



MAIJA HIRVONEN (TOIM.)

Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen

AMMATILLISET OPETTAJAKORKEAKOULUT
ERITYISOPETUSTA KEHITTÄMÄSSÄ

Yhdessä toimien
ja erilaisuutta arvostaen

JYVÄSKYLÄN AMMATIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 203

MAIJA HIRVONEN (TOIM.)

Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen

AMMATILLISET OPETTAJAKORKEAKOULUT
ERITYISOPETUSTA KEHITTÄMÄSSÄ



jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA -SARJA
Toimittaja • Teemu Makkonen

© 2015

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Maija Hirvonen (Toim.)

YHDESSÄ TOIMIEN JA ERILAISUUTTA ARVOSTAEN
Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä

Kannen kuva • Sonja Rahkonen
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen
Taitto ja paino • Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print • 2015

ISBN 978-951-830-389-6 (Painettu)

ISBN 978-951-830-390-2 (PDF)

ISSN-L 1456-2332

JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 040 552 6541

Sähköposti: julkaisut@jamk.fi

www.jamk.fi/julkaisut

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	6
ABSTRACT	7
 Hanna Ilola, Kostti Nivalainen, Kaija Peuna ja Annikki Torikka AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUS INKLUUSIOTA EDISTÄMÄSSÄ - MAHDOLLISUUKSIA JA HAASTEITA	8
 Eila Burns, Maija Hirvonen, Päivi Lehtonen ja Kostti Nivalainen ERITYISOPETTAJASTA MONIMUOTOISUUSVAIKUTTAJAKSI	20
 Iiris Hoppo, Eija Honkanen, Pirkko Kepanen, Marja Koukkari, Anu Raudasoja, Milka Grekula ja Saara Holappa OSAAMISPERUSTEISUUS AMMATILISESSA ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSESSA	32
 Eija Honkanen, Päivi Pynnönen, Liisa Rentola ja Simo Uusinoka MOTIVAATIO JA YHTEISÖLLISYYS INKLUUSIIVISEN AMMATILISEN KOULUTUKSEN LÄHTÖKOHTANA	46
 Iiris Hoppo, Maarit Junkkari, Pirkko Kepanen, Marja Koukkari ja Leena Nuutila OPISKELIJALÄHTÖINEN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ AMMATILISESSA ERITYISOPETUKSESSA – KOHTI OSALLISTAVIA KÄYTÄNTÖJÄ	58
 Irmeli Lignell ja Leena Nuutila INNOSTAVAT DIGITAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT JA YKSILÖLLINEN OPPIMINEN	73

TIIVISTELMÄ

Maija Hirvonen (toim.)

Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen

Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä

(Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 203)

Mitä inklusio tarkoittaa ammatillisessa koulutuksessa? Mitä on ammatillinen erityisopettajankoulutus ja mihin sillä tähdätään? Miten ammatillisia erityisopettajia koulutetaan? Mitä on osaamisperustainen erityisopettajankoulutus? Mikä merkitys motivaatiolla on oppimiseen ammatillisessa erityisopetuksessa? Miten moniammatillinen työote ja verkostotyö toteutuvat ammatillisessa erityisopetuksessa? Tarvitseeko ammatillinen erityisopettaja digitaalista osaamista?

Näihin kysymyksiin haetaan vastausta käsillä olevassa julkaisussa, joka on syntynyt kokoneiden ammatillisen erityisopetuksen ja ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittäjien toimesta. Julkaisun punainen lanka on yhteistyö. Kaikki artikkelit linkittyvät siihen: inklusiivinen koulutus edellyttää onnistuakseen yhteistyötä, moniammatillisesti, verkottuen, hyödyntäen aiemmin opittua ja uusia oppimisympäristöjä hyväksikäyttäen.

Julkaisun toisena tavoitteena on näyttää todeksi Ammatillisten opettajakorkeakoulujen erityisopettajankouluttajien saumaton yhteistyö, joka on tähän mennessä synnyttänyt erityisopettajankoulutuksen laatusuosituksen, eri kehittämisyöryhmät ja vahvan valtakunnallisen vaikuttamistyön, jota tarvitaan muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, erityisopetus, erityisopettaja, inklusiivinen koulutus

ABSTRACT

Maija Hirvonen (ed.)

Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen

Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä

(Publications of JAMK University of Applied Sciences, 203)

What does inclusion in vocational education and training mean? What is vocational teacher education in special needs and what are its goals? How are vocational special needs teachers trained? What is competence based teacher education in special needs? What is the role of motivation in vocational special needs education? How is multiprofessional, collaborative networking implemented in vocational special education? Do vocational special needs teachers need digital skills?

This publication, written by experienced teacher educators and developers of vocational teacher education in special needs, focuses on these questions. The prominent thread of the book is collaboration. All the articles of the publication are, one way or another, connected to it. Requirements for inclusion call for collaboration, multiprofessional approach, networking, recognizing previous learning and exploiting new learning environments.

Another goal of the publication is to demonstrate the continuous collaboration between teacher educators in special needs education in all five Vocational Teacher Education Colleges. This group has already devised the qualification recommendations for vocational teacher education in special needs, and in addition, has established various teams to develop education in this area, and created a means of influencing the continuously transforming vocational education at national level.

Keywords: vocational education, special needs teacher, inclusive education

AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUS INKLUUSIOTA EDISTÄMÄSSÄ - MAHDOLLISUUKSIA JA HAASTEITA

Hanna Ilola, Kosti Nivalainen, Kaija Peuna ja Annikki Torikka

JOHDANTO

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee noin puolet suomalaisista nuorista. Tähän joukkoon mahtuu monenlaisia oppijoita ja opiskelijoita, joiden mahdollisuudet hankkia ammatillista osaamista ja edistyä opinnoissaan vaihtelevat. Osalla oppimisen polut ovat mutkikkaita ja kuoppaisia, ja myös ammatillinen koulutus näyttäytyy haasteellisena. Samalla tiedetään, että ammatillisen tutkinnon suorittaminen on hyvä suoja ennakoimattomaan tulevaisuuteen varauduttaessa. On kaikkien edun mukaista kehittää ammatillisen koulutuksen rakenteita, malleja ja toimintakulttuureja sellaisiksi, että niistä muodostuu yhteinen, kaikkien osallistumiseen tähtäävä oppimisyhteisö. Tässä artikkelissa luodaan katsaus ammatillisen koulutuksen inklusiivisen kehittämisen haasteisiin ja pohditaan opettajien ja erityisesti erityisopettajien osaamista ja roolia uudistuvassa toimintakulttuurissa. Artikkelin kirjoittajat näkevät ammatillisten erityisopettajien roolin keskeisenä inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämisessä. Samalla rooli tuo uusia osaamisen haasteita, joihin myös erityisopettajankoulutuksen on vastattava.

INKLUUSIO – TAVOITTEENA TASA-ARVOINEN JA OSALLISTAVA AMMATILLINEN KOULUTUS

Inklusiolla tarkoitetaan pyrkimystä kohti yhdenvertaista ja tasa-arvoista osallistumista kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan. Tässä pyrkimyksessä on koulutuksella erittäin tärkeä rooli ja siksi inklusiivisten mallien ja toimintojen kehittäminen onkin keskeistä, kun puhutaan koulun kehittämisestä kaikkien oppimisyhteisöksi.

Inklusion käsite on ollut ensimmäisen kerran esillä YK:n Salamancan julistuksessa vuonna 1994. Tätä ennen puhuttiin esimerkiksi täydestä integraatiosta tai täydestä osallistumisesta ja tasa-arvosta. Inklusio-käsitteen ottamisella käyttöön haluttiin korostaa ajattelutavan ja paradigman muutosta, jossa integraation sisältämä ajatus mukaan ottamisesta on poistunut ja tilalle on tullut ajatus mukana olemisesta. (The Salamanca Statement 1994;

Vehmas & Puupponen 2007, 12.) Salamancan julistuksen taustalla on useita kansainvälisiä sopimuksia ja linjauksia, joihin Suomi on sitoutunut ja joiden tavoitteena on kehittää suomalaista koulutusjärjestelmää inklusiiviseen, esteettömään, osallistavaan ja syrjäytymistä ehkäisevään suuntaan. Tällaisia sopimuksia ovat esimerkiksi

- YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus (1948)
- Lasten oikeuksien sopimus (1983) UNICEF
- EFA Monitoring Report (2015)
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD)
- ILO:n strategia Achieving Equal Employment Opportunities for Persons with Disabilities through Legislation (2011) ja
- European Disability Strategy (2010).

Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet (2009) on laadittu lähes kolmenkymmenen EU-maan yhteistyönä ja niissä painotetaan koulutukseen osallistumisen laajentamista, opettajien inklusio-osaamista, inklusiota edistävää toimintakulttuuria sekä inklusiota edistäviä tukirakenteita ja linjauksia. Periaatteissa kiteytyvät inklusion haasteet: kun edistetään inklusiota, kehitetään lainsäädäntöä ja muuta velvoittavaa ohjeistusta, alueellisen ja paikallisen tason toimintamalleja, oppilaitoskohtaisia käytäntöjä, tavoitteita ja toimintakulttuuria sekä oppilaitosten henkilöstön asenteita ja osaamista. Inklusio on oppilaitoskontekstissa hyvin vahvasti johtamisen kysymys. Johtamisen prosessien nivoutuminen inklusiivisiin arvoihin ja käytäntöihin on tärkeää.

Koulutukseen osallistumisen laajentaminen on mielenkiintoinen teema ammatillisessa koulutuksessa. Inklusio-ajattelussa huomio kiinnittyy perinteisen erityisopetuksessa olevien, vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden lisäksi moniin muihin koulutuksellisiin riskiryhmiin. Tällaisia ovat EU:n määritelmän mukaan esimerkiksi kulttuuriset vähemmistöt, kriisien keskellä elävät, pakolaiset, seniorit, vangit, aikaisin koulun päättäneet tai haasteellisissa sosio-ekonomisissa tilanteissa elävät. Ammatillisen osaamisen osoittamiseen liittyvät pedagogiset ja rakenteelliset muutokset ammatillisen koulutuksen toiminta- ja oppimisympäristöissä voivat tukea inklusiivisia pyrkimyksiä monin

eri tavoin, mutta samalla muutokset voivat myös lisätä yleisiä osallistumisen esteitä. Koulujen toimintakulttuuri on muutoksessa, joten inklusiivisten arvojen ja käytäntöjen vahvistuminen on mahdollista. Inklusiivisen muutoksen kulkeminen muiden muutosten osana vaatii osaamista ja sitoutumista kaikilta ammatillisen koulutuksen toimijoilta. Näin ollen opettajien inklusio-osaaminen on muutoksessa avainasemassa. Tätä muutosta ammatilliset erityisopettajat ovat osaltaan erityisasiantuntijoina johtamassa. Siitä syystä inklusio tarkoittaa myös painopisteiden tarkennusta ammatillisen erityisopettajien koulutuksessa ja osaamisen kehittämisessä.

Inklusioon monitasoisuus ja -tahoisuus edellyttävät kehittämistyössä monenlaisia toimia. Ainscow ja Miles (2009, 2–3) ovat määritelleet kehittämistoimien taustalla olevia peruseriaatteita seuraavasti:

- Inklusio on prosessi, jossa etsitään jatkuvasti uusia tapoja vastata moninaisuuden haasteisiin
- Inklusiiossa keskitytään esteiden poistamiseen ja poistaminen edellyttää laaja-alaista tiedon kokoamista ja analysointia
- Inklusiiossa edistetään kaikkien opiskelijoiden oppimista ja osallistumista
- Inklusiiossa kiinnitetään erityistä huomiota niihin, joilla on vaikeuksia olla mukana tai joiden riski pudota yhteisestä on lisääntynyt.

Yhteisestä ja yleisesti hyväksytystä inklusiota edistävästä tavoitetilasta huolimatta inklusiivisten toimintamallien ja käytäntöjen kehittämiseen liittyy monia haasteita. Malinen ym. (2010, 353) toteavat erityisesti inklusiivisen opetuksen olevan monimutkainen ja yhteisesti määrittelemätön käsite. Arvoista opetuksen taustalla on olemassa kansainväliselläkin tasolla yhteisymmärrys, mutta arvojen ilmentyminen käytännössä aiheutuu erilaisista näkemyksistä. Näitä yleisesti hyväksytyjä arvoja opetuksessa ja koulutuksen järjestämisessä ovat Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006, 24–27) mukaan esimerkiksi oikeudenmukaisuus, osallistuminen, yhteisöllisyys, myötätunto, monimuotoisuuden kunnioittaminen ja kestävä kehitys. Jokainen näistä arvoista on kuitenkin kulttuurisidonnainen ja arvojen ”näkyminen” tapa on erilainen myös suomalaisissa kouluissa. Ainscow ja muut pitävätkin paikallisia käytäntöjä arvioivaa ja kehitettävää arvokeskustelua kaikkien tärkeimpänä inklusiion edistäjänä. Samaan

on päätyntä myös McMaster (2014, 43), joka näkee inklusiota edistävän muutoksen mahdollisena vain silloin, kun koulun kulttuurissa syvävirtauksina vaikuttavat arvot tuodaan näkyviksi. Erytisen tärkeitä ovat arvot, jotka määrittävät opettajien suhdetta opiskelijaan.

INKLUUSIO AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN ARJEN KÄYTÄNTÖNÄ

Erytisopetuksen periaatteita, toimintatapoja ja käytäntöjä määrittelevässä Salamancan julistuksessa todettiin jo vuonna 1994, että ”Tavalliset koulut, jotka ovat inklusiivisesti suuntautuneita, ovat kaikkein tehokkaimpia tapoja kampaillaessa syrjiviä asenteita vastaan, luotaessa myönteisiä yhteisöjä, rakennettaessa inklusiivista yhteiskuntaa ja tavoiteltaessa koulutusta kaikille; lisäksi tavalliset koulut tuottavat tehokasta koulutusta suurimmalle osalle lapsia ja parantavat koko koulutussysteemin tehokkuutta ja lopulta hinta-hyöty-suhdetta” (Salamancan julistus vuodelta 1994). Ammatillisten oppilaitosten inklusiiviset käytänteet tukevat osaltaan julistuksen edellyttämää osallisuutta ja ehkäisevät syrjäytymistä. Inklusiivinen koulutus ei tarkoita ainoastaan tuen järjestämistä erilaisissa oppimisympäristöissä, vaan kyseessä on perustavanlaatuinen muutos koko organisaation toimintakulttuurissa (Erytisen tuen järjestäminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. 2011, 9).

Inklusiivinen opetus perustuu jokaisen opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin, edellytyksiin ja odotuksiin. Se ottaa huomioon ihmisten kykyjen, taitojen, mieltymysten ja työskentelytyylien vaihtelun. Opiskelijoiden moninaisuus ohjaa opetuksen suunnittelua. Inklusiivisessa ympäristössä opetusta ei jaeta erityiseen ja yleiseen, vaan oppimisympäristöt rakennetaan siten, että jokaisella on mahdollisuus oppia. Oppimisen haasteet määritellään oppimisympäristöstä, ei opiskelijasta käsin. Siksi olennaista on huolehtia oppimisympäristössä ja opetuksessa tarvittavasta tuesta. Tuki viedään ensisijaisesti sinne, missä opiskelija on eikä häntä siirretä opetukseen sinne, missä (erityisopetus)palvelut ovat. Keskeistä on oppimisen esteiden poistaminen luokka/ryhmä- ja oppilaitostasolla. Esteiden poistaminen edellyttää, että opettajien lisäksi koulutuksen järjestäjä on sitoutunut inklusiivisiin arvoihin. Inklusiivisessa oppilaitoksessa kaikkia koulun toimintamalleja ja rakenteita tarkastellaan kriittisesti ja arvioidaan suhteessa inklusioon. (Booth & Ainscow 2002,3.)

Lakkala (2008) nostaa inklusiivisen opetuksen tasolla keskeisiksi elementeiksi joustavan opetussuunnitelman, monipuoliset tehtävät ja tuotokset, useanlaiset ohjaustavat, yhteistoiminnallisen opetuksen ja osallisuuden oppimisyhteisössä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen Osallistavan

opettajan profiili -raportissa (2012) korostetaan opetuksen suunnittelemista siten, että siinä on tilaa monenlaisille yksilöllisille kyvyille eivätkä esim. opiskelijan motoriikka, aisti- tai havaintotoiminnot ole esteenä oppimiselle. Jokaisen opiskelijan on koettava itsensä tervetulleeksi ja tunnettava kuuluvansa joukkoon. Kaikki osallistuvat opetukseen ja jokaiselta odotetaan edistymistä. Oppimisympäristö on rakennettava siten, että se suosii opiskelijoiden välistä ja opettajien välistä vuorovaikutusta.

Inklusiota edistävä kehitysprosessi tarvitsee toteutuakseen sekä asennemuutoksia koulu yhteisöissä että hallinnollisia ratkaisuja. Uusi opiskelu- huoltolainsäädäntö (L 1287/2013) korostaa mm. opiskelijoiden osallisuutta ja oppimisympäristön esteettömyyttä sekä yhteisöllistä toimintaa. Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on pedagoginen esteettömyys ja saavutettavuus.

Esteettömyys on käsite, jolla määritellään usein rakennettua ympäristöä. Saavutettavuuteen puolestaan sisältyy palvelujen ja tuotteiden käyttömahdollisuuksiin ja vuorovaikutuksen toimivuuteen liittyviä kriteerejä. Esteetön ja saavutettava ympäristö on turvallinen ja tarjoaa jokaiselle tasavertaisen mahdollisuuden osallistumiseen ja kokemuksiin yksilöiden erilaisista ominaisuuksista riippumatta.

OPPILAITOKSEN INKLUSIIVISUUDEN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN

Oppilaitoksissa arjen käytäntöjen taustalla ovat työyhteisössä yhteisesti sovitut toimintamallit, arvot ja periaatteet sekä kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu (Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Ammatillisen koulutuksen inklusiivisen toimintakulttuurin edistäminen oppilaitoksessa ja opetustyössä vaatii toimintakäytänteiden kehittämisen lisäksi oppilaitoksen toiminta-ajatuksen ja -kulttuurin uudelleenarviointia. Toimintakulttuurin kehittämisessä ja uudistamisessa on ammatillisella erityisopettajalla vahva rooli. Hän toimii inklusiivisten oppimisympäristöjen ja pedagogiikan asiantuntijana oppilaitoksen erilaisissa kehittämisprosesseissa ja tuo oman osaamisensa organisaation eri tasojen käyttöön.

Ammatillisten oppilaitosten inklusiivisuuden kehittyminen on edennyt usein vaiheittain segregaatista integraatioon ja siitä kohti inklusiivista toimintaa. Inklusiivisen oppilaitoksen kehittäminen edellyttää oppimisympäristön muokkaamisen lisäksi myös oppijäkäsityksen muutosta; inklusiivisessa oppilaitoksessa jokainen oppija nähdään yksilönä. Huomiota kiinnitetään oppijoiden moninaisuuteen, ei dikotomiseen jakoon erityinen ja ei-erityinen. Jokaisen osallistumista ja osallisuutta pidetään tärkeänä ja siksi oppijoiden erilaisiin oppimistarpeisiin vastaavien oppimismahdollisuuksien maksimointia

korostetaan. Oppiminen ei tapahdu vain luokassa, vaan oppimisympäristöjä rakennetaan niin, että monenlaiset oppijat voivat osallistua.

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa on kehitetty erilaisia työkaluja, joilla oppilaitoksen inklusiivisuuden astetta voidaan arvioida ja kehittää. Työkalujen rakentamisessa on etsitty tekijöitä, jotka vaikuttavat inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön muodostumiseen ja kehittämiseen. Työkalut on suunnattu niin yksittäisten opettajien ja esimiesten, opettajatiimien, työyhteisöjen kuin koko organisaatiotason käytettäväksi. Niiden avulla yksi yksittäinen opettaja voi arvioida omaa toimintaansa, mutta niitä voidaan käyttää myös systemaattisesti oppilaitoksen inklusiivisuuden kehittämisessä. TILE-hankkeessa (www.tileinvet.net) inklusiivisen oppilaitoksen keskeisiksi elementeiksi nostettiin oppilaitoksen hallinto, toimintakulttuuri ja arjen käytänteet. Kaikkiin näihin tekijöihin pitää vaikuttaa, kun halutaan kehittää esteetöntä, saavutettavaa ja osallistavaa oppimisympäristöä. Disseminating Inclusive Practices – hankkeessa kehitettiin ammatillisten oppilaitosten käyttöön inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön tarkistuslista, jossa puolestaan korostuu opintoihin kiinnittyminen ja osallistava pedagogiikka sekä koko oppilaitoksen henkilöstön inklusio-tietoisuuden lisääminen ja osaamisen kehittäminen.

Inklusiivisen toimintapolitiikan mukaisesti oppilaitoksessa vahvistetaan ”Kaikille yhteinen koulu” -ajattelutapaa ja yksilöllisten tukiratkaisujen sijaan kehitetään koulutusta, jolla voidaan vastata moninaisuuteen. Inklusiivinen ajattelutapa ilmenee oppilaitoksessa kolmella tasolla. Ensinnäkin se ilmenee kaikissa oppilaitoksen toimintalinjauksissa, asiakirjoissa ja hallinnollisissa ohjeissa. Toinen ilmenemisen muoto on toimintakulttuurin kehittäminen yhteisöllisyyttä vahvistamalla. Oppilaitoksessa pidetään yllä inklusiivisia arvoja ja pyritään toimimaan niiden mukaisesti. Kolmas taso on inklusiivisuuden ilmeneminen käytännön tasolla; miten opetus järjestetään ja miten resurssit käytetään niin, että ne mahdollistavat inklusion. Jokainen opettaja vaikuttaa omalta osaltaan näihin toimintakäytänteisiin.

OPETTAJAN INKLUSIO-OSAAMINEN

Inklusiivisen oppilaitoksen yhtenä edellytyksenä on, että opettajien ammatillisuudessa ja pedagogisessa ajattelussa tapahtuu muutoksia. Opetustyössä jokainen opettaja kohtaa opiskelijoiden moninaisuutta ja siksi opettajat ovat tukemassa hyvin erilaisia yksilöllisen oppimisen tarpeita. Opettajat tarvitsevat välineitä opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioon ottamiseen ja opiskelijoiden elämäntilanteista syntyvien ongelmien ratkomiseen (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176). Inklusiivisen oppilaitoksen toimintakulttuuriin kuuluu myös, että

opiskelijoiden moninaisuus on opetuksen ja ohjauksen lähtökohta. Tavoitteena on opiskelijoiden osallisuuden vahvistaminen ja opiskelijoiden kuuluminen yhteisöön. Opetustyössä korostuvat tulevaisuudessa opiskelijoiden osallisuus, yhteistoiminnallinen toimintakulttuuri ja toimiva vuorovaikutus. Ammatillisen erityisopettajan rooliin inklusiivisessa koulutuksessa sisältyy myös opettajien tukeminen ja konsultointi monimutkaistuvissa pedagogisissa haasteissa.

Pedagoginen inklusio-osaaminen kiteytyy osallistavaan pedagogiikkaan ja tuen järjestämiseen moninaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa. Osallisuus lisää myös hyvinvointia, jota voidaan pitää tulevaisuuden koulun haasteena. Osallisuuden edistämisen myötä lisätään opiskelijoiden ja koko oppilaitoksen työyhteisön hyvinvointia inklusiivisen toimintakulttuurin näkökulmasta. Inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämisessä keskiössä ovat oppimisen ja kasvun edellytysten vahvistaminen ja esteiden poistaminen (Pynninen, Väyrynen & Norvapalo 2015, 5). Hyvinvoivan oppilaitoksen edistämisessä kaikki oppilaitoksen toimijat ovat keskeisessä asemassa, ja se edellyttää henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistamista mielen hyvinvoinnista, tiedoista ja taidoista (Törrönen, Hannukkala, Ruuskanen, & Korhonen 2013, 10–11).

Vuonna 2012 Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus määritteli ”Osallistavan opettajan profiilin”. Profiilissa on kuvattu osallistavan opettajan keskeiset arvot ja osaamisalueet, joita kaikki opettajat tarvitsevat työskennellessään inklusiivisessa koulutuksessa. Osallistavan opettajan arvoiksi nimettiin seuraavat:

- 1 Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen: oppijoiden erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana
- 2 Kaikkien oppijoiden tukeminen: opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä
- 3 Yhteistyö muiden kanssa: yhteistyö ja tiimityöskentely ovat kaikkien opettajien olennaisia työvälineitä
- 4 Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen: opettaminen on oppimista, ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan.

Profiili sisältää myös osallistavan opettajan osaamisalueet, jotka sitoutuvat edellä esitettyihin arvoihin ja jotka rakentuvat asenteista, tiedoista ja taidoista. Kukin asenne tai näkemys edellyttää tietoa tai ymmärrystä sekä taitoa sovel-

taa niitä käytäntöön. Profiiliin mukaan jokaiselta opettajalta edellytetään käsitystä inklusiivisesta koulutuksesta ja näkemystä oppijoiden moninaisuudesta. Opettajan toiminnan täytyy olla luonteeltaan reflektioivaa ja tähdätä kaikkien oppijoiden akateemisen, käytännön, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistämiseen. Osaamisalueina korostetaan myös yhteistyötä vanhempien ja perheiden sekä opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa. Nämä osaamisalueet toimivat hyvänä lähtökohtana myös opettajankoulutukselle, joka antaa valmiuksia inklusiivisessa ammatillisessa koulutuksessa toimimiseen.

INKLUUSIO AMMATILISESSA ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSESSA

Vaikka ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tavoitteet pohjautuvat kansallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin, joissa korostetaan inklusiivista koulutusta, itse erityisopettajankoulutusta on tarkasteltu vähemmän inklusiion näkökulmasta. Miten inklusiivisuus toteutuu erityisopettajankoulutuksen rakenteissa, toimintamalleissa ja sisällöissä? Onko erityisopettajien ja opettajien kouluttaminen erikseen inklusiivinen ratkaisu vai tarvitaanko “inklusiivisen opettajan” koulutusta?

Ammatillinen erityisopettaja voi vaikuttaa toimimalla jäsenenä erilaisissa käytännön yhteisöissä, jotka määrittävät oppilaitosten, opettajien ja opiskelijoiden todellisuutta. Inklusiivisessa on keskeistä, että kaikilla on mahdollisuus osallistua oman yhteisönsä elämään, mutta tämän toteutuminen vaatii oppilaitoksissa rakenteellisia muutoksia. Siksi ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa identiteetin rakentamisen, asiantuntijuuden kehittämisen sekä tutkivan ja reflektiivisen työotteen tarkoituksena on inklusiivisen opettajuuden toteuttaminen. Inklusiivista erityisopettajuutta toteuttaessaan ja opiskellessaan opiskelija perehtyy inklusiivisiin koulutus-, oppimis- ja työllistymisprosesseihin sekä arvioi ja kehittää omaa ja oppilaitoksensa toimintaa perustellusti ja tavoitteellisesti käyttäen hyödyksi erilaisia teoreettisia lähestymistapoja.

Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa olevilla on jo kokemusta ammatillisena opettajana toimimisesta, joten itselle tuttuun työhön tarjotaan uusia näkökulmia. Tämä edellyttää prosessinomaista, tutkivaa ja pohtivaa etenemistä. Tutkivan ja reflektiivisen opiskelu- ja työotteen avulla on mahdollista kartoittaa ammatillisen erityisopettajan toimintaan vaikuttavia ilmiöitä, oman oppilaitoksensa ja sidosryhmien tilannetta, pohtia uudenlaisia rakenteellisia, toiminnallisia ja työtavallisia ratkaisuja sekä vaikuttaa inklusiivisuutta edistävasti. Keskeinen osa inklusiivisuuden edistämistä on oppilaitoksen koko henkilökunnan tietoisuuden lisääminen ja osaamisen kehittäminen.

Erityisopettajaopiskelijoiden tavoitteena on koulutuksen aikana kehittää inklusiivisia toimintamalleja omassa oppilaitoksessa ja organisaatiossa erilaisten analyysien sekä harjoittelujen kautta. Ammatilliseen erityisopettajan koulutukseen osallistuvat opiskelijat voivat siten opinnoissaan kehittää koko oppilaitoksen toimintakulttuuria inklusiivisuuden suuntaan.

Teacher Education for Inclusion -hankkeessa Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (Inklusiota edistävä opettajankoulutus 2011, 72–77) määritteli osallistavan opettajankoulutuksen kriteereitä ja antoi suosituksia osallistavan koulutusmallin kehittämiseen. Suomalaisen (erityisopettajan)koulutuksen näkökulmasta suositukset toteutuvat osittain. Edelleenkin opettajankoulutuksessa tarvitaan toimia, joilla kehitetään opiskelijavalintaa, ehkäistään keskeyttämistä ja mahdollistetaan erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden hakeutumista opettajankoulutukseen. Tällä hetkellä erityisopettajankoulutuksen hakukriteerit suosivat pitkään opetustyötä tehneitä ja jo runsaasti koulutusta hankkineita hakijoita. Myös koulutuksen sisällöt ja pedagogiset ratkaisut pitäisi valjastaa vahvemmin palvelemaan kaikkien opiskelijoiden tarpeita. Kouluttajien asiantuntijuutta inklusiosta tulisi lisätä ja kouluttajien välistä yhteistyötä edistää jopa yli oppilaitosrajojen, jotta varmistettaisiin positiiviset asenteet moninaisuutta kohtaan ja jaettaisiin osaamista, vaikka erityisopettajakouluttajilla tätä osaamista lienee keskimääräistä enemmän.

Lakkalan (2008) mukaan inklusioon pyrkivä opetus edellyttää uudenlaisen oppimiskäsityksen omaksumista ja opetustapojen kehittämistä. Erityisopettajakoulutuksessa opiskelevilla on monenlaisia näkemyksiä opetuksesta ja oppimisesta ja näitä näkemyksiä tarkastellaan koulutuksen aikana suhteessa inklusiivisuuteen. Opiskelijat rakentavat koulutuksen aikana ammatillisen erityisopettajan identiteettiä. Identiteetin rakentumista tuetaan ohjauksellisesti, mutta myös opetuksen sisällöillä. Ammatillisen erityisopettajakoulutukseen on pyritty rakentamaan sisällöllisesti ja menetelmällisesti inklusiivisen opettajan osaamisalueet. Koulutuksessa tarkastellaan tuen tarvetta oppimisympäristöstä käsin ja pohditaan ympäristön vaikutusta oppimiseen. Tavoitteena on oppia rakentamaan kaikkien oppijoiden oppimista tukevia oppimisympäristöjä ja vaikuttamaan oppilaitostasollakin inklusiivisten oppimisympäristöjen kehittämiseen. Oppijoiden moninaisuutta ei tarkastella vain vian, vamman tai sairauden näkökulmasta, vaan kaikkien oppijoiden yksilöllisyyttä korostaen. Koulutuksessa korostetaan moniammatillisuutta ja yhteistyötä eri verkostojen kanssa. Oppiminen perustuu reflektointiin ja oman osaamisen analysointiin.

Opintoihin kiinnittyminen ja osallistava pedagogiikka voidaan nähdä välineenä inklusiivisuuden edistämiseen. Keskeinen osa inklusiivisuuden edistämistä on oppilaitoksen koko henkilökunnan tietoisuuden lisääminen ja osaa-

misen kehittäminen. Siksi myös erityisopettajankoulutuksessa oppilaitoksen toiminnan kehittäminen ja kollegiaalinen työote painottuvat; erityisopettaja on oman työyhteisönsä *inkluusiovalmentaja*, joka omalta osaltaan vaikuttaa inklusiivisen hallinnon syntymiseen, inklusiivisten toimintamallien kehittämiseen ja inklusiivisen arjen toteutumiseen.

LÄHTEET

Achieving Equal Employment Opportunities for Persons with Disabilities through Legislation. 2011. ILO. Viitattu 27.5.2015. [Http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_162169/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_162169/lang--en/index.htm).

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge. Viitattu 27.2.2015. [Http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/lic_ingles_new/diversidad/criteriosconceptuales/lecturascomplementarias/pdf/Ainscow_Improving%20schools.pdf](http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/lic_ingles_new/diversidad/criteriosconceptuales/lecturascomplementarias/pdf/Ainscow_Improving%20schools.pdf).

Ainscow, M. & Miles S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Viitattu 27.5.2015. [Http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf).

Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for Inclusion – Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. Viitattu 27.5.2015. [Http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf).

EFA Global Monitoring Report. 2015. Viitattu 27.5.2015. [Http://en.unesco.org/gem-report/#sthash.wRnCTEb4.dpbs](http://en.unesco.org/gem-report/#sthash.wRnCTEb4.dpbs).

Erityisen tuen järjestäminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Pirkanmaan alueellinen strategia 2011–2015. 2011. Julkaisematon lähde.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2012. Osallistavan opettajan profiili, Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Viitattu 27.5.2015. [Http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf/view?searchterm=inkluusio](http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf/view?searchterm=inkluusio).

European Disability Strategy. 2010. Viitattu 27.5.2015. [Http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=en](http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=en).

Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen periaatteet – suosituksia päättäjille. 2009. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Odense, Tanska. Viitattu 27.5.2015. <https://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-FI.pdf>.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 27.5.2015. [Http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016).

Lasten Oikeuksien Sopimus. 1983. UNICEF. Viitattu 27.5.2015. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Teoksessa Koulu kasvuyhteisönä. Toim. L. Launonen & L. Pulkkinen. Toimintakulttuurin muuttuminen. Juva: WS Bookwell Oy, 11–76.

Maakohtaisia tietoja inklusiivisesta opettajuudesta. 2015. Viitattu 27.5.2015. <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info#country-reports>.

Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 2010, 4, 351–362.

McMaster, C. 2014. Elements of Inclusion: Findings from the Field. Kairaranga, Vol 15, Issue 1:2014, 42–49.

Pynninen, T., Väyrynen, P. & Norvapalo, K. 2015. Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta. A School for All – Hanke. Lapin yliopisto. Viitattu 7.4.2015. [Http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45](http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45).

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Koulu kasvuyhteisönä. Toimintakulttuurin muuttuminen. Toim. L. Launonen & L. Pulkkinen. Juva: WS Bookwell Oy, 176–185.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. UNESCO. Viitattu 4.5.2015. [Http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

Törrönen, S., Hannukkala, M., Ruuskanen, E. & Korhonen, E. 2013. Hyvinvoiva oppilaitos. Mielen hyvinvoinnin opetus- ja koulutusaineisto toisen asteen oppilaitokselle. Suomen Mielenterveysseura.

Vehmas, S. & Puupponen, H. 2007. Saavutettavuus, esteettömyys ja inklusiivinen koulu - teoreettista tarkastelua. Teoksessa Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Toim. S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen. Invalidiliiton julkaisuja 7/2007.

YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien Julistus. 1948. Viitattu 27.5.2015. [Http://www.ihmisoikeudet.net/uploads/materiaali/YK_Ihmisoikeuksien%20julistus.pdf](http://www.ihmisoikeudet.net/uploads/materiaali/YK_Ihmisoikeuksien%20julistus.pdf).

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. 2006. (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD). Viitattu 27.5.2015. [Http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf).

ERITYISOPETTAJASTA MONIMUOTOISUUSVAIKUTTAJAKSI

Eila Burns, Maija Hirvonen, Päivi Lehtonen ja Kosti Nivalainen

JOHDANTO

Ammatillisella erityisopettajalla tarkoitetaan ammatillisen koulutuksen opettajia, jotka ovat hankkineet ammatillisen erityisopettajakoulutuksen jossakin viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Nimike on ollut käytössä vuodesta 1977 lähtien, jolloin koulutus aloitettiin vakinaisesti Hämeenlinnassa. Vuonna 1985 vastaava koulutus alkoi Jyväskylässä. Tätä ennen erityisopilaitosten opettajille järjestettiin ammatillisten opettajien erityisopetukseen liittyviä lyhytkursseja.

Ammatillisen erityisopettajan työ on ollut – ja on edelleen – sidoksissa ympäristöön. Amatillinen opettaja ja myös ammatillinen erityisopettaja toteuttaa työtään kulloisessakin ammatillisen koulutuksen rakenteessa, jonka muuttuminen puolestaan on ollut riippuvainen mm. yhteiskunnan taloudellisesta tilasta ja työvoimapolitiikasta. Ammatillisen koulutuksen kehityskaari on ollut huikea lähtien alunperin tarkasti rajatusta, mestari-kisälli-periaatteelle pohjanneesta täsmäkoulutuksesta päätyen tämän päivän ymmärrykseen ammatillisen koulutuksen laajoista tehtävistä paitsi ammattiin opettamisessa mutta myös osallisuuteen tukemisessa. Kapea-alaisesta, erikoistuneesta ammatin opetuksesta valikoiduille yksilöille on siirrytty laaja-alaisiin koulutusammatteihin suurissa oppilaitosyhteisöissä. Opettajan työ on seurannut koulutukseen tavoitteiden ja rakenteen muutoksia. Tietyn erityisalan ammatillisesta opettajan työ on kulkenut kohti kasvatusta ja ohjaustyötä. Vastaavasti erityisopettajan työn tarkoituksena on vastata muutoksiin ja muuttaa työnkuva tarpeen mukaan.

Tässä artikkelissa kuvataan aluksi sitä, miten ammatillisen erityisopettajan työ on muuttunut ammatillisen koulutuksen muutoksissa. Seuraavaksi siirrytään pohtimaan ammatillisen erityisopettajan asiantuntijuutta, ammatillista identiteettiä ja sitä, kuinka se näkyy erilaisissa työrooleissa. Lopuksi pohditaan sitä, kuinka ammatillisen erityisopettajan työ on muuttumassa erityisopettajasta *kaikille* hyvän opetuksen järjestämiseen. Artikkeleihin on liitetty kevään 2015 aikana koottuja näkemyksiä, joita on kerätty sekä kokeneilta ammatillisilta erityisopettajilta että koulutuksessa parhaillaan olevilta, tulevilta ammatillisilta erityisopettajilta. Opiskelijanäkemyks oli tärkeä, koska halusimme saada käsitystä siitä, millaista tällaisena isojen muutosten aikana on hahmottaa omaa ammatillista tulevaisuuttaan ja identiteettiään.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN MUUTOKSET OPETTAJAN TYÖN TAUSTANA

Ammatillista koulutusta on kehitetty pitkään, jotta on päästy tähän tilanteeseen, missä nyt ollaan. Vaikka varsinainen nuorisokouluidea ei ole Suomessa lyönyt läpi, nykypäivänä ammatillinen koulutus niveltyy tasa-arvoisesti osaksi toisen asteen koulutusta. Vastakkaisasettelusta on päästy joustaviin koulutusrakenteisiin, jossa joko-tai-asettelun sijasta opiskelijalla on mahdollisuus yhdistää sekä lukio- että ammatillisen koulutuksen opintoja. Tämä vastaa nykyajan muuttuvan työelämän vaatimuksiin. Työntekijän tulee olla riittävän laaja-alaisesti koulutettu, jotta siirtyminen eri tehtäviin työaloilla mahdollistuu.

Rakenteellinen muutos on vaikuttanut myös oppimiskulttuuriin. Aiempi koulutusmuoto oli kapea-alaisempaa ja jakautunutta toisaalta teoreettiseen ja toisaalta käytännölliseen koulutukseen. Koulutusvalinnan jälkeen ura näyttäytyi vakaana ja suhteellisen pysyvänä. Tämän päivän nuorelta oppijalta edellytetään aikaisessa vaiheessa ja aiempaa enemmän itseohjautuvuutta ja kykyä tehdä rationaalisia valintoja. Oman opiskelun suunnittelu ja pitkän tähtäimen tavoitteiden asettaminen ovat tämän päivän vaatimuksia ammatillisen koulutuksen opiskelijalle.

Ehkä yksi suurimpia muutoksia niin ammatillisen kuin muunkin koulutustasojen suhteen on koulutuksen tehtävien laajentuminen. Yhteiskunnallisen polarisoitumisen uhatessa koulutus on kytketty aiempaa selkeämmin syrjäytymisen ehkäisyyn. Koulutuksen painoarvon voi väittää vahvistuneen ja sen tehtävien laajentuneen. Laajentunutta koulutustehtävää toteutetaan ammatillisessa koulutuksessa ns. koulutustakuun avulla: kaikille perusasteen päättävillä taataan koulutus-, harjoittelu- tai työpaikka. Myös perus- ja toisen asteen koulutuksien välille on rakennettu erilaisia välivaiheen koulutuksia tukemaan nuoren valintoja. Muun muassa 20–29-vuotiaille nuorille aikuisille on tarjolla osaamisohjelma, jossa he voivat halutessaan täydentää peruskoulun jälkeistä osaamista, hakeutua tutkintoon johtavaan ammatilliseen koulutukseen ja parantaa asemaansa työmarkkinoilla. Uusi 1.8.2015 voimaan tuleva laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (L 630/98 /20.3.2015/246) pyrkii työllisyyden edistämiseen kohottamalla väestön ammatillista osaamista vastaamalla paremmin työelämän osaamistarpeisiin.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN ROOLIN MUUTOS

Perinteisesti asiantuntijuutta on tutkittu yksilöllisenä erityisosaamisena ja sitä kautta valtasuhteena. Launiksen (1994, 6–16) mukaan asiantuntijuus voidaan kuitenkin määritellä tietynä aikana ja paikkana kehittyväksi yhteisölliseksi

asiantuntijuudeksi. ”Asiantuntijuus ei toimi tyhjiössä” väittää Launis (1994, 13). Asiantuntijuuskäsitettä on tarkasteltu myös tiedonhankinnan-, osallistumisen- ja tiedonluomisnäkökulmasta (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012). Tiedonhankinnan näkökulmasta katsoen asiantuntijuus perustuu yksilölliseen tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosessiin ja käyttökelpoiseen kristallisoituneeseen tietämykseen, kun taas osallistumisnäkökulman mukainen asiantuntijuus liittyy sosiaalisiin yhteisöihin kasvamiseen ja niihin osallistumiseen. Opettajan asiantuntijuudessa osallistumisnäkökulma painottuu opetuskulttuurin murrokseen, siis yksintekemisestä kollaboratiiviseksi yhteistyön kulttuuriksi. Kehittyneessä tietoyhteiskunnassa asiantuntijuuden ymmärtäminen edellyttää kuitenkin kolmatta, tiedonluomisen ja sosiaalisten käytäntöjen muuttamisen näkökulmaa (Hakkarainen ym. 2012). Tällöin asiantuntijuus on tietoista pyrkimystä muuttaa valitsevaa tietämystä. Puhutaan ns. kollektiivisesta asiantuntijuudesta, jolla tarkoitetaan tiedon muodostamista, jakamista, käsittelemistä ja yhdistämistä toisen tai useamman ihmisen kanssa (Parviainen & Koivunen 2004). Kollektiivisen asiantuntijuuden perustana on avoimuus, vastavuoroisuus ja luottamus.

Ammatillisen erityisopettajan työtä voi tarkastella asiantuntijuuden kehittymisenä. Tällöin on keskeistä kysyä, minkälaista ammatillisen erityisopettajan työ on, ja mikä on sen kehittymissuunta. Ammatillisen koulutuksen muutoksien myötä myös erityisopetuksen asema on muuttunut. Erilliset palvelut on liitetty osaksi yleistä pedagogista toimintaa.

Erityisopetus sai ammatillisessa koulutuksessa alkunsa lähinnä eri vammaisryhmille tarkoitetusta työopetuksesta. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä toimi erillisiä oppilaitoksia, jotka huolehtivat eri tavoin vammaisten henkilöiden opetuksesta. Opettajien työ koostui lähinnä työkasvatuksesta oppilaitoksissa, joista nykymuotoiset ammatilliset erityisoppilaitokset myöhemmin kehittyivät. Tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa ei ollut vielä tunnistettu erityisopetuksen tarvetta eikä näin ollen järjestetty vakinaista ammatillista erityisopettajankoulutusta.

Koulutusjärjestelmässämme siirryttiin sotien jälkeisinä vuosikymmeninä kohti koko ikäluokan kouluttamista ja myös koulutukselle asetetut tehtävät laajenivat 1960-luvulta 1980-luvun lopulle (Rinne & Kivirauma 2003). Erityisesti keskiasteen koulunuudistus mahdollisti koulutuksen saavutettavuutta ja myös nopeutti erityisopetuksen jalkautumista tavallisiin ammatillisiin oppilaitoksiin.

1970–1980-lukujen aikana yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetus kohdentui lähinnä peruskoulun erityisluokilta tulleiden opiskelijoiden kouluttamiseen työvaltaisissa erityisryhmissä. Ammatillisen erityisopettajan työ

erityisryhmissä oli selkeää. Ryhmät toimivat itsenäisesti, niissä työskentelevien erityisopettajien työn autonomia oli suuri ja työnkuva oli selkeä. Erityisopetusta toteutettiin siten, että opetukselliset ratkaisut olivat ryhmäkohtaisia, mm. mukautettu ryhmäkohtainen opetussuunnitelma. Erityisopettajien osaaminen oli erikoistunutta, mutta se keskittyi erityisryhmien sisälle. Näihin aikoihin vakiinnutti asemansa ns. huollollinen työ, kuraattori, psykologi- ja terveydenhoitaja. Tämä loi pohjan myöhemmälle moniammatilliselle työlle.

1970- ja 1980-luvuilla ammatillisen koulutuksen rakenne ja opetussuunnitelmat muuttuivat. Aiempaa enemmän kiinnitettiin huomiota erityisopetukseen ja sen ohjaukseen oppilaitostasolla. Tämä aika oli ammatillisen erityisopetuksen kannalta laajenemisen ja nopean muutoksen aikaa. Uusi lainsäädäntö asetti haasteita, mistä esimerkkinä voi mainita koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen suunnitelmavelvoitteet.

Oppimisympäristön rakenteelliset muutokset olivat merkittäviä 1990-luvun lopulla. Ammatillista oppilaitosta voi kuvata käsitteellä ”palvelukoulu” (Volanen 1997). Tämä oli käännteentekevää erityisopetuksen näkökulmasta. Viimeistään tällöin jouduttiin hylkäämään ryhmäkohtainen erityisopetus. Ympäristö muuttui monimutkaisemmaksi ja aiempaa hajautuneemmaksi. Opetus ei enää tapahtunut luokkakeskeisesti, vaan se laajeni esim. projektimuotoiseksi ja työpaikoille. Koulutuksen tehtäviksi miellettiin paitsi ammattiin opettaminen, mutta myös yksilöllisten tavoitteiden tukeminen, yksilölliset koulupolut. Näin ollen erityisopettajan työ laajeni sisältäen nyt paitsi yksilöllisen opetuksen turvaamisen, mutta yhä enemmän myös työn kohteena oli oppilaitosyhteisö, neuvontatyö.

Eryteisesti 1990-luvun monentasoiset ja -laajuiset muutokset muuttivat paitsi erityisopetuksen käsitettä myös erityisopettajan työtä, joka sisälsi painotetummin räätälöityjä yksilöpalveluja. Palvelujärjestelmän muutos kasvatti tarvetta integroidun opetuksen mallien kehittämiseen. Opiskelijoiden haasteellisuus edellytti verkostoitumista ja erityisopetuksen laajentamista pedagogisesta toiminnasta kuntoutuksellisuuteen. Viimeistään tässä vaiheessa voi sanoa moniammatillisen työn olleen olennainen osa ammatillisen erityisopettajan työtä.

2000-luvun alusta lähtien ammatillisen erityisopetuksen ja erityisopettajan työn haasteet jatkuivat. Ammatillisen erityisopettajan työ kohdentui sekä valmentavan koulutuksen eri muotoihin, mutta myös aikuiskoulutukseen ja nuorten perustutkintokoulutukseen. Ammatillisella koulutuksella pyrittiin mm. tukemaan yhä enemmän osallisuutta ja ehkäisemään työelämästä syrjäytymistä. Työelämäyhteydet ja työharjoittelun muuttuminen työssäoppimiseksi sekä tietoyhteiskuntaan siirtyminen kuvaavat ns. avoimia oppimisympäristöjä, joita toteutettiin jo 2000-luvun alkuvuosikymmeninä. Opetus ja oppiminen

siirtyivät perinteisistä ammattikouluista yrityksiin, työpaikoille ja projekteihin. Aiemmin opitun tunnistaminen mahdollisti myös koulun ulkopuolella hankitun osaamisen sisällyttämistä opintoihin.

AMMATILLISEN ERITYISOPETTAJAN IDENTITEETTI

Ammatillisen erityisopettajan työhön kohdistunut tutkimus (Hirvonen 2006) osoitti erityisopettajien työn muuttuneen erityisesti kahden viime vuosikymmenen aikana. Työskentely eriytyneissä järjestelmissä (erilliset erityisryhmät) vahvistivat ammatillista identiteettiä erityisopettajana, työnkuva ja yhtenäisti työtehtäviä. Erityisopettajilla oli vahva asema, mutta työ oli erillistä muusta opetuksesta. Muutoksen valossa tarkasteltuna näyttäisi siltä, että erityisopettajan työ on muuttunut näkymättömämmäksi tai että ammatillisella erityisopettajalla ei enää ole yhtä selkeää roolia oppilaitosyhteisössä. ”Erityisryhmänostalgia” ei kuitenkaan auta tässä tilanteessa, jossa koulutuksen tehtävät ja rakenne ovat selkeästi erilaiset.

Jatkuva koulutusrakenteiden ja työelämän muutos tuo haasteensa kaikkien opettajien ammatillisen identiteetin tarkasteluun. Ammatillisen erityisopettajan työssä korostuvat nykyisin muun muassa yliammatilliset kompetenssit, jaettu asiantuntijuus, moniammatillisuus ja elinikäinen oppiminen. Ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän opettajan tai erityisopettajan työnkuva on muuttuva ja dynaaminen. ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä” (PAL) selvityksen mukaan ammatillinen opettajuus on vaativaa ja haasteellista, joka edellyttää monenlaista osaamista ja yhä kasvaviin osaamisvaatimuksiin vastaamista (Kerulainen, Miettinen ja Weissman 2014). Ammatillisissa oppilaitoksissa tapahtuva sosiaalinen muutos, kuten kollegiaalisuus, työyhteisöllinen osaaaminen ja vastuullinen työntekijäisyys (Paaso 2010) haastavat myös ammatillista erityisopettajaa tarkastelemaan omaa professiotaan. Näissä muutostilanteissa ammatillinen identiteetti eli työntekijän käsitys itsestä ammatillisena toimijana suhteessa työhön ja ammattiin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006) nousee entistä tärkeämpään asemaan. Samoin kuin ammatillinen opettajuus, joka nähdään ajassa määräytyvänä, muuttuvana suhteessa työn ja ammattialan kehittymiseen (Tiilikkala 2004), niin myös ammatillinen identiteetti näyttäytyy nykykäsityksen mukaan pirstaloituneena, tilanteesta toiseen muuttuvana ja epäjatkovana ilmiönä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Tämä edellyttää opettajilta ja erityisopettajailta jatkuvaa ammatillisen identiteetin rakentamista ja sen ylläpitämistä. Tietoisuus omasta ammatillisesta identiteetistä on erityisen tärkeää silloin kun omaa osaamista ja vahvuuksia tehdään näkyväksi ja niitä markkinoidaan, ilmiö joka on noussut yhä keskeisemmäksi tekijäksi myös opetuslalla.

Vaikka ammatilliset erityisopettajat ovat asiantuntijoita erityisopetuksen kysymyksissä, yksi ajankohtainen ongelma liittyy heidän määrittelemättömään asemaansa. Tätä voidaan kuvata työn kerroksisuuden, kolmoisroolin avulla, joka luo jo ammattipedagogisesta näkökulmasta jatkuvia kehittymishaasteita. Erityisopettajan tulee päivittää oman ammattialansa tietoja ja taitoja. Sen lisäksi erilaisissa pedagogisissa ja rakenteellisissa muutoksissa tulee pysyä mukana. Vaarana on, että erityisopetuksen asiantuntijuuden kehittyminen jää vähäiseksi, mikäli pääasiallinen työidentiteetti on ammatinopettaja. Jos työssä menestymisen edellytyksiksi määritellään se, kuinka yksilöllinen pätevyys (koulutus ja yksilölliset tekijät) ja työelämän muuttuvat osaamisvaatimukset kohtaavat, voi pohtia, kuinka ammatillisen erityisopettajan kokonaisosaaminen tulee hyödynnetyksi.

Tästä voidaan käyttää käsitettä erityisopettajan ”hyödynnetty pätevyys” (Auvinen 2004; Vertanen 2002).

VIRALLINEN VASTUUTTAMINEN		
	Edut	Haitat
Luokkamuotoinen erityisopetus	1. Työn selkeys, autonomia, pedagoginen erityisosaaminen, korjaava erityisopetus.	2. Työ rajoittuu luokkaan, erikoistunut osaaminen, ammattialaan sitoutuminen, osaaminen ei leviä.
Integroitu erityisopetus	3. Konsultti, tukija, resurssiopettaja, kehittäjä.	4. Ei asemaa, identiteettiä, työnkuvan epäselvyys.

KUVIO 1. Ammatillisen erityisopettajan hyödynnetty pätevyys (Hirvonen 2006).

Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (1) erityisopettajan työ on vastuutettua, autonomista ja pedagogista erityisosaamista edellyttävää. Haittapuolena taas (2) on työn rajoittuminen omaan luokkaan, eikä erityisopettajan osaaminen tule hyödynnetyksi luokan ulkopuolella. Integroidussa erityisopetuksessa (3) parhaimmillaan erityisopettajan asema on määritelty ja työn luonne muodostuu konsultatiiviseksi ja yhteisölliseksi. Mikäli asemaa ei ole määritelty (4), työnkuva on epäselvä eikä ammatillista identiteettiä erityisopettajana kehity.

Ammatillisessa koulutuksessa on siirrytty yhä enemmän erityisryhmien purkamiseen ja inklusiivisen koulutuksen tukemiseen, eikä erityisopettajaa enää tarvita rajatusti oman ryhmän opettajana. Haasteet kohdistuvat ennen kaikkea erityisopetuksen koordinointiin, suunnitelmallisen erityisopetuksen rakentamiseen ja kollegoiden konsultaatioon. Erityisopettajasta tulee erityisopetuksen *asiantuntija*. Tähän muutoshasteeseen vastaaminen edellyttää ammatillisilta erityisopettajilta tietoista työskentelyä.

KOKEMUKSIA KENTÄLTÄ

Ammatillisen erityisopettajan työ on monimuotoista ja laajoja tehtäväkoko-
naisuuksia sisältävää. Halusimme selvittää, mitä työssä toimivat ammatilliset
erityisopettajat ja toisaalta vielä erityisopettajankoulutuksessa opiskelevat
ajattelevat asiasta. Selvitysten näkökulmina olivat erityisopetukseen liittyvät
ajankohtaiset haasteet ja muutospaineet. Haastattelut, kyselyt ja ryhmäpoh-
dinnat aiheesta suoritettiin kevään 2015 aikana. Ryhmäpohdintoihin osallis-
tui 22 erityisopettajaopiskelijaa. Sähköpostikyselyn myötä vastauksia saatiin
kaikkiaan 11 ammatilliselta erityisopettajalta ja lisäksi haastateltiin kahta hyvin
kokenutta ammatillista erityisopettajaa.

Parhailtaan ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa opiskelevat toi-
vat esille eri tavoin huoltaan sekä ammatillisen koulutuksen tämän hetken
monista suurista muutoksista että myös ammattiin opiskelevan nuorison vaike-
uksista. Keskittymiskyvyn puute ja lyhytjännitteisyys tuntuvat vaivaavan monia
nuoria, ja heikot kädentaidot yhdistettyinä ”hetimullekaikitänne”-asenteeseen
ovat jo tulleet tutuiksi opetuskokemusten myötä. Yksi vastaajista huokaisee:
*”Joudutaan olemaan isän tai äidin roolissa, joudutaan tekemään sellaista, mikä
olisi jo pitänyt tehdä ihan jossain muualla.”* Oma tulevaisuuskin mietityttää tu-
levia ammatillisia erityisopettajia: Jos oppilaitoksissa aletaan käyttää nimikettä
”erityisopetuksesta vastaava opettaja”, niin kuinka huomioidaan erityisopetta-
jankoulutus? Tuleeko myös resurssipulaa, muuttuvatko työajat ja asetetaanko
opettajillekin henkilökohtaiset tulostavoitteet? Miten käy erityisopettajan työn
arvostuksen, ja miten kukin jaksaa työssään?

Edellä mainituista uhkakuvista huolimatta tulevat ammatilliset erityis-
opettajat näkivät oppilaitosten tulevaisuudessa myös paljon mahdollisuuksia.
Osaavia opettajia tarvitaan heidän käsityksensä mukaisesti ehdottomasti
jatkossakin. He kiteyttivät tulevaisuudenkuvansa lauseeseen: *”Opettajuus
ON erityisopettajuutta.”* Pedagogisuuden merkitys nähdään kasvavan enti-
sestään. Erityisopettajaopiskelijat tiedostavat myös sen, ettei tulevaisuuden
suhteen voida jäädä vain passiivisina odottelemaan: *”On saatava aikaiseksi
asennemuutos työyhteisöissä!”*

Tulevat ammatilliset erityisopettajat korostivat *viisaan erityisopettajan tai-
toina* mm. ennakointia, luovuutta, jämähkyttä, verkostoitumista, realistisia
tavoitteita ja omasta itsestä huolehtimista. Niin samanaikaisopettajuuden
kuin projektioppimisenkin katsottiin voivan tuoda uudenlaista näkemystä ja
ymmärrystä työhön. Uudenlaisia mahdollisuuksia voi syntyä myös tutkintojen
pilkkomisesta osiin, osatutkinnoiksi. Sellainen käytäntö voi tuoda sekä opis-
kelijoille onnistumista ja innostumista että opettajalle uusia näkymiä työhön.

Pohtiessaan omaa tulevaa työtään ammatillisena erityisopettajana opiskelijat nostivat esiin myös digitalisaation, työelämälähtöisyyden ja opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työkuvan yhtenäistymisen. Onko opinto-ohjaajan ja erityisopettajan työ pian täysin yhdistynyt ja hoitaako sama ihminen kumpaakin ammattitehtävää? Käytännössä jo tällä hetkellä useat toimijat ovat opiskelleet sekä opinto-ohjaajiksi että ammatillisiksi erityisopettajiksi. Yhdistyvätkö myös koulutukset tulevaisuudessa? Opiskelijoiden ohjaamisen osuus molempien ammattiryhmien työssä on merkittävä.

Erityisopettajaopiskelijoiden mielestä erilaisten älylaitteiden hyödyntäminen opetuksessa kuuluu ehdottomasti lähitulevaisuuden näkymiin. Samoin erityisopetuksen ja työelämän välinen läheinen suhde koettiin tärkeäksi. Erityisopettajaopiskelijat pohdiskelivat, pitäisikö oikeastaan työelämälähtöisyyden sijaan ottaa käyttöön termi *työelämälähtöisyys*.

Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa parhaillaan opiskelevilta kysyttiin, mitkä koulutuksen aikaiset asiat parhaiten edistävät ammatillista kasvua ja ammatillisen erityisopettajan identiteetin kehittymistä. Ylivoimaisesti tärkeimpänä tekijänä mainittiin oman opiskeluryhmän merkitys. Myös muuta verkostoitumista painotettiin vahvasti. Vaikuttavina koulutuksen aikaisina asioina esitettiin niin ikään monipuoliset opetus- ja opiskelumenetelmät. Erityisopettajankoulutuksen katsottiin auttaneen tasapainon saavuttamisessa, kun osaaminen karttui. Itsessä oli koettu priorisointitaitojen kehittymistä, omien rajojen tiedostamista, asenteiden muuttumista ja jopa maailman avartumista. Opiskeluajan suurena haasteena monet olivat kokeneet ajan puutteen, kun työtä ja opiskelua oli pitänyt sovittaa samoille kiireisille viikoille. Koulutukseen haluttiin kuitenkin panostaa, koska koulutuksen vaikuttavuuteen uskottiin vankasti. Myönteisenä mainittiin myös koulutuksen tuottama arvonnousu työmarkkinoilla ja aseman vahvistuminen oppilaitoksessa. Samansuuntaista ajattelua näkyi myös jo erityisopettajina toimivien muistellessa omana opiskeluaikanaan kokemiaan muutoksia ajattelussaan: *”Ammatillinen kriittisyys kasvoi opintojen aikana. Uskaltaa olla entistä jäməkämpä, on tullut ongelmanratkaisutaitoa, taitoa tiimityöhön, uskallusta koittaa melkeinpä ihan mitä tahansa.”*

Tutkinnonuudistus korostaa aiempaa vahvemmin yksilöllisiä ja joustavia opintopolkuja. Kokeneiden erityisopettajien mukaan käsitys oppimisestakin on muuttumassa. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden tulisi ottaa entistä enemmän vastuuta opinnoistaan opettajan ollessa enemmän taustalla. Osaa misperusteisuuden nähdään muuttavan ammatillisen opettajan roolia, ja myös ammatillisen erityisopettajan työ tulee muuttumaan. Oppimisympäristöt ovat moninaisia, ja yhä enemmän opiskellaan aidossa työelämässä, poissa koulurakennuksesta. Myös koulutuksen hakujärjestelmä muuttuu.

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus (VALMA) ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus (TELMA) ovat nivelvaiheen koulutuksia, jotka uudistuvat 1.8.2015 alkaen. Kokeneet erityisopettajat näkivät koulutuksen nivelvaiheiden muutosten heijastuvan ammatilliseen erityisopettajuuteen merkittäväällä tavalla – muutosta on kuitenkin vaikea tässä vaiheessa täsmentää. Selviytymiskeinoiksi pitkään kentällä työskennelleet ammatilliset erityisopettajat esittivät työelämän entistä parempaa tuntemusta ja verkostoitumista. On oltava valmis kohtaamaan yhä moninaisimpia oppimisen pulmia ja haasteita.

”Älä pidä sitä tunnetta yllä, että voitottelet, kun on näin!”

Ammatilliset erityisopettajat arvostivat myös tieto- ja viestintätekniikan taitoja:

”TVT tulee kaikkeen. Vaikka kuinka opettaja vastustaisi, niin se vain pitäisi ottaa haltuun, niistä on valtavasti apua.”

”Uudet opetusmenetelmät, jossa uudet sovellukset ovat apuna, tulevat olemaan erityisopettajan haaste.” Vaikka osa haastatelluista suhtautui kriittisesti tieto- ja viestintätekniikan osuuteen omassa työssä, digitaalustumisen ja sosiaalisen median hyviä puolia korostettiin.

”Erittäin tärkeää, mahdollistaa myös yksilöllisyyden huomioimisen uusien keinoin ja työmenetelmin”

”Mahdollistaa erittäin hyviä välineitä erityisopetuksen kehittämiseen ja eriyttämisen. Harmillisen vähän on käytetty mahdollisuuksia.”

Joku näkee tässäkin asiassa erityisopettajan roolin muita opettajia konsultoivana: *”Pitää suhtautua näihinkin muutoksiin siten, että ottaa avoimesti vastaan uudet ohjelmat ja on halukas opettelemaan niitä sekä kannustamaan työkavereita niiden käyttöön.”*

Ammatillisia erityisopettajia puhututti erityisopettajan rooli ja erityisesti huoli oman aseman heikentymisestä. Huolta ilmaistiin muun muassa näin:

”Opettajan ja varsinkin erityisopettajan työn arvostus laskee vuosi vuodelta jos verrataan palkkaukseen.”

”Pienryhmien ja ns. erityisryhmien katoaminen kummastuttaa; on kuitenkin olemassa opiskelijoita joille opiskelu ei onnistu kuin pienryhmässä.”

”Ammatillisen erityisopettajan rooli oppilaitoksissa olisi tärkeä. On valitettavaa, että oppilaitoksissa koulutuksen rakenteista suunnittelevat henkilöt eivät ole kasvatustieteen ammattilaisia. Ammatillinen koulutuksen kenttä on liian laaja, jotta siihen mahtuisi kasvatustieteen tai erityiskasvatuksen osaamisen tietämystä. Suunnittelijat näkevät valitettavasti vain juuri tämänhetkisen talousarviokauden vai omasta perspektiivistään ja tulevaisuuteen suuntaaminen yhteiskunnallisesti ei ole kannattavaa oppilaitoksen näkökulmasta.”

Toisaalta taas erityisopettajat kokivat oman työn tärkeäksi, ja he korostivat erityisopettajan konsultoivaa roolia: *”Ammatillisten erityisopettajien roolit ovat vaihtelevia koordinaattorista käytännön tekijään, mutta yleisesti yhteistä lienee konsultoiva rooli.”*

Ammatilliset erityisopettajat pohtivat, millaisista asioista heille voisi olla apua työn muuttuessa:

- Lainsäädännön tuntemus
- Verkostoituminen, mm. tukiverkostot, vertaistuki
- Erilaiset ja ajankohtaiset lisä- ja täydennyskoulutukset
- Työnkuvan muutokseen liittyvät tekijät, mm. palkkausperusteet, työnohjaus ja työn arvostus.

KATSE KOHTI TULEVAISUUTTA: ERITYISOPETTAJASTA MONIMUOTOISUUSVAIKUTTAJAKSI

Tässä artikkelissa pysähdyttiin tarkastelemaan ammatillisen erityisopettajan työtä asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Yleisenä linjauksena voitaneen todeta, että voimakkaat muutoksen tuulet puhaltavat koulutuskentällä, ja ne heijastuvat väistämättä myös ammatillisen erityisopettajan työhön. Muutokset heijastuvat moniin opetuskäytänteisiin, mutta myös ammatillisen erityisopettajuuteen, ehkä jopa tavalla, jota emme vielä osaa arvatakaan. Muutos tuo mukanaan myös huolta ja pakottaa miettimään erilaisia keinoja, joilla tulevaisuuden haasteisiin voidaan paremmin vastata. Sellaisina keinoina näyttäisivät olevan muun muassa tiiviimpi yhteistyö kollegoiden kanssa sekä tieto- ja viestintätekniikan tuomien mahdollisuuksien hyödyntäminen.

Ammatilliset erityisopettajat mielletään edelleen asiantuntijoiksi erityisopetuksen kysymyksissä, mutta varsin keskeinen ajankohtainen ongelma liittyy heidän määrittelemättömään asemaansa oppilaitoksissa. Monilla sekä ammatilliseksi erityisopettajiksi opiskelevilla että kentällä toimivilla erityisopettajilla nousi esiin huoli omasta roolista ja työn kerroksisuudesta. Työtä kuvaava ns. kolmoisrooli luo jatkuvia kehittymishaasteita: tulee päivittää osaamista omalla ammattialalla, pedagogiikassa ja erityisopetuksen kysymyksissä. Useimmat ammatilliset erityisopettajat työskentelevät oman ammattialan lehtoreina, eivätkä erityisopettajan nimikkeellä.

Ammatillisen erityisopettajan työn monimuotoisuutta kuvaa se, että asiantuntijuuden tulee ulottua monelle alueelle, kuten yliammattilliset kompetenssit,

jaettu asiantuntijuus, moniammatillisuus ja elinikäinen oppiminen. Hyvänä muutoksen mukanaan tuomana seikkana on työn konsultatiivinen luonne: ammatillisen erityisopettajan työ on muuttumassa erityisopettajasta kaikille hyvän opetuksen järjestämiseen.

Monet samanaikaiset yhteiskunnallis-taloudelliset muutostilanteet haastavat ammatillista erityisopettajaa tarkastelemaan omaa ammatillista identiteettiään entistä tarkemmin. Monimuotoinen, joustava ja tilanteesta toiseen muuttuva ammatillinen identiteetti edellyttää erityisopettajailta jatkuvaa identiteetin ylläpitämistä. Verkostoituminen ja tukiverkostot sekä alueellisesti että valtakunnallisesti helpottavat paitsi työssä jaksamista myös oman osaamisen kehittämistä. Koska opetustyö on ns. ihmissuhdetyötä, jossa tärkeimpänä työn välineenä on oma persoona, opettajilla tulee olla mahdollisuus vuorovaikutuksessa pukea sanoiksi omaa osaamistaan, toisin sanoen nostaa arkityö käsitteellisemmälle tasolle. Ammatillinen erityisopettajankoulutus on hyvä ajokortti, mutta itse ajamisen oppiminen tapahtuu työssä ja arjessa.

Erityisopettajan ammattitaidon kehittäminen ja identiteetin tukeminen on jatkuvaa työtä, jota voitaisiin oppilaitoksissa tukea paremmin muun muassa säännöllisellä täydennyskoulutuksella ja työn uudelleen suunnittelulla. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen erityisopettajankoulutuksen valtakunnallinen kouluttajaverkosto on tarttunut muutoksen haasteeseen sisällyttämällä erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan vahvan jatkuvan kehittymisen osaamisalueen. Tämä edellyttää erityisopettajaksi valmistuvalta oman työroolin aktiivista rakentamista oppilaitoksissa jo erityisopettajanopintojen aikana sekä ammattitaidon jatkuvaa ylläpitämistä. Erityisopettajankoulutuksella pyritään kannustamaan kollegiaalista yhteistyötä ja verkostojen vahvistumista sekä opettajaidentiteetin kehittymistä.

LÄHTEET

Auvinen, P. 2004. Ammatillisten käytänteiden toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja 100.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Toim. A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.

Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka S. 2012. Asiantuntijuus, kollektiivinen luovuus ja jaetut tietokäytännöt. Aikuiskasvatus 32, 246256.

Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 164.

Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissman, K. 2014. Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Toim. H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 253–6.

L 21.8.1998/630 (20.3.2015/246) Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta. Viitattu 11.5.2015. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/1998630>.

Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsityksiä ja arkikäytäntöjä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 50. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Parviainen, J. & Koivunen, N. 2004. Kollektiivinen asiantuntijuus. Kymmenen kysymystä. Viitattu 20.1.2015. <http://www.uta.fi/tutkimus/liike/seminaari030604/parviainen.pdf>.

Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 18.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Hämeen ammattikorkeakoulu & Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Julkaisuja 6.

Volanen, M. V. 1997. Nuorisoasteen koulutuskokeilut koulutuksen kehittämisen riskipaineessa. Teoksessa Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisoasteen koulutuskokeilussa. Toim. R. Mäkinen, M. Virolainen & P. Vuorinen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, 9–31.

OSAAMISPERUSTEISUUS AMMATILISESSA ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSESSA

Iiris Happo, Eija Honkanen, Pirkko Kepanen, Marja Koukkari, Anu Raudasoja, Milka Grekula ja Saara Holappa

JOHDANTO

Ammatilliset erityisopettajat toimivat pääsääntöisesti ammatti- ja aikuisopistoissa, ammattikorkeakouluissa sekä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Heidän osaamisellaan on vaikuttavuutta, koska he toimivat sellaisessa koulutuksen kontekstissa, johon osallistuu koko ikäluokan kirjo. Mukana on lahjakkaita osaajia, erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ja myös vaikeasti vammaisia henkilöitä. Ammatillinen erityisopettaja vaikuttaa heidän osaamisen, kykyjen ja tuen tarpeen määrittelyihin ja vaikuttaa näin myös tulevaisuuden suunnitelmiin ja tavoitteiden saavuttamiseen. Hän toimii myös asiantuntijana ammatillisen erityisopetuksen kysymyksissä yhteistyössä opiskelijoita, heidän vanhempia/hooltajia, työelämän ja muiden yhteistyöverkostojen kanssa. (Honkanen 2006; Miettinen 2008; Kaikkonen 2010.)

Ammatillisia erityisopettajia koulutetaan Suomessa viidessä ammattikorkeakoulussa: Haaga-Heliana, Hämeen, Tampereen, Jyväskylän ja Oulun ammattikorkeakouluissa. Jokaisen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma on osaamisperusteinen, eikä osaamisperusteisuus ole ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa uusi asia. Ammatillisessa koulutuksessa se on ollut lähtökohtana jo parinkymmenen vuoden ajan, ja koko Suomessa se on noussut tavoitteeksi ja välineeksi vaikuttavampaan koulutukseen (Haltia 2011; Kärki, Lepola, Lassila, Takaneva & Lounela 2014.) Suomalaista koulutuksen laatua, sen vertailtavuutta ja osaamisperusteisuutta ohjataan myös kansainvälisesti (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti 2007). Hyvin toimiva osaamisperusteisuus vaatii kuitenkin vielä kehittämistä koulutuksen kaikilla asteilla.

Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa osaaminen on keskiössä, ja koulutuksen johtavana periaatteena on osaamisperusteisuus. Koulutukselle on laadittu osaamistavoitteet ja niiden mukaiset osaamisvaatimukset. Osaaminen kasvaa ja kehittyy opiskelijan henkilökohtaisen oppimisprosessin aikana, ja merkittävä tekijä on myös opettajankouluttajien pedagoginen toiminta ja työtä ohjaavat yhteiset arvolähtökohdat. Edellytykset hyvään ja toimivaan osaamisperusteiseen koulutukseen ovat siten olemassa.

Opettajankoulutusta järjestetään Suomessa sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme osaamisperusteisuuden periaatteita ja toteutusta ammattikorkeakoulussa järjestettävässä ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa. Tarkastelun keskiössä on osaamisperusteisuus periaatteena ja käytäntönä, joten tarkastelun ulkopuolelle jää, millaista osaamista ammatillinen erityisopettaja tarvitsee, miten hän hankkii tarvittavan osaamisen ja miten hän sen osoittaa. Aluksi tarkastelemme osaamisperusteisuuden yleisiä periaatteita ja niiden soveltamista ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen. Tämän jälkeen kuvaamme ammatillisen erityisopettajankoulutuksen toteutusta Oulun ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Lopuksi kaksi erityisopettajaopiskelijaa, Milka Grekula ja Saara Holappa, kuvaavat kokemuksiaan osaamisperusteisesti toteutuvasta opiskelustaan.

OSAAMISPERUSTEISUUS AJATTELUN JA TOIMINTATAPOJEN MUOKKAAJANA

Ammattikorkeakoulujen osaamisperusteisten kehittämistä on ohjannut Bolognan prosessi ja sen pohjalta tehty ammattikorkeakoulutusta ohjaava raportti (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti 2007). Koko prosessilla ja näin myös osaamisperusteisuudella on tavoiteltu selkeämpää vertailtavuutta ja yhteneväisyyttä eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän sisällä. Prosessin tuloksena laadukkaamman opetuksen lisäksi tavoitellaan parempaa tutkintojen vertailtavuutta ja työvoiman liikkuvuutta. Jotta kuvattu osaaminen on vertailtavissa ja arvioitavissa, osaamistavoitteiden on oltava sellaisia, joiden sisältö on ymmärrettävä ja joiden toteutuminen voidaan todentaa ja arvioida.

Osaamisperusteisuuteen liittyy erottamattomasti sekä opiskelijan että opettajan ajattelu- ja toimintatapa, jonka tavoitteena on osaamisen kehittäminen. Se tarkoittaa koko koulutusorganisaation ja opetussuunnitelman läpäisevää ajattelua ja toimintatapaa (Kepanen & Länsitie 2014). Annala (2011, 10) määrittelee osaamisperusteisuuden seuraavasti: *”Opetussuunnitelmassa määritellään koulutusohjelmien, opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen osaamistavoitteet: millaisia tietoja, taitoja, eettisiä valmiuksia ja asenteita opiskelijoissa odotetaan kehittyvän opintojen aikana.”*

Osaamisperusteisuuden yksi perusajatus on, että osaaminen on osaamista, on se sitten hankittu missä tahansa (Haltia 2011). Opiskelija oppii asioita elämänsä eri vaiheissa, arjessa ja koulussa. Oppimisen elementtejä

ovat yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen, formaali ja informaali oppiminen, tieteellinen ajattelu ja konkreettiset työelämän tekemisen taidot, ammatilliset taidot ja yleistaidot. Osaaminen voi siis muodostua ja kehittyä kaikkialla ihmisen elämän eri vaiheissa. Osaamisen reflektoinnilla, jossa osaamisen tietoiseksi tuleminen tapahtuu opiskelijan metakognitiivisen ajattelun kautta, on ratkaiseva merkitys oppimisessa ja uuden oppimisen kehittämisessä. Metakognitiivinen ajattelu yhdistää opiskelijan teoreettisen ja käytännöllisen eli kokemuksellisen osaamisen. (Kajanto & Tuomisto 1994; Kallberg 2009; Stenlund 2011; Tynjälä 2010.)

Mäkinen ja Annala (2010) toteavat, että osaamisperusteisen opetussuunnittelun keskiössä on osaamistavoitteiden muotoilu. Opiskelijoiden osaaminen tulee kuvata siten, että osaamista voidaan arvioida. Näin ollen pyrkimyksenä on kuvata vain sellaisia taitoja tai kompetensseja, joita voidaan arvioida ja mitata. Riskinä kuitenkin on, että huomio saattaa osaamistavoitteiden muotoilussa kohdistua enemmän triviaaliin kuin olennaiseen. Haltian (2011) mukaan arviointi voi tulla niin keskeiseksi, että opetuksessa ei huomioida vaikeasti arvioitavia asioita, kuten esimerkiksi toiminnan taustalla vaikuttavia tiedon ja teorian lähtökohtien ymmärtämistä. Osaamisperusteisuudessa ei ole tarkoitus vähäksyä tiedon ja teorian merkitystä, vaan pyrkimys on tietojen ja taitojen yhdistämiseen oppimisessa ja arvioinnissa.

Opettajankoulutuksen ohjelmat perustuvat osaamisalueisiin eli kompetensseihin ja niistä johdettuihin osaamistavoitteisiin ja osaamisen arviointiin (Kullaslahti 2014, 48). Ammatillisen erityisopettajankoulutuksessa käytännön toiminnan lisäksi erityispedagogisen tiedon ja teorian lähtökohdilla on merkittävä rooli. Vaadittava osaaminen on korkean tason osaamista, joka koostuu osaamisen eritasoista: käytännöllisestä, teoreettisesta ja metakognitiivisesta osaamisesta (Happo & Lehtelä 2015; Tynjälä 2008; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006). Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen aikana osaamistavoitteiden tulee sisältää näitä kaikkia osaamisen alueita.

Osaamisperusteisuus on todettu yhdeksi välineeksi vaikuttavamman koulutuksen ja sen arvioinnin toteuttamisessa (Haltia 2011, 57). Koulutuksen aikana opiskelijan osaamista arvioidaan monipuolisesti suhteessa osaamistavoitteisiin. Näin varmistetaan, että riittävä osaaminen on hankittu ja osoitettu opintojen aikana. Tällä turvataan osaltaan koulutuksen toteuttaminen mahdollisimman laadukkaasti opiskelijan oppimista tukevaksi, osaamista kehittäväksi ja työelämän tarpeita vastaavaksi ammattitaidoksi yhdessä työelämän kanssa. Osaamisperusteisuuden myötä myös koulutusohjelmat muuttuvat ja rakentuvat työelämän tarpeita vastaaviksi. Kepasen ja Länsitien (2014) mukaan osaamisperusteisuuden myötä koulutusohjelmat muuttuvat

osaamisaloiksi, ja osaamisperusteisuuden terminologia sekä toimintamallit tulevat osaksi koko oppilaitoksen toimintaa. Kehittynyt osaamisperusteisuus tarkoittaa koko koulutusorganisaation ja opetussuunnitelman läpäisevää ajattelua ja toimintatapaa.

OSAAMISPERUSTEISEN KOULUTUKSEN PERIAATTEITA

Osaamisperusteinen koulutus huomio yksilöllisyyden ja mahdollistaa yksilöllisen etenemisen opinnoissa. Osaamisperusteisen koulutuksen periaatteita ovat aikaan sitoutumattomuus, henkilökohtaistaminen ja työelämäläheisyys. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti 2007.)

Aikaan sitoutumattomuus tarkoittaa, että osaamista ei mitata suorituksina, jotka ovat opintopisteiden perusteella mitoitettu tietyn pituisiksi (esim. 1 op = 27 h), vaan aina arvioidaan osaamista. Osaamistavoitteet määrittelevät osaamisen, ja ne tulee saavuttaa ja osoittaa. Aikaan sitoutumattomuus tarkoittaa myös sitä, että opinnot eivät ole tietyn pituiset, vaan opinnot valmistuvat, kun osaaminen on kaikissa tavoitteissa tunnustettu. Aikaan sitoutumattomuus näkyy myös siinä, että osaaminen on voitu hankkia milloin vain ja missä yhteydessä tahansa. Tässäkin tapauksessa osaamistavoitteet määrittelevät sen, onko osaaminen ajantasaista.

Yksilölliset opintopolut ja *henkilökohtaistaminen* toteutuvat osaamisperusteisessa opiskelussa jokaisen opiskelijan kohdalla. Kun opiskelija on tunnistanut opintojen alussa oman osaamisensa, hän laatii henkilökohtaisen opintosuunnitelman (hops). Hopsia tehdessään opiskelija pohtii, miten hän täydentää ja syventää osaamistaan ja miten hän sen osoittaa. Henkilökohtaistaminen näkyy opintojen sisällöissä, osaamisen osoittamisissa ja opiskeluajan pituudessa.

Työelämäläheisyys varmistetaan niin, että työelämäverkosto on mukana opetussuunnitelman laatimisessa. Opiskelijan toiminnassa se näkyy niin, että opiskelija täydentää osaamistaan työelämässä ja osoittaa osaamistaan ai-doissa työelämän ympäristöissä. Tällöin hän toimii ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tavoitteiden mukaisesti ja ammatillisen erityisopettajan työnkuvan mukaisissa tehtävissä.

OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA OSAAMISPERUSTEISESSA KOULUTUKSESSA

Osaamisperusteisessä koulutuksessa opiskelija on aktiivinen toimija omien opintojen ja osaamisen kehittymisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallistava pedagogiikka painottaa opiskelijan omaa osallisuutta, vapautta ja vastuuta oppimisen lähtökohtien pohdinnassa, tavoitteiden asettamisessa, suunnittelussa, toteutuksessa ja onnistumisen arvioinnissa. (Stenlund 2011, 13.)

Osallisuus merkitsee opiskelijan omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden kulkuun. Tämän myötä opiskelija ottaa myös vastuun seurauksista (Harju 2013). Osallisuus tarkoittaa myös sitä, että tavoitteiden asettamiseen, toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä osaamisen arviointiin otetaan mukaan kaikki oppimisprosessin osalliset, opettajat ja myös toiset opiskelijat. Osallistavan pedagogiikan käytännöissä korostuu siten yhteisöllisyys, vastavuoroinen oppiminen ja osallisten sitoutuminen (Hooks 2007, 41–53). Tämän myötä jokaiselle mahdollistuu mielekkääksi koettu opiskelu. *Vapaus* osallistavassa pedagogiikassa tulee näkyväksi opiskelijan mahdollisuutena opiskella ja osoittaa osaamistaan itselleen sopivalla tavalla. Mahdollisimman pitkälle aikaan, paikkaan ja opiskelutapaan sitoutumaton opiskelu antaa opiskelijalle vapauden suunnitella ja toteuttaa opiskeluaan yksilöllisesti. Opiskelijan *vastuu* omista opinnoistaan on suuri osaamisperusteisessä opiskelussa. Se tarkoittaa opiskelijan omaa työtä ja vastuuta oppimisesta. (Stenlund 2011.) Osaamisperusteisuuden toteutuksen tavoitteena on, että opiskelijalle ei tarjota valmiina aikatauluja, oppimisen polkuja tai oppimistehtäviä, vaan hänellä on vastuu perehtyä vaadittaviin osaamisvaatimuksiin. Niiden perusteella hänen tulee itse suunnitella, miten ja missä hän hankkii vaadittavan osaamisen, ja miten hän sen osoittaa. Tämä vaatii toteutuakseen yhteistä sitoutumista sekä opetussuunnitelman ja opetuksen/ohjauksen toteuttajilta että oppilaitoksen hallinnon toimijoilta.

Onnistuneen osallistavan pedagogiikan elementtejä ovat Simmons, Barnard ja Fenneman (2011, 88–94) mukaan tehtävien ja aktiviteettien laaja valikoima ja joustavuus, tasapaino etsimisen haasteiden ja riskien välillä sekä kriittinen reflektio kontekstien luomiseen. Laaja valikoima ja joustavuus kannustavat ja mahdollistavat yksilölliset opintopolut. Haasteet ja riskit houkuttelevat opiskelijoita ylittämään mukavuusalueiden rajat ja kriittinen reflektio puolestaan synnyttää transformatiivista, uudistavaa oppimista. Kaikki tämä edellyttää onnistuakseen yhteistyötä, jossa opettaja ohjaa, luo ja ylläpitää oppimisen edellytyksiä. (Simmons, Barnard & Fennema 2011, 88–94.) Osallistavassa pedagogiikassa opettaja on ohjaaja, tukija ja oppimiskontekstin ylläpitäjä.

KOKEMUKSIA OSAAMISPERUSTEISUUDESTA AMMATILLISESSA ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSESSA

Oulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ensimmäistä kertaa toteutettava ammatillinen erityisopettajakoulutus etenee osaamisperusteisesti (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015). Osaamistavoitteiden laadinnassa on pyritty mahdollisimman paljon hyödyntämään työelämän edustajia, ja niiden muotoilussa on kiinnitetty huomiota selkeyteen ja siihen, että ne ovat osoitettavissa ja arvioitavissa. Opintojen alkaessa opiskelijat arvioivat osaamisensa suhteessa jokaiseen osaamistavoitteeseen. Sen jälkeen he pohtivat, mitä osaamista pitää täydentää ja miten osaamisen voisi osoittaa. Opiskelijan on itse päätettävä ja otettava vastuu näistä asioista. Valmiita aikatauluja ei tarjota eikä oppimistehtäviä anneta valmiina. Opiskelijalla on vastuu perehtyä vaadittaviin osaamisvaatimuksiin, joiden perusteella hän suunnittelee, miten ja missä hän hankkii vaadittavan osaamisen ja miten hän sen osoittaa. Tämän jälkeen opiskelija laatii henkilökohtaisen opintosuunnitelman. Osaamisen tunnustajina toimivat tuutorit, joiden ohjausta on saatavissa aina, kun opiskelija sitä tarvitsee. Osallistamisen ja osaamisperusteisen opetussuunnitelman keskeisenä osana on opintojen ohjaus, joka tukee opiskelijan valintojen tekemistä.

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen laajuus on 60 opintopistettä. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevan ryhmän osaamisen kehittyminen rakentuu vuorovaikutukselle ja asiantuntijuuden jakamiselle. Opiskelija osoittaa osaamisensa opintojaksoittain, joiden laajuus on 3–5 opintopistettä. Opetusharjoittelun laajuus on 10 opintopistettä. Kun osaaminen on osoitettu, tuutori tunnustaa osaamisen ja merkitsee opintojaksosta opintopisteet. Opiskelussa toteutuvat aikaan sitoutumattomuus, henkilökohtaistaminen ja opiskelijoiden osallisuus. Opiskelutapa vaatii uudenlaista ajattelua ja toimintaa sekä opettajilta että opiskelijoilta.

Seuraavaksi kaksi Oulun ammattikorkeakoulussa ammatilliseksi erityisopettajaksi opiskelevaa opiskelijaa kuvaa kokemuksiaan osaamisperusteisesta opiskelusta.

MINÄ VS. OSAAMISPERUSTEISUUS

Opiskelijakuvaus: Milka Grekula

Aloitin ammatillisen erityisopettajan opinnot tilanteessa, jossa ammatillisen opinto-ohjaajan opintoni olivat vielä kesken. Ammatillisen opinto-ohjaajan opinnoissa opintopolku oli rakennettu valmiiksi ja kaikki noudattivat samaa reittiä. Ammatillinen erityisopettajankoulutus on ollut erilainen kokemus. Opiskelu on antanut enemmän tilaa henkilökohtaiselle etenemiselle ja erilaisille osaamisen osoittamisen tavoille.

Osaamisperusteisuus ja sen vahvistaminen tulivat syksyllä 2014 ”rytinällä” sekä omiin opintoihini että työhöni toisen asteen ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajana. Työskentelemme oppilaitoksessani opetussuunnitelmauudistuksen parissa. Se pohjautuu nuorisoasteen koulutuksen osaamisperustalle. Muutos vaatii suurta ajattelutavan muutosta koko koulutuskentän henkilöstöltä. Koulutuksen tulisi siirtyä opettajälhtöisestä ajattelusta oppijälhtöiseksi ja kohdistua vain opiskelijan osaamisvajeeseen. Varsinaisen ajattelutavan muutos on kohdallani ollut suhteellisen kivuton. Koen uudistuksen suunnan olevan oikea. Itse opiskelijana osaamisperustaisuuden totuttaminen onkin sitten tuottanut suurempaa päänvaivaa (ja -särkyä).

Osaamisperustainen koulutus haastaa opiskelijan refleктоimaan omaa osaamistaan ja toimintaansa. Reflektiivisyys ei ainakaan minulle ole ollut sisäsyntyistä, vaan sitä on täytynyt työläästikin opetella. Olen joutunut todella painimaan sen kanssa, miten tuon osaamiseni näkyväksi, vaikka itse tietäisin jotain osaavani ja hallitsevani. Kun reflektiivisyys on minullekin pedagogina haastavaa, se on sitä todennäköisesti myös toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijalle. Opiskelijan asemassa olen joutunut todella miettimään sitä, miten mikäkin osaamiskriteeri tulee todennetuksi. Onneksi osaamisen osoittamistapoja on useita. Mielestäni osaamisperusteisuus tukee erilaisia oppijoita ja inklusiivisuuden toteutumista. Jokainen voi osoittaa oman osaamisensa omista vahvuuksistaan lähtien, jolloin kaikki ovat lähtötilanteessa tasa-arvoisia. Oppiminen tulee vain stereotyyppistä ”lukija-kirjoittaja” -oppijaa, tietynlaista oppimista ja yhdenmukaisia opintopolkuja.

Omalla kohdallani osaamisperustaisuus ammatillisen erityisopettajan opinnoissa näyttäisi lyhentävän lähtökohtaisesti suunniteltua opiskeluaikaa. Aikaisemmin hankittua osaamistani on tunnustettu ja tunnustettu opintotodistuksista sekä blogipohjalle rakennetun portfolion kautta. Blogini sisältää lähteisiin perustuvaa käsitteiden avaamista, kirjallisia kuvauksia omasta työstäni, esimerkkejä kehittämisosaamisestani, videoita materiaalia, kuvia, haastatte-

luja jne. En koe olevani vahva kirjoittaja, joten kohdallani esimerkiksi videoinnin mahdollisuus on ollut tervetullut. Opintojen sisällöt ja osaamisvaatimukset ovat tulleet hyvin tutuiksi, kun opiskelijan on täytynyt itse kantaa vastuuta siitä, että jokainen vaatimus tulee täytetyksi ja osaaminen osoitetuksi. Tätä pidän erityisen hyvänä myös nuorisopuolen koulutuksessa. Opintoihin sitoutumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että opiskelija tuntee opintojensa sisällöt, ammattitaitovaatimukset, arviointikriteerit, opintojen suoritustavan sekä opintojen etenemisen aikataulun. Opintoihin sitoutumista tukee entisestään se, että näihin kaikkiin pääsee myös itse aidosti vaikuttamaan. Osaamisperustaiseen koulutukseen osallistuminen on ollut loistava oppimiskokemus, jota suosittelisin jokaiselle toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen opettajalle.

OSAAMISVAJEITA JA VAHVUUSLÖYTÖJÄ

Opiskelijakuvaus: Saara Holappa

Yliopistossa minusta koulutettiin humanististen tieteiden maisteri. Opiskelu oli palkitsevaa mielenkiintoisten asioiden ja läpisaatujen opintosuoritusten ansiosta. Opetettu tieto sinällään oli kiinnostavaa, vaikka sille ei aivan aina tuntunut löytyvän suoraa käyttöä arkisessa maailmassa. Opini luultavasti enemmän akateemisia toimintatapoja ja selviytymiskeinoja kuin oman alan tietoa.

Sen jälkeen oppi jatkui. Auskultointi Normaalikoulussa oli kaikkea muuta kuin työskentelyä ”normaalissa” koulussa: esimerkiksi luokkahuoneet olivat erittäin hyvin varustettuja. Kasvatustiede ja opetusharjoittelu tuntuivat olevan yhtä kaukana toisistaan kuin Pluto Marsista. Hermeneuttinen kehä jäi mieleeni siitä syystä, etten koskaan päässyt sen syvintä merkitystä sisäistämään luennoitsijan ja omista yrityksistäni huolimatta. Arvokkainta antia oli seurata kokeneiden Normaalikoulun opettajien työskentelyä. Heidä seuraamalla oma opettajaihanne hahmottui entisestään. Ammatillinen identiteetti opettajana rakentui kuin itsestään, koska auskultoivat opiskelukaverit olivat hyvää seuraa ja heidän kanssaan käytiin harjoittelutuntien jälkeen monen tunnin keskusteluja pedagogisista aiheista.

Noin viisivuotiaana opettaja-ammattilaisena minulle tarjoutui mahdollisuus opiskella ammatilliseksi erityisopettajaksi. Jo pääsykokeet kuvasivat hyvin tulevaa. Kovin tarkkoja ohjeita ei annettu, joten esimerkiksi portfolion laatimisessa piti luottaa omaan intuitioon ja itseensä sellaisena kuin on. Ennen ensimmäisiä lähipäiviä yritin tutkia opiskelijan opasta sillä silmällä, että tietäisin jo etukäteen, mitä kirjallisuutta pitää lainata. Kesäkuun lähipäivillä selvisi, että perinteinen askelkuvio ei tuottaisikaan tällä kertaa pommivarmaa mekanismia, jolla edistää opintojaan.

Ensisilmäyksellä osaamistavoitteet vaikuttivat melkoisilta pähkinöiltä: “Opiskelija ymmärtää dialogisuuden merkityksen ihmisten välisessä kohtaamisessa.” 41 vastaavaa virkettä odottivat, että osoittaisin ymmärtäneeni niiden merkityksen käytännössä ja osaisin toimia niiden mukaan myös käytännön opetustyössä.

Koska minulla ei ollut juurikaan aiempaa kokemusta ammatillisena erityisopettajana toimimisesta, jouduin rakentamaan ammattitaitoani kivijalan alimmista kerroksista alkaen. Avasin osaamistavoitteiden keskeisiä käsitteitä lähdekirjallisuuden avulla ja koetin ottaa selvää, mitä niillä tarkoitettiin. Kun kuva tietyn virkkeen sisällöstä alkoi hahmottua, oli vuorossa sen miettiminen, miten toteuttaisin kyseistä taitoa käytännössä oppitunneilla. Kolmannen mietinnän aiheutti se, kun oli dokumentoitava osaamisensa näkyväksi, tunnistettavaksi ja tunnustettaviksi. Tällä strategialla tieto ei jää irralliseksi, vaan se yhdistyy käytäntöön. “Tee siitä tapa” oli erään lähiopetuspäivän viisaus, joka muistuttaa siitä, ettei paraskaan koulutus auta mitään, ellei opittu ajatusmalli siirry käytännön toimintaan.

Onneksi osaamistaan ei tarvinnut kartuttaa yksin. Apuna olivat opiskelukaverit, joille uskalsi joka tilanteessa tunnustaa, mistä kaikesta ei vielä tiennyt mitään. Oli helppoa pyytää apua ja vinkkiä keneltä tahansa. Avoin ilmapiiri mahdollisti sen, että mitä vain uskalsi kysyä. Yhteisissä keskusteluissa syntynyt oivallus auttoi monesti osaamistavoitteiden hahmottamisessa. Oikeastaan missään vaiheessa ei tullut tilannetta, etten olisi tiennyt, mitä voisin sillä hetkellä tehdä opintoja edistääkseni. Se oli pitkälti vahvan tuutori-opettajataustatuen ansiota. Saatoin sähköpostitse lähettää yhden yksittäisen, opiskeluun liittyvän tarkentavan kysymyksen jollekin heistä, saada takaisin ystävällisen ja kannustavan vastauksen ja edetä opiskeluissani heidän hienovaraisen ohjauksen mukaan. Tiesin koko ajan, että he olivat taustalla toivomassa minun parastani ja auttamassa myös käytännössä.

Ongelmaksi alkumetreillä muotoutui se, kun aiheeseen liittyvää tietoa oli monessakin kohtaa lähes rajattomasti käytettävissä. Tiedonetsintä vei mennessään: aina löytyi uusia, hyödyllisen oloisia lähteitä. Pysin pohtimaan, minkä verran tietoa tarvitsisin, että voisin toimia ammatillisena erityisopettajana. Rajaaminen on haastavaa, koska mitä enemmän asiasta tietää, sitä vähemmän tietää tietävänsä.

Jo aika varhaisessa vaiheessa huomasin, kuinka onnekas olinkaan päästessäni opiskelemaan juuri tällä tavalla. Perustuuhan uusi opetussuunnitelma ammatillisessa koulutuksessa osaamisperustaisuuden ajatukselle, ja mikäpä onkaan parempi tapa muuttaa ajattelutapaansa perusteellisesti kuin käydä sama itse läpi. Myös omassa työssäni olen ottanut ensimmäiset askeleet osaamisperustaisuuden polulla.

Osaamisperustaisesti opiskeltaessa tieto ei enää olekaan jotain irrallista, ajatusrakenteissa piipahtavaa teoriaa, vaan se pitää huolellisesti saattaen jalkauttaa arkielämään. Opittu ja arkielämään, käytäntöön asti viety tieto muuttaa omaa ajattelutapaa ja maailmankuvaa perustavanlaatuisesti. Esimerkiksi dialogisuus on pohjimmiltaan tapa olla maailmassa, ei irrallinen menetelmä, jota voi hyödyntää yhtenä välineenä. Osaamisperustaisessa opiskelussa tiedolle pitää antautua, eikä se ole aina ollenkaan helppoa. Pitäisi olla rohkea, luopua tarpeen vaatiessa vanhoista toimintamalleistaan ja systemaattisesti harjoitella uusia. Pitää uskaltaa tunnustaa välillä omat epäonnistumiset ja oma rajallisuus, jotta voi seuraavalla kerralla onnistua ja kehittyä.

Erityisopettajana olen vielä aloittelija, eikä minusta tullutkaan kaikkietävää ammattilaista. Päinvastoin huomasin opiskelemani alan olevan niin moniulotteisen ja -puolisen, että osaamisvajetta riittää täydennettäväksi loppuelämän ajalle. Osaamisperustainen opiskelu on harjaannuttanut näkemään osaamisvajeen lisäksi myös sen tosiseikan, että jokaisella meistä on voimanlähteenä omat, persoonallisuudesta ja elämäkokemuksesta nousevat vahvuutemme.

POHDINTA

Ammatillisessa koulutuksessa oppijat opiskelevat ammattiin, tavoittelevat hyvää elämää ja ovat oman alansa tulevaisuuden työntekijöitä, työllistäjiä ja kehittäjiä. Ammattitaitoisella ja osaavalla ohjauksella, pedagogisilla ratkaisuilla, monipuolisilla oppimisympäristöillä ja työelämän kanssa tehtävällä yhteistyöllä vaikutetaan tulevaisuuden osaamiseen. Ammatilliset erityisopettajat tukevat koulutuksessa erityisesti niitä opiskelijoita, jotka tarvitsevat tukea näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Riittävän osaamisen hankkimisesta vastuu on ensisijaisesti opiskelijalla, mutta koulutuksen järjestäjän on luotava tähän mahdollisuudet, riittävä tuki ja ohjaus. Ammatilliseksi erityisopettajaksi kasvaminen ja kehittyminen tapahtuvat vähitellen, ammatilliseksi osaajaksi tunnustettavien ja tunnustettavien signaalien siivittämänä. Opiskelijan ammatillisen osaamisen tunnustaminen on osoitus riittävän pätevyuden saavuttamisesta. Virallisesti ammatillisen osaamisen tunnustaa taho, jolle on yhteiskunnassamme uskottu ja luotettu siihen kuuluva vastuu ja velvollisuus. Ammatillisen erityisopettajan kohdalla tämä on ammattikorkeakouluilla. Tunnustamisprosessissa on kyse pedagogisesta ilmiöstä, jossa asiantuntijuutta ja sen muodostumista lähestytään opiskelijalle mielekkään opetuksen ja oppimisen kautta. Oppimisympäristö ja ilmapiiri pyritään luomaan sellaiseksi, joka kutsuu ja haastaa oppimaan, pohtimaan,

kokeilemaan ja tekemään. Kun opiskellaan ammatilliseksi erityisopettajaksi, opiskellaan ja hankitaan nimenomaan osaamista.

Ammatillisessa koulutuksessa osaamisperustaisuudella turvataan nuorisotakuun tavoitteita, ennaltaehkäistään syrjäytymistä ja lisätään osallisuutta. Ammatillinen erityisopettaja työskentelee kaikkien opiskelijoiden kanssa inkluusiivisessa ammatillisessa koulutuksessa. Hän ohjaa asiantuntijana erityisesti opinnoissaan tukea tarvitsevia nuoria ammatillisissa opinnoissa ja työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Hirvonen 2009; Kaikkonen 2010; Nuorten yhteiskuntatakuu 2013; Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 2014.) Ihanne on, että voidaan opiskella asiakokonaisuuksia, ylittää oppiainerajat ja hyödyntää oppimisessa työelämän oppimisympäristöjä. Mitä aidompi oppimisympäristö on ammatin todellisuuden kanssa, sitä motivoituneempia opiskelijat ovat ponnistelemaan tavoitteidensa suunnassa kohti tulevaa ammattia (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011.)

Opiskelijan tukeminen, ohjaaminen ja osaamisen tunnustaminen haastaa ammatillisen erityisopettajan pedagogisesti reflektoidaan omaa työtään, tapansa toimia pedagogina ja arvojaan opiskelijälähtöisessä kohtaamisessa. Osaamisperusteisuus sopii sekä opiskeluun että työssä kehittymiseen. Kehittyäkseen ammatillisesti erityisopettaja tarvitsee oman osaamisen tunnistamista ja uuden osaamisen hankkimista koko työuran ajan.

LÄHTEET

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015. 2014. Oulun ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.5.2015. [Http://www.oamk.fi/docs/flip-pingbook/amok/opinto-opas/2014-2015/files/mobile/index.html#1](http://www.oamk.fi/docs/flip-pingbook/amok/opinto-opas/2014-2015/files/mobile/index.html#1).

Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti. 2007. Helsinki: Arene. Viitattu 11.2.2015. [Http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf](http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf).

Annala, J. 2011. Opetussuunnitelmat osaamisen ja asiantuntijaksi kasvun kehiksenä. Viitattu 16.3.2015. [Http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPS-paiva300911jakoonTulostettava_20120110.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPS-paiva300911jakoonTulostettava_20120110.pdf).

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13, 4, 57–67. Helsinki: OKKA-säätiö. Viitattu 24.2.2015. [Http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_4_2011_haltia.pdf](http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_4_2011_haltia.pdf).

Happo, I. & Lehtelä, P. 2015. Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Viitattu 4.4.2015. [Http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652](http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652).

Harju, A. 2013. Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantuminen, jne. Miten ne liittyvät vaikuttamiseen? Opintokeskus Kansalaisfoorumi. Viitattu 19.2.2015. [Http://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/bc2fae45d69b7b6c37ebee11b3299e6e/1424296313/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf](http://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/bc2fae45d69b7b6c37ebee11b3299e6e/1424296313/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf).

Hirvonen, M. 2009. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64. Viitattu 11.2.2015. [Http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20576/JAMKJULKAISUJA642006_web.pdf?sequence=3](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20576/JAMKJULKAISUJA642006_web.pdf?sequence=3).

Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2006.

Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatustiete. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kaikkonen, L. 2010. Toim. Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109. Jyväskylä. Viitattu 11.2.2015. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15473/JAMKJULKAISUJA1092010_web.pdf?sequence.

Kajanto, A. & Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikauiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu.

Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnustamiseen ja tunnustamiseen. Toim. Haaga-Helien puheenvuoroja 5/2009, 14–36. Viitattu 4.4.2015. [Http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/osaaminen_esiin-web.pdf](http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/osaaminen_esiin-web.pdf).

Kepanen, P. & Länsitie, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Toim. Helsinki: Opetushallitus, 83–90. Viitattu 4.4.2015. [Http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf).

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. 2012. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki. Viitattu 11.2.2015. [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi).

Kullaslahti, J. 2014. Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen - kriteeristön taustajatuksia. Teoksessa Osaamisperustaisuus korkeakouluissa. Toim. S. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila. ESR-hankkeen loppujulkaisu, 47–50. Viitattu 24.2.2015. [Http://ospeutu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf](http://ospeutu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf).

Kärki, S-L., Lepola, R., Lassila, H., Takaneva, K. & Lounela, K. 2014. Osaamisperusteisuus todeksi - askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Viitattu 16.3.2015. [Http://www.oph.fi/julkaisut/2014/osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille).

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampereen yliopisto. Viitattu 11.2.2015. [Http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67844/978-951-44-7298-5.pdf?sequence=1](http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67844/978-951-44-7298-5.pdf?sequence=1).

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–62. Viitattu 4.4.2015. [Http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=346](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=346).

Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. 2012. Työllisyys- ja yrittäjyysosasto. TEM raportteja 8/2012. Viitattu 11.2.2015. [Https://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_%282%29.pdf](https://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_%282%29.pdf).

Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. 2011. Participatory Pedagogy: A Compass for Transformative Learning? Viitattu 19.2.2015. [Http://celt.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3278](http://celt.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3278).

Stenlund, A. 2011. Osallistava pedagogiikka ja opintoihin kiinnittyminen. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 18.2.2015. http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Osallistava_pedagogiikka_ja_opintoihin_kiinnittyminen_Proakatemia_20120308.pdf.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Toim. K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. Helsinki: WSOYpro, 79–95.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 2, 4, 303–315.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa Toim. P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis. Amsterdam: Elsevier, 73–88.

Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 24.6.2014 nimitetyn pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelmasta. 2014. Viitattu 11.2.2015. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/145135/Stubbin+hallituksen+ohjelma/fafd39bc-307c-4cde-8b4c-b97724cf24ef>.

MOTIVAATIO JA YHTEISÖLLISYYS INKLUSIIVISEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Eija Honkanen, Päivi Pynnönen, Liisa Rentola ja Simo Uusinoka

JOHDANTO

Tulevaisuuden työelämässä tarvittavaa ammatillista osaamista on vaikea ennakoida. Siihen vaikuttavat mm. yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat muutokset. Ammatillisen koulutuksen tulee tarjota oppijoille hyvä perusosaamistaso koulutuksen jälkeen sekä ohjata toimintaan ja ympäristöön, jossa hän voi oman motivaationsa ohjaamana löytää itse omat uudet osaamistarpeensa ja innostua näiden taitojen hankkimisesta. (Martela & Jarenko 2014.) Ammatillisen koulutuksen haasteena voidaan nähdä työelämän, ammattien ja ammatitaidon tulevaisuuden ennakointi: sen, millä tavoin koulutusjärjestelmämme kykenee ottamaan huomioon kiihtyvän muutosvauhdin ei ainoastaan työelämässä, vaan yhteiskunnassa kaikilla elämän alueilla. Toisaalta tulee pohtia, mitä opetamme nuorille, jotta he pärjäisivät ja pystyisivät kehittämään itseään, osaamistaan ja yhteiskuntaa hyvän elämän arvojen suuntaisesti.

Nuorisoasteen koulutuksessa kehitetään kaikille yhteistä inklusiivista koulutusta. Tämä on koulutuspoliittinen linjaus, johon olemme sitoutuneet mm. Salamancan julistuksen kautta (Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä & puiteohjelma erityisopetusta varten. 1994. Unesco). Sen mukaan jäsenmaiden tulee kehittää opiskelijakeskeistä pedagogiikkaa, jota voidaan menestyksellisesti soveltaa kaikkiin opiskelijoihin heidän ominaisuuksistaan riippumatta. Lisäksi meidän tulee huolehtia kaikista opiskelijoista, myös niistä, jotka tarvitsevat opinnoissaan erityistä tukea. Oppimisen ja tuen saannin lähtökohtana on opiskelijoiden yksilöllinen osaaminen, kyvyt ja tavoitteet.

Matkalla kohti kaikille yhteistä ja avointa yhteiskuntaa ammatillisen koulutuksen rooli on merkittävä. Sen lisäksi, että koulutamme osaajia työelämään, koulutamme nuoria myös elämään ja yhteiskunnan aktiivisiksi ja täysivaltaisiksi jäseniksi. Inklusiivisen koulun tarkoituksena on opettaa ja tarjota juuri siinä tarvittavaa osaamista ja taitoja, kuten esimerkiksi toisten huomioiminen, kaverin auttaminen, innostaminen, ryhmässä toimiminen, erilaisuuden kunnioittaminen ja yhdessä tekeminen. Helakorven (2009) mukaan ammatillisella

koulutuksella on kaksi keskeistä ja tärkeää haastetta. Ensimmäinen haaste opetuksessa on tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet. Toiseksi opiskelu ja koulutusprosessit pitää rakentaa niin, että ne tukevat ja motivoivat persoonallisten taipumusten pohjalle rakentuvaa oppimista ja ammatillista kasvua.

MOTIVAATIO AMMATTIIN OPPIMISEN LÄHTÖKOHTANA

Ammatilliset opettajat puhuvat usein siitä, kuinka aktiivisten ja itseohjautuvien opiskelijoiden opinnot sujuvat hyvin ja että heistä tulee hyviä ammattilaisia. Samaa mieltä ovat myös työelämän edustajat. Ammatillisen koulutuksen kehittäminen ja tavoitteet perustuvat ajatukseen, että oppijat ovat itseohjautuvia, ja heillä on aktiivinen rooli oppimisessa, osaamisen kehittämisessä ja yksilöllisten tavoitteiden luomisessa. Tämä edellyttää hyvää motivaatiota suhteessa tavoitteisiin ja tekemiseen. Ammatillisen opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin opiