutkimuksessa: Myönteisiä kokemuksia kuvasivat seuraavat ilmaisut: käytännön työt luistaa tosta vaan, työssäoppimassa mä sitten kuitenkin kävin, mä olin enemmän työssäoppimassa kuin muut, töissä ne kuunteli mua.

Oppimisessa korostuu kokemuksellisuus, subjektiiviset elämykset ja tekemällä oppiminen. Pirstaleisen tiedon sijasta työssä tapahtuva oppiminen auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia, jolloin nuoret voivat ymmärtää, miksi opiskellaan ja miten tiedon eri osa-alueet kytkeytyvät toisiinsa. Tämä lisää ymmärrystä työstä ja antaa uudenlaista motivaatiota ja mielekkyyttä työn tekemiseen. Oppimisen kokemukset ja selviytymisen tunne motivoivat jatkamaan opiskelua ja muokkaavat yksilön käsityksiä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan uudennlaisiksi ja siten sitouttavat heitä koulutukseen. Työssä nuoret eivät opi pelkästään teknisiä kvalifikaatioita vaan he oppivat tulemaan toimeen toisten työntekijöiden kanssa ja ottamaan vastuuta. Samalla he tutustuvat elämäntapaan, joka perustuu itsensä elättämiseen ja aikuistumiseen. (Hämäläinen & Komonen 2003, 44.)

Perinteisesti yhteiset opinnot niputetaan tiiviiseen pakettiin erilleen ammatillisista sisällöistä, ja ne jäävät irrallisina vaille syvempää merkitystä eivätkä rakennu osaksi ammattisivistystä ja elämäntaitoja (Saarikoski 2004, 133). Työssäoppimiseen ja ammatillisiin tutkinnon osiin voitaisiin kytkeä ammatillisia tutkinnon osia tukevia tutkinnon osia, jolloin näitä opintoja opetettaisiin osana ammattiin kasvamista, ei irrallisena ja erillisinä kokonaisuuksina.

Opetuksessa tulisi pyrkiä pirstaleisesta tiedosta ja irrallisten asioiden opettamisesta siirtymään kokonaisuuksien opettamiseen. Kokonaisuuden muodostumista vahvistaa integrointi ainekseen, jota opiskelija muutenkin opinnoissaan käsittelee. Ammattiin sidottu kielten ja matematiikan opetus olisi hyvä motivointikeino. Työssäoppimisjaksolla pidettävä työssäoppimispäiväkirja voitaisiin liittää äidinkielen opintoihin.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työssäoppimijaksot voidaan jakaa kahteen vaiheeseen: työelämään tutustumiseen ja tavoitteelliseen työssäoppimiseen. Työelämään tutustumisessa tavoitteet voivat olla: säännöllisyys, myönteisyys, työelämän pelisääntöjen ja työrytmiin tutustuminen, oman alan tutustuminen, työturvallisuusasioihin perehtyminen, yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittäminen sekä ammatinvalinnan selkeyttäminen ja vahvistaminen. (Hämäläinen & Komonen 2003, 48.)

Tutkimuksien mukaan opiskelijat kokevat työssäoppimisjaksojen myötä persoonallisten piirteidensä, ammattitaidon ja sosiaalisten taitojen kehittyneen sekä työkokemusten ja työllistymisvalmiuksien parantuneen. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla tulee kiinnittää huomiota työssäoppimispaikan valintaan ja luoda edellytykset positiivisille oppimiskokemuksille, joiden myötä opiskelijan motivaatio ja itsetunto oppimista kohtaan kasvaa. Huomiota on kiinnitettävä sekä työpaikkaohjaukseen perehdyttämiseen että tuen, palautteen ja arvioinnin antoon. (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 262–281.)

Työssäoppimista voisi lisätä niiden opiskelijoiden kohdalla, joille teoriaopinnot ovat vaikeita. Työllistymistä tuettaessa työssäoppimisjaksojen ohjaus perustuu riittävään suunnitteluun, sopimuk-

siin, valmentamiseen, varmistamiseen, seurantaan, arviointiin ja palautteeseen. Tärkeintä erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle on löytää hänen kykyihinsä ja tavoitteisiinsa nähden sopiva työpaikka, johon olisi mahdollisuus työllistyä myös koulutuksen jälkeen.

4.4.3 Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus

Erityisopetuksen suunnitelmassa on parhaimmillaan erityisopetuksen asema määritelty, ja työn luonne muodostuu konsultatiiviseksi ja yhteisölliseksi. Erityisopetus nähdään koko yhteisön asiana. Palvelumallissa korostuvat kokonaisvaltaisen huolenpidon pedagogiikka, sosiaalipedagoginen tuki, yksilölähtöisyys, yhteisöllisyys, erilaiset pedagogiset ratkaisut, moniammatillinen ja moniparadigmainen toiminta, toimijoiden uudenlaiset työtehtävät ja asemat, ammatinvalinnan yksilöllisyys ja ohjauksellisuus. (Hirvonen 2006, 139–142.)

Opiskelijat kuvasivat vähän kokemuksia erilaisista tukipalveluista, sen sijaan he kuvasivat erilaisia opintojaan tukeneita vuorovaikutustilanteita ja ilmapiiriä seuraavasti: sosiaalinen, ottaa muut huomioon, kaverit, tehty yhdessä, saa apua, puheeksi ottaminen, oma luokanvalvoja on pysynyt samana, oma luokanvalvoja on tärkein, mukavia, hyvä tietää varmat opettajat, puhuin muustakin kuin opintoihin liittyvistä huolista, luokkakaverit on auttanut tosi hyvin, ilmapiiri on hyvä, kodikas-kin. Kielteisiä kokemuksia opiskelijat kuvasivat seuraavanlaisin ilmauksin: eikä koulussa ehditty kuuntelemaan, opettajat oli jauhot suussa, ei tää sovi meidän opiskelijaksi, vaikee selittää semmoselle ihmiselle, jota ei kunnolla tunne.

Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu ovat oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä sekä ammatillisen ja persoonallisen identiteetin uudelleen määrittelyä, niin sanotun oman jutun etsimistä ja löytämistä. Ammatillinen identiteetti rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa arjessa. Ammatillisen identiteetin rakentumista tulee tarkastella sosiaalisen ja persoonallisen vuoropuheluna. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–31.) Yhteisöllisyys on osallistavan ja esteettömän koulun tunnusmerkki (Saloviita 2006, 340).

Ammatillista koulutusta on arvosteltu siitä, että opiskelijan elämäntodellisuutta ei selvitetä riittävästi. Pedagogisen työn tulisi suuntautua kasvuprosesseihin, joiden kautta nuori saavuttaa sosiaalista toimintakykyä, osallisuutta ja elämänhallintaa. Ammatillista kasvua ajatellen kyse on opiskelijaedellytysten rakentamisesta. Opiskeluun kiinnittämisen kannalta olennaista on luoda turvallinen oppimisympäristö, millä tarkoitetaan toimintaympäristöä, jossa opiskelija kokee itsensä ryhmän tasa-arvoiseksi jäseneksi eikä hänen tarvitse pelätä epäonnistumista, häntä kuunnellaan ja hänet otetaan huomioon. Yksi opiskelijan edistymisen edellytys on fyysinen ja psyykinen turvallisuus. Turvallisuutta ovat oma fyysinen tila ja omat ryhmänohjaajat. Myös opiskelijaryhmällä on keskei-

nen merkitys turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Yhteisön merkitys ymmärretään motivoitumisen ja turvallisen oppimisen edellytyksenä. (Hämäläinen & Komonen 2003, 61–68.)

Tulevaisuudessa tärkeimpiä taitoja työelämässä ovat kommunikointivalmiudet, muutoksen sietokyky, oppimiskyky, ekologisuus, erilaisuuden sietokyky ja ihmissuhdetaidot. (Helakorpi 2008b, 21). Osallisuuden ja osallistumisen mahdollistaminen tarkoittaa, että yhteisö hyväksyy nuoren oppijana ja antaa hänelle tilaa olla omine kykyineen ja oppimisen tarpeineen oppimassa työ- ja kouluyhteisössä. Parhaimmillaan oppimiseen liittyy valtaistumisen (empowerment) mahdollisuus, jos opiskelijalla on tunne, että hän voi omana itsenään osallistua, kokea oppivansa ja vaikuttavansa. (Hämäläinen & Komonen 2003, 50.) Valinnaisuuden, yhdistettyjen ryhmien, itsenäisen opiskelun, etätyöskentelyn ja virtuaalikokemusten tilalle nuori kaipaa turvallisia rajoja, omaa pysyvää välittämistä ja lämpöä (Saarikoski 2004, 139).

Nurmi (2009) totesi tutkimuksessaan, että opettajat tarvitsevat harjaannusta erilaisten opiskelijoiden asiakaslähtöisessä kohtaamisessa. Dialoginen yhteistyö kehittää vähitellen koulun toimintakulttuuria yhteisöllisemmäksi. Rehtorin arvoilla on suuri merkitys, sillä hänen roolinsa tässä kehittämisessä on ratkaiseva. (Nurmi 2009, tiivistelmä)

Moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen koulun ulkopuolisiin tahoihin esitetään usein asiakastyön vahvuudeksi. Verkostotyön ongelmana voi olla palvelujen pirstoutuminen ja professioiden muuttuminen. Ongelmien medikalisoituminen ja oppimisympäristöjen sekavuus voi opiskelijan näkökulmasta vaikuttaa haitallisesti. Palvelujärjestelmän tulisi olla eheä ja suunnitelmallinen. Moniammatillisessa työotteessa on pirstoutumisen ehkäisemiseksi esitetty vastuuhenkilön käyttöä tai koordinaattorityyppisen työnkuvan kehittymistä. Koordinoinnin tarkoituksena on vähentää opiskelijan ongelmien osittamista ja työntekijän näkökulmasta lisätä työn yhtenäisyyttä. Muuttuvassa ympäristössä ei ongelmiin vastaamiseen pystytä koulutusteknologisella mallilla vaan tarvitaan organisaatiokohtaisen oppimisen vahvistamista. Erityisopetuksessa tämä tarkoittaa työn kohteen, välineiden, työnjaon ja toimintamallien uudelleen määrittelyä. (Hirvonen 2006, 142–144.)

4.5 Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiset ja toimintaa ohjaavat periaatteet

Tässä luvussa tämän tutkimuksen tuloksista tehdään yhteenveto. Tutkimuksen aineistoa tarkasteltiin ensin kokonaisuutena etsien merkityksikköjä. Tutkimuksen toisessa analyysivaiheessa merkityksikköjä ryhmiteltiin tutkimuskysymysten ja teoriaosasta nousseiden teemojen mukaisesti. Eri-tyistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ammatillisesta koulutuksesta muodostivat yksilöllisiä selviytymistarinoita.

Taulukko 3. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tausta ja tavoitteet

Kuvauskategoriat	Kategorian kuvaus	Esimerkki kategorian merkitysyksiköstä
Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tausta		
Oppimis- ja opiskeluvaikeuksien moninaisuus	Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet vaihtelevat yksilöllisesti ja toisaalta heillä on yhteisiä opetuksessa huomioitavia piirteitä.	<i>"Lukihäiriön takia. En osannut lukea ykkösellä. Matikka. Mä en vaan osaa sitä." (3)</i> <i>"En oppinut mitään, vaan lukemaan ja laskemaan perusjuttuja. Olin kuulemma niin väkivaltainen. Mä en pystynyt keskittyy sekuntiakaan." (1)</i>
Aikaisemmat koulukokemukset	Opiskeluun vaikuttivat kokemukset segregatiosta, oppimisvaikeudet, kiusaamiskokemukset, sairaudet tai elämänhallintaan liittyvät ongelmat.	<i>"Aika ärsyttäviäkin, kun vaihdoin koulua koko ajan, kun niissä ei ollut resursseja opettaa tällaista erityisopetusta" (2/)</i>
Laaja-alaiset tavoitteet		
Selviytyminen	Tavoitteena on löytää koulutuksen avulla turvallinen arkirytmiksi ja selviytyä päivä kerrallaan sopeutuen yhteiskunnan normaaliin rytmiin.	<i>"Tällä hetkellä mulla on tosi helpotunut mieli ja todella yllättynyt sillä mä en ykkös vuonna uskonut selviäväni tänne asti.." (4)</i>
Osallisuus	Tavoitteena on sosiaalista ja normaalista opiskelijat monin näkyvin ja näkymättömin keinoin ja yleiseen yhteiskunnalliseen järjestykseen ja työhön.	<i>"...saa uusia kavereita" (3/tavoitteet)</i> <i>"Ja mitä mä koulussakin huomasin niin, olo oli parempi, kun pääsin koululle asti ja olo helpotti paljon.." (4)</i>
Ammatillinen kasvu ja työllistyminen	Tavoitteena on ammatillinen kasvu, työllistyminen ja itsenäistyminen.	<i>".. mä haluan olla kirvesmies ja timpuri... Se on niin hienoo tehdä puusta, näkee kokoajan, päässä on mielikuva, että tähänkin muuttaa ihmisiä. Tykkään rakentaa, käsitellä eri materiaaleja. Se on vaan se tekemisen halu. Koulutuksen tarkoituksena on ammatti, tää on ammattikoulu." (1)</i>

Ammatilliseen koulutukseen liittyviä kokemuksia ja koulutukselle asetettuja tavoitteita ei voi syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi tarkastella ilman opiskelijoiden aiempia koulukokemuksia (Taulukko 3). Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksissa oli havaittavissa tiettyjä samankaltaisuuksia, oppimis- ja opiskeluvaikeuksien monimuotoisuutta, komorbiditeettia, heikkoa itsetuntoa oppijana, negatiivista oppijaidentiteettiä ja kokemuksia segregatiosta.

Ammatilliselle koulutukselle opiskelijoiden asettamat tavoitteet vaihtelivat heidän oppimis- ja opiskeluvaikeuksiensa ja aiempien koulukokemusten perusteella. Tavoitteina olivat selviytyminen, osallisuus, ammatillinen kasvu, työllistyminen ja sen avulla itsenäistyminen. Ammatillinen koulutus oli heille oppimisvaikeuksista huolimatta vain välinearvo. Tutkimuksen opiskelijat olivat opintojen päättövaiheessa. Heidän opinnoissa selviytymiseensä oli vaikuttanut hyvä motivaatio, toivottu kou-

lutusala ja itseohjautuvuus. Opiskelijat kokivat saavuttaneensa tavoitteensa ja suhtautuivat tulevaisuuteen luottavaisesti, mutta jatkosuunnitelmat olivat täsmentymättömiä.

Taulukko 4. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen toteutus, yksilölliset opiskelupolut ja tukipalvelut

Kuvauskategoriat	Kategorian kuvaus	Esimerkki kategorian merkitysyksiköstä
Toteutus yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan		
Kaikkien yhteinen koulu	Ammatillinen koulutus pyrkii takaamaan jokaiselle yhtäläiset ja tasavertaiset oikeudet ja mahdollisuudet oppimiseen.	<i>"Normaalisti tein kaikki työt. Aikaa se vain vei enemmän. Kokeet teki saman lailla. Kirjoitin silti vaikka virheitä tuli." (2)</i>
Suunnitelmallisuus	Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla tulee kiinnittää huomiota suunnitelmallisuuteen ja HOJKS:aan, jotta ammattitaitovaatimukset saavutetaan ja he saavat riittävästi tukea opintoihinsa.	<i>"HOJKS tekeminen tuntui hyvältä, että saa apua niihin juttuihin. Tiesin etukäteen mitä HOJKS tarkoittaa. Tosi hyvää. Kaikkeen missä on ollut vaikeuksia. Tehty noi tehtävät yhdessä mitä en osaa X:n kanssa ja keittiöllä."(3)</i>
Yksilölliset opiskelupolut		
Yksilöllinen ohjaus	Erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla ohjaus tulee perustua holistiseen ohjausmalliin	<i>"Opettajat osaa ottaa huomioon yksilönä, se on auttanut. Olen oppinut paljon ja saanut rohkeutta." (5)</i>
Työvaltaisuus ja työssäoppiminen	Ammatillisessa erityisopetuksessa korostuvat työn kautta oppiminen ja työelämän odotukset.	<i>"Käytännön työn luistaa tosta vaan, mutta paperityöt ei, niissä opettajat auttoivat."(5)</i>
Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus	Kohtaaminen, vuorovaikutus ja yhteisö muodostavat tukipalvelujen toiminnan perustan. Opiskelukavereiden ja kouluyhteisön merkitys on suuri.	<i>"Henkilökunta on pysynyt melkein samana. Oma luokanvalvoja pysynyt samana ja muutenkin hyvä tietää varmat opettajat...Oma luokanvalvoja on tärkein...(5)</i>

Ammatillisen erityisopetuksen toteutukseen liittyvät toteuttamisen periaatteet, opetus- ja ohjausmenetelmät sekä tukipalvelut (Taulukko 4). Opiskelijat kokivat opiskelleensa normaalisti, mikä osoittaa tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuusperiaatteiden toteutumista. He halusivat mahdollisuutta aloittaa puhtaalta pöydältä. Toteutuksessa tulee huomioida tasavertaisuus niin, että se ei tarkoita yksin selviytymistä vaan suunnitelmallisuutta. Henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista opiskelijoilla oli erilaisia kokemuksia. Osa koki HOJKS:n hallinnollisena, osa tiedottamisvälineenä ja osa yhteisenä suunnittelun työvälineenä. Yhteistä oli, että HOJKS jäi kuitenkin etäiseksi.

Ohjauksen ja siirtymävaiheiden tukeminen on merkityksellistä ammatillisessa erityisopetuksessa. Siirtymävaiheeseen perusopetuksesta toiselle asteelle tulee edelleen kiinnittää huomiota. Riit-

tävän tiedon siirtyminen on hyvin olennaista erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kohdalla. Erityisesti siirtymään ammatillisesta koulutuksesta työelämään tai jatkokoulutukseen sekä työllistymisen tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota suunnitelmallisemmin koko opintojen ajan. Yksilöllisiä opiskelupolkuja suunniteltaessa tulee varmistaa riittävä ohjaus, työvaltaisuus, työssäoppimisen laajentaminen, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Tukipalvelujen tulee perustua kokonaisvaltaisen huolenpidon pedagogiikkaan ja yhteisvastuuseen.

Opiskelijat kuvasivat oppimis- ja opiskeluvaikeuksiaan ja aiempia koulutuskokemuksiaan kielteisempiä kuin mitä kertoivat vastaavasti ammatillisen koulutuksen osalta. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat kokivat opiskelleensa normaalisti, mikä on subjektiivinen kokemus. Opiskelijat eivät välttämättä tunnista kaikkia heille tarjottuja tukimuotoja erityisopetuksen tukipalveluiksi, mikä on tietysti toisaalta hyvä ja inklusion tavoitteiden mukainen asia. Käytännön kokemuksissa ei tullut esiin erityisiä opetus- ja ohjausmenetelmiä. Kertomusten myönteisyyteen osaltaan vaikutti ehkä haastattelutilanteen jännittävyys sekä opiskelijoiden halu vastata hyväksytyllä tavalla. Kielteisiä kokemuksia liittyi eniten teoriaopintoihin, kuten äidinkieli, kielet ja matematiikka. Opettajilla ei ollut riittävästi aikaa tai opiskelijoiden koulukokemusten mukaan halua kuunnella opiskelijaa.

Tutkimuksen kolmannessa analyysivaiheessa huomattiin, että eri teemojen sisällöissä oli vielä paljon yhteneväisyyttä. Tarvittiin pelkistämistä ja kuvauskategorioiden yhdistämistä. Selkeimmin uutta tietoa tästä aineistosta toi esiin kokemukset ja käsitykset tavoitteista. Tutkimuksen tuloksia pohdittiin alan kirjallisuuteen peilaten. Tuloksia verrattiin Itä-Suomen työkoulumalliin ja havaittiin tiettyjä samankaltaisuuksia. Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeessa kehitettiin työkoulumalli, jossa päädyttiin syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutuksen järjestämisessä soveltamaan sosiaali- ja erityispedagogiikkaa. (Hämäläinen & Komonen 2003, 25–26.) Tämän perusteella tulosten pelkistämisen yhteydessä pohdittiin laajemmin ammatillisen erityisopetuksen pedagogisia periaatteita.

Itä-Suomen työkoulun arviointitutkimuksen perusteella kokemukset sen toiminnasta olivat myönteisiä ja sen hyödyntämistä suositellaan ammatillisissa oppilaitoksissa. Toimintamallin vaikutukset olivat vahvistaneet opiskelijoiden elämäntilannetta kokonaisuudessaan. Mallin soveltuvuus korostui niiden opiskelijoiden kohdalla, joille koulun teoriaopetus oli aiheuttanut vaikeuksia ja jotka edelleen toisella asteella tarvitsivat yksilöllisempää tukea. Toimintamallia ei ole tarkoituksenmukaista kohdentaa tutkijoiden mukaan kaikille opiskelijoille, vaan kyse on rajallisten resurssien kohdentamisesta. (Helakorpi, Helander & Jahnukainen 2005, 65–67.)

Taulukko 5. Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiset ja toimintaa ohjaavat periaatteet

Pedagogiset periaatteet		
Erityispedagogiikka	Sosiaalipedagogiikka	Ammattikasvatus
Tavoitteena selviytyminen	Tavoitteena osallisuus	Tavoitteena ammatillinen kasvu ja työllistyminen
Oppimis- ja opiskelu- vaikeuksien moninaisuus	Kaikkien yhteinen koulu	
Aikaisempien koulu- kokemusten huomioiminen	Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus	Työvaltaisuus ja työssäoppiminen
Suunnitelmallisuus	Yksilöllinen ohjaus	
Yksilölliset opiskelupolut		
Toiminnan periaatteet		

Opiskelijoiden kokemuksissa tavoitteista yhdistyi tutkimukseen liittyen erityisopetuksen ajankohtaisuuteen, syrjäytymiseen ja työelämälähtöisyyteen liittyvät näkökulmat. Tutkimuksen aineistosta erilaiset kokemukset tavoitteista nostettiin ylätasoinen kuvauskategorioksi, joihin voitiin sisällyttää aineistosta nostetut muut kuvauskategoriat. Tavoitteisiin liittyen kuvauskategorioiden muodostettaessa pohdittiin, millaisia pedagogisia periaatteita ja toimintaa ohjaavia periaatteita tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittaisiin. Näistä muodostettiin tämän tutkimuksen tulosavaruus (Taulukko 5).

Tieteellisesti pätevä kokemuksen tutkimus tarvitsee omat tieteenfilosofiset lähtökohdansa (ks. luku 3.1). Vastaavasti opetussuunnitelma- ja kehittämistyössä on hyvä tarkistaa pedagogiset lähtökohdat ja periaatteet. Opetustyön sisältönä on kasvattaminen ja opetuksen ontologiaan liittyvä kasvatuksellinen kohtaaminen. Kasvatus on kohtaamista kasvatuksen tavoitteen äärellä, yhteisen kasvamisen kokemista. Ammattikasvatuksessa korostuvat vuorovaikutustaidot, kyky aitoon dialogiseen kohtaamiseen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 94–98.)

Ammatillinen erityisopetus perustuu kasvatustieteisiin: ammattikasvatukseen ja erityiskasvatukseen. Erityiskasvatuksen perustan muodostaa erityispedagogiikka, jonka pyrkimys on tukea pedagogisin keinoin henkilöitä, joilla on vaikeuksia oppimisessa. Ammattikasvatus on tiedettä, joka jäsentää ammatillista kasvua ja kehitystä koskevat teoreettiset ja käytännölliset tiedot systemaatti-

seksi kokonaisuudeksi. Ammattikasvatuksessa pohditaan tiedon ja taidon olemusta ja suhdetta toisiinsa, työn tekemistä, työn kautta oppimista ja kehittymistä. Erityiskasvatuksessa pohditaan opiskelijan edellytyksiä tiedollisiin ja taidollisiin opintoihin, joihin tärkeä oppimisympäristö on työympäristö. (Miettinen 2008, 22–34.)

Sosiaalipedagogiikka tarjoaa kasvatukseen subjektisuuntautuneen viitekehyksen ja työskentelevän. Sosiaalipedagogiikassa mielenkiinto kohdistuu erityisesti niihin inhimillisiin kasvuprosesseihin, joiden kautta integroituminen yhteiskuntaan tapahtuu ja ihminen saavuttaa yhteiskunnallista toimintakykyä, subjektiivisuutta, osallisuutta ja elämänhallintaa. Sosiaalipedagogiikassa kiinnitetään huomiota yhteisön kasvatukselliseen merkitykseen. Sosiaalipedagogiikassa keskitytään kasvuolosuhteiden tarkasteluun ja erityispedagogiikassa kasvun tiellä esiintyvien yksilöllisten ongelmien kohtaamiseen ja ratkaisemiseen. Sosiaali- ja erityispedagogian orientaatio, tavoitteet ja käsitteistö yhdistyvät HOJKS:ssa, jossa opiskelijalle asetetaan sekä ammatilliset että elämäntaloudelliset tavoitteet ja suunnitellaan toimintamallit niiden saavuttamiseksi. (Hämäläinen & Komonen 2003, 25–32.)

Ammattioppilaitoksissa erityisopetus ei ole erillistä tai erityistä opetusta. Ammatillisen erityisopetuksessa pedagogiikkaa ei irroteta nuorten elämän kokonaisuudesta ja opiskelun sosiaalisista ehdoista. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoiden erilaisten koulutukselle asettamien tavoitteiden taustalla ovat pedagogiset periaatteet. Erilaiset tavoitteet vuorostaan edellyttävät erilaisia toimintaa ohjaavia periaatteita. Näin muodostuu tutkimuksen hierarkkisuus teoriasta ja pedagogiikasta käytännön toteutukseen. Erilaiset tavoitteet voidaan asettaa horisontaalisesti, koska ne tulee nähdä tasavertaisessa suhteessa toisiinsa opiskelijoiden kokemusten perusteella.

5 POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

5.1 Ammatillisen erityisopetuksen suunnitelmat

Opetussuunnitelmat ohjaavat ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen toteutusta. Usein kirjoitettu, toteutettu ja koettu opetussuunnitelmatyö eroavat kuitenkin toisistaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia samoissa ryhmissä muiden kanssa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta perustutkintokoulutuksesta. Tutkimuskysymyksenä oli, millaisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on ammatillisesta koulutuksesta. Tutkimustehtävänä oli lisätä ja syventää ymmärrystä ammatillisesta erityisopetuksesta sen kehittämistyön taustaksi opiskelijoiden kokemuksia kuvailemalla ja vertailemalla.

Tutkimuksessa haastateltiin erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Heidän kokemustensa perusteella voidaan päätellä, että kehittämistyötä on edelleen tehtävä ammatillisissa oppilaitoksissa suunnitelmallisesti. Tutkimuksen perusteella säädökset ja opetussuunnitelmat antavat ammatilliselle erityisopetukselle hyvän perustan, mutta arjen toiminnassa kaikkia suunnitelmia eikä tavoitteita vielä saavuteta eikä niillä ole myöskään edellytyksiä toteutua. Tavoitteissa tulee huomioida tavoitteiden laaja-alaisuus aidosti. Tuloksellisuusrahoitus on suunnannut tavoitteita korostaen vain ammatillista osaamista. Yhtä tärkeitä ovat muut tavoitteet, joiden myötä ammatillisten tavoitteiden toteutuminen varmistetaan myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla.

Opetus- ja ohjausmenetelmissä tulee panostaa kaikille hyvään opetukseen, mikä vaatii tuekseen yksilöllisten ja vaihtoehtoisten menetelmien hyödyntämistä, mille nykyiset säädökset antavat mahdollisuuden, mutta mitä hyödynnetään vielä vähän. Tavoitteena tulee huomioida myös osatutkinnot ja mukautukset. Toteutuksessa tulee korostaa inklusion toteutumista suunnitelmallisesti. Työssäoppiminen, näytöt ja työvaltaisuus ovat tärkeitä. Ammatillisia tutkinnon osia täydentävien tutkinnon osien integrointi ammatin opetukseen tulee suunnitella huolellisesti. Ohjauksellisuus korostuu yhä vahvemmin.

Oppilaitoksissa tarvitaan arvokeskustelua ja uusia toimintamalleja, joissa tarkastellaan sekä pedagogisia että toiminnan periaatteita uusista näkökulmista. Opetuksesta on suuntauduttava oppimiseen ja yksin tekemisen kulttuurista yhteistyötä ja yhteisöä korostavaan toimintaan. Yksilönpatologiaa korostavasta toiminnasta on siirryttävä kohti yhteisönpatologiaa, mikä vaatii tuekseen oppilaitoksen johdon tuen.

Opetusministeriö ja opetushallitus linjasivat ammatillisen perustutkintojen kehittämistyön yhdeksi painopisteeksi erityisopetuksen (Opetushallitus 2008). Uusissa tutkinnon perusteissa erityis-

opetuksesta on säädetty kuitenkin lähes samoin kuin vuonna 2000. Ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen uudelle vuosikymmenelle on näin ollen koulutuksen järjestäjien vastuulla. Tämä on huolestuttavaa aikana, jolloin perusopetuksen erityisopetus on suurien muutosten edessä ja kuntien taloudellinen tilanne heikko. Hirvosen (2006), Honkasen (2006) ja Miettisen (2008) tutkimusten aineistot olivat 2000-luvun alkupuolelta. Heidän huolensa tuon aineiston perusteella liittyivät erityisopetuksen täsmentymättömyyteen, koulutuksen järjestäjien sitoutumattomuuteen erityisopetuksen kehitysohjelmaan sekä siihen, että koulutuksen järjestäjät eivät vastanneet riittävästi ohjauksellisen ja erityisopetuksellisen tuen toteutumisesta. Aineisto oli kerätty taloudellisesti hyvältä ajanjaksolta.

Nurmi (2009) toi esiin väitöskirjassaan 1990 -luvun laman vaikutuksia nuorten opiskelupolkuun. Nurmen tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoiden oppimisvaikeuksien takaa löytyi kasaantunutta laiminlyöntiä ja niin sanottujen moniongelmaisten nuorten heitteillejättöä. Vaikutukset liittyivät opintojen hidastumiseen ja suoritusten heikentymiseen. Opintojen hidastumisen tärkeimmät syyt olivat tutkimuksen mukaan sosioekonomiset syyt, tukijoiden puute, luki- ja kirjoitusvaikeudet, aikaisempi huono koulumenestys ja heikko itsetunto sekä huonot koulukokemukset. Hitaasti etenevä opiskelija on yleissivistävässä koulutuksessa usein vain päästetty läpi, tavallaan jätetty heitteille (Niemi 2009, tiivistelmä.) Tämän vuoksi ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen on panostettava määrätietoisesti.

Tutkimuksen kuvauskategorioiden perusteella muodostettiin tutkimuksen tulosavaruus ammatillisen erityisopetuksen pedagogisista ja toiminnallisista periaatteista. Periaatteita voi hyödyntää ammatillisen erityisopetuksen tavoitteita, toteutusta, opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä tukipalveluja kehitettäessä niin kirjatuissa opetussuunnitelmissa kuin käytännön toimintaa kehitettäessä. Tutkimuksessa oli tärkeää tuoda esiin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksia.

Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, sillä tulokset ovat subjektiivisia eikä erityisopetus ole vangittavissa pelkästään luetteloiksi ja malleiksi. Ei ole yhtä ainoaa mallia tai mittaristoa. Ammatillisessa erityisopetuksessa on oleellista osallisuus ja vuorovaikutus, jotka ovat riippuvaisia yhteisön arvoista, yhteisestä visiosta ja toimintaympäristöstä. Tämän tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää erityisopetuksen suunnitelman ja toimintamallien kehittämistyössä kunkin yhteisön arvoihin ja toimintaympäristöön soveltuvaksi.

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen arviointiin liittyvät tutkimusprosessin tarkastelu, luotettavuus ja etiikka. Tutkimusprosessia arvioitaessa kiinnitetään huomiota sen loogisuuteen, metodologisiin valintoihin ja raportoinnin selkeyteen. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota reliabiliteettiin ja

validiteettiin. Laadullisen tutkimuksen arviointiin liittyy ristiriitaisia näkemyksiä. Tutkimuksessa arviointi voidaan pelkistää kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Lähtökohtana on tutkijan subjektiveetti ja sen myöntäminen, että tutkijalla on tutkimuksessa keskeinen rooli. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija kirjoittaa auki omat käsityksensä aiheesta. (Eskola & Suonranta 1998, 210–212.) Tutkijan oma rooli aineiston keruussa ja mahdollinen vaikutus aineistoon on tuotava esiin ja arvioitava (Malterud 2001; Pyörälä 2002).

Tutkimuksen aihe valikoitui erityisopetuksen kehittämistyön ajankohtaisuuden vuoksi. Näkökulmaksi valittiin opiskelijoiden kokemukset, koska opiskelijoiden kokemuksia aiheesta on tutkittu ja tuotu esiin vähemmän. Tutkimuksen johdannossa esiteltiin tutkimuskohde, tutkimuksen tarkoitus tutkijan rooli ja tutkimustehtävä. Teoriaosassa rakennettiin tutkimuksen viitekehys ajankohtaiseen ammatillisen koulutuksen määräyksiin ja tutkimustietoon perustuen. Tutkimuksen tieteenfilosofiset taustasitoumukset ja toteutus esiteltiin. Tutkimustuloksia peilattiin teoriataustaan ja esiteltiin ja pohdittiin alan kirjallisuuteen vertailemalla.

Aineiston määrä oli suhteessa analysointimenetelmään ristiriitainen. Valittu tutkimusmetodologia sopi kuitenkin kokemusten tutkimiseen, sillä tutkimuksessa tavoiteltiin syvempää ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista ja niiden eroista. Lisäksi tutkija halusi mahdollisuuden tutustua fenomenografiaan, näin ollen tutkimuksessa päädyttiinkin käyttämään fenomenografiaa soveltaen.

Tutkimuksessa noudatettiin erityisopetuksen toteutuksen taustalla olevia eettisiä periaatteita, johon liittyy ihmisarvo, integriteetti, itsemääräämisoikeus ja osallisuus. (Moberg 2001, 76–82). Luottamuksellisuus tutkimusaineiston käsittelyssä oli yhteydessä yksityisyyden käsitteeseen, ja opiskelijoiden asioita käsiteltiin luottamuksellisesti (Mäkinen 2006, 114–116). Tutkimuksessa voitiin käsitellä henkilötietoja, koska opiskelijat olivat antaneet kirjallisen suostumuksen ja tutkimuksen kohteena olevan oppilaitoksen rehtorilta oli pyydetty tutkimuslupa.

Tutkimuksessa oli huomioitava, että tutkimukseen osallistuvat eivät välttämättä puhuneet kaikissa tilanteissa yhdenmukaisesti, eli kielenkäyttö ja puhutavat olivat tilannesidonnaisia. Yhtäältä vastaajat voivat vastata myös odotusten mukaisesti tai sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Toisaalta kertomukset voivat olla hyvinkin rehellisiä ja todellisia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen suunnittelussa oli huomioitava aiheen arkaluonteisuus, sen vaikutukset nuoreen ja nuori haastateltavana. Nuoria tutkittaessa oli tärkeää sijoittaa tulokset kasvukontekstiin. Tuloksia tulkittaessa pyrittiin huomioimaan, mikä oli näille nuorille yhteistä ja selittyi kehitysvaiheeseen kuuluvana ja mikä taas oli yksilöllistä ja liittyi nuoren erilaisiin kehitysrytmeihin, persoonallisuuden ja kasvuympäristön eroihin. Eettisesti tarkasteltuna oli opiskelijoita kohtaan perusteltua pyrkiä ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja käsityksiään laajemmassa viitekehyksessä.

Tulkintoja tehtäessä tulee pohtia, mihin kokemustaustaan kokemukset voivat pohjautua ja miten tutkimukseen osallistuminen voi vaikuttaa opiskelijan kasvuun tutkimushetkestä eteenpäin. (Aaltola & Valli 2007, 154–156.) Kieli on sosiaalisen todellisuuden kuvaaja, mutta myös aktiivinen muodostaja, sillä tekstit eivät ainoastaan kuvaile tapahtumia ja asioita neutraalisti, vaan ne samalla rakentavat merkityksiä ja sosiaalista elämää (Eskola & Suoranta 2005, 140–145). Näistä syistä haastattelujen toteutukseen liittyi myös opiskelijoiden valtaannuttaminen ja ohjauksellisuuden korostuminen niin, että haastattelussa käytetty kieli ja kokemuksista muodostunut opintojen aikainen yhteenveto tuki ja kannusti opiskelijaa ja hänen opiskelijaidentiteettiään ja ammatillista kasvuaan.

Tutkimuksen ennakkokäsityksenä oli, että erityisopetuksen perusteen mukaan opiskelijoiden kokemuksia vertailemalla löytyisi selkeitä eroja. Olennaisempaa erityisen tuen järjestelyissä näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan opiskelijan koko elämä- ja kouluhistorian kokemukset kokonaisuudessaan. Opintoja suunniteltaessa on huomioitava, mitä opiskelijat haluavat kertoa kokemuksistaan ja millä tasolla taustatietoja voidaan hyödyntää. Ymmärrys siitä, että jokaisella on oma tarinansa ja uusi käsikirjoitus, tulee rakentaa aikaisemman pohjalle, on jo sellaisenaan tärkeää. Toisena ennakkokäsityksenä oli, että opiskelijoiden kokemukset kuvaavat erityisopetuksen toimintamallien keskeneräisyyttä. Tämän tutkimuksen perusteella kehittämistyötä tuleekin suunnitelmallisesti jatkaa edelleen.

Tutkimuksessa tuotiin esiin opiskelijoiden kokemuksia; teemoittain ja vertailun avulla esiin nousevista aihepiireistä rakennettiin yhtenäinen tulosavaruus. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opetussuunnitelmatyössä ja toimintamallien kehittämistyön taustana. Tutkimuksessa esiin tuotujen kokemusten ja käsitysten avulla voidaan laajentaa ymmärrystä. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että empiirinen tieto ihmisestä on kapea-alaista, aina myös vain toistaiseksi pätevää. Jokainen empiiristieteellinen kuvaus ja selitys ovat vain likiarvo lopullisesta täydellisestä totuudesta. Tätä ideaalista totuutta ihmistutkimus parhaimmillaan lähestyy, mutta ei sitä koskaan saavuta. Tietomme ihmisestä on siten relatiivista, suhteellista. Ihmistutkimus ei ole koskaan valmis. Empiirinen ihmistutkimus on aina vain matkalla ihmisen parempaan ymmärtämiseen. (Rauhala 2005, 20–23.)

Ammatillisen erityisopetuksen kehitystyö tarvitsee tuekseen tieteellisesti perusteltua tutkimustietoa. Tämän tutkimuksen perusteella nousi monia uusia tutkimusaiheita, jotka liittyivät siirtymävaiheisiin, työllistymisen tukemiseen ja seuraamiseen, opettajien taitoihin kohdata erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, HOJKS:n toteutukseen ja lisärahoituksen kohdentumiseen. Ajankohtaisia asioita ovat perusopetuksen erityisopetuksen muutokset ja niiden vaikutusten ennakointi toisella asteella sekä ammatillisen koulutuksen uudistuvat opetussuunnitelmat. Kokemusten ja käsitysten tutkimista ammatillisesta erityisopetuksesta tulee jatkaa erikokoisten aineistojen, kohderyhmien ja

tutkimusmenetelmien avulla. Tämä tutkimus osoitti, että erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemusten arvostaminen tutkimuskohteena on merkityksellistä, sillä opiskelijoita kuuntelemalla tavoitetaan aivan uusia näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen kehittämistyöhön.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS -kustannus.
- Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma.2004. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 2004: 1.
- Ammatillisen perustutkinnon perusteet. 2009. Opetushallitus.
- Ammattiosaamisen näytöt käytäntöön. 2006. Opetushallitus. Vantaa: Dark Oy.
- Annala, J.2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: AKATIIMI Oy.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998. 811/6.11.1998.
- Balfanz, R. 2007. What your community can do to End its Drop- Out Crisis: Learnings from Research and Practice. John Hopkins University. National Summit on American´s Silent Epidemic. <<http://www.silentepidemic.org/pdfs/balfanz.pdf>> Luettu 25.9.2007.
- Bost, L.W.2007. Building effective dropout prevention programs- some practical strategies from research and practice. NDPC-SD. <http://www.ndpc-sd.org/assistance/docs/Building_Effective_Dropout_Prevention_Programs.pdf> Luettu 25.9.2007.
- Crotty, M. 1998. The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process. Sage.
- Daavittila, O. & Manty, T. 2001. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 138–153.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa t. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy, 26–31.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U. Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. 2008. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä psykologisia näkökulmia. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteis kuntaa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut, 111–130.
- Hatakka, H. 2008. ”Ihan tavallisia ihmisiä mekin ollaan, vaikka ollaan pienemmässä ryhmässä oltu”, EMU -koulun käyneiden nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä ammatillisista opinnoista suoriutuminen. Lisensiaattityö. Tampereen yliopisto.

- Helakorpi, S., Helander, J. & Jahnukainen, M. 2005. Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeen arviointitutkimus. Kuopio: Kopijyvä.
- Helakorpi, S. 2008a. Uuteen kouluun, uuteen oppimiskulttuuriin. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteiskuntaa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut, 241–255.
- Helakorpi, S. 2008b. Ammattikasvatuksen teoreettista pohjaa ja uudistuvaa käsitemaailmaa. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteis-kuntaa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut, 11–28.
- Helimäki, L. 2000. Ammatillinen erityisopetus keskiasteen uudistuksessa. Teoksessa V. Raitaniemi, P. Rajaniemi & K. Harra (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 172–177.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopetta-jan työ muutoksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä, 14–19.
- Honkanen, E. 2006. Opintojen-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja teemahaastattelu tutkimus opetussuunnitelma perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2006. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Honkanen, E. 2008. Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittyminen. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L & Kotila, H.(toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 15–27.
- Horttana, H. & Rantanen, M. 2007. Tutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/amatillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Mielikuvatutkimus/mielikuvatutkimus_2007.pdf> Luettu 16.6.2009.
- Huhtala, S., Aunio, P., Laakkonen, P., Pusa, J., Ahonen, T. & Wennström, K. 2008. Lukivaikeudet ja matematiikka. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen. & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä, 102–119.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* (2), 162–173.
- Hätönen, H. 2006. Eläköön opetussuunnitelma II. Opa. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Kuopio: Kopijyvä.
- Ilola, H. 2008. Aikuisten lukivaikeudet. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 98–107.
- Jokinen, J., Lähtenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Saarijärvi. Saarijärven Offset Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajankirja.
- Kaikkonen, L. 2008 Ammatillinen opettaja erilaisten oppijoiden ohjaajana. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 47–61.
- Kauffman, J. 2001. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kiilakoski, T. 2007 Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 8–24.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto: Saarijärven Offset Oy.
- Kvale, S. 1996. *Interwiev. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 630/21.8.1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksen muuttamisesta 2003. 479/13.6.2003.
- Laki ammatillisesta koulutuksen muuttamisesta 2005. 601/15.7.2005.
- Long, T. J., Brown, C. & Nagy-Rado, A. 2007. Preparing Special educators to assume collaborative and consultative roles. *Catholic Education* 4, 490-507.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.

- Malterud, K. 2001. Qualitative research. *Lancet* 8/11/2001. Vol.358 (928).
- Marton, F. 1996. *Is phenomenography phenomenology*. Göteborg: Göteborg University.
<<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/faq/faq.phen.html>> Luettu 3.5.2008.
- Mehtäläinen, H. & Taipale, T. 2006. Aikuisuus ja autonomia. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 109–122.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Moberg, S. 2001. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 49–91.
- Muuronen, A. 2008. Ammatillisen erityisopetuksen toiminnan kehittäminen. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 158–169.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikka*. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Mänty, T. 2006. Koulutus integraation tukena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsinki; Yliopistopaino, 71–108.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. *Ammattikasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus*. Hämeen ammatillinenopettajakorkeakoulu.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Helsinki; Edita Prima Oy.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopio: Kopijyvä.
- Onnela, J. 2008. Lähtökohtia HOJKS -työskentelyyn. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit oy, 170–184.
- Opetushallitus 2007. *Opetustoimen perustietoraportit syksy 2007*.
<<http://vos.uta.fi/rap/ptr/s07/p02elk6a.html>> Luettu 12.9.2009.
- Opetushallitus 2008. OPM:n ammatillisten tutkintojen kehittämisen periaatteet 5.2.2008.<<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,5238,661>> Luettu 9.6.2009.
- Opetushallitus 2009. *Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen*

- opiskelijavalinnat julki.
<<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,434,89508>> Luettu 22.6.2009.
- Opetusministeriö 2009a. Opiskelu ja tutkinnot ammatillisessa koulutuksessa.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi> Luettu 22.6.2009.
- Opetussuunnitelman perusteet 2000. Catering-alan perustutkinto. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M.2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Petterson, I. &Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Piha, L. 2005. Erityisen tuen tarpeen määrittely. Teoksessa M. Mylly & S. Sipilä (toim.) Erityisopetusta kehittämässä -kokemuksia Kiipulasta. Valkeakoski: Koski-Print Oy, 26–31.
- Piirainen, T. 2005. Jatkuvaa dialogia sosiaalipedagogisesti. Kuopio: Kopijyvä.
- Poikela, E. 2008. Koulutuksen ja työn uusi suhde – kohti työlähtöistä opetussuunnitelmaa. Teoksessa. S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteis kuntaa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut, 65–82.
- Poikolanen, J. 2006 Narratiivinen tutkimus tieteellisen ajattelun oppimisesta ja rakentumisesta. Kasvatus 37 (2), 137–146.
- Powers, K., Gil-Kashwabana, E., Geenen, S., Powers, L., Balandran, J. & Palmer, C.2005. Mandates and Effective Transition Planning Practices Reflected in IEPs. Career development for exceptional individuals 1, 47-59.
<<http://helios.uta.fi:2302/ehost/pdf?vid=3&hid=116&sid=62ffd191-5cd2-4f92-a0c7-a0a6a2179e1e%40sessionmgr108>> Luettu 12.9.2007.
- Pyörälä, E. 2002. Johdatus laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Helsingin yliopisto.
<<http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali1.pdf>> Viitattu 3.5.2008.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) 2003. Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- 1900-luvuilla. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Rioux, M. 1997. Disability: The Place of Judgement in a World of Fact. Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 41 (2), 102–111. < <http://www3.interscience.wiley.com/>

- cgi-bin/fulltext/119161493/PDFSTART> Luettu 4.9.2009.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuoskirja. Vantaa: Dark Oy, 106–122.
- Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006. KvaliMOTV. KvaliMOTV on kaikille avoin kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien oppimisympäristö.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3.html>> Luettu 27.9.2009.
- Saarikoski, A. 2004. Työkoulu on asenne! Teoksessa J. Hämäläinen & K. Komonen (toim.) Työkoulutoiminnan käytännön sovellutukset. Kuopio: Kopijyvä, 117–142.
- Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Snell, M. & Brown, F. 2000. Instruction of students with Severe Disabilities. 5th Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Stenström, M-L. 2009. Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. Kasvatus (2), 4-10.
- Thornburgh, N. 2006. Dropout Nation. Timen Magazine.
<<http://staff.washington.edu/yareda/dlcweb/hsdropout.html>> Luettu 25.9.2007.
- Tilastokeskus 2009. Koulutus. <<http://www.stat.fi/til/kou.html>> Luettu 12.9.2009.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. OKKA -säätio.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 2005. 603/21.5.2005.
- Varis, T. 2008. Makrotason ilmiöt kulttuurienvälisessä ammattikasvatuksessa. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 2. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätio, 6–14.
- Vehviläinen, J. 2004. Keppi, porkkana ja kompassi – mikä nuoria liikuttaa? Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.) Oppiva koulu-pajakoulut muutoksen tekijöinä. Helsinki: Valtakunnallinen työpajayhdistys, 42–66.
- Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari, & T. Varis. Ammatillinen kasvu. Tampereen Yliopisto. OKKA-säätio. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 186–196.
- Väyrynen, P. (toim.) 2005. OPEMONEEN. Hyviä käytäntöjä ja malleja opetusjärjestelyjen – ja menetelmien kehittämishankkeesta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Opetushallitus. Moniste 17/2005. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Ängeslevä, M. 2009. Kuinka koppi otetaan. Opettaja 37/11.9.2009, 39–42.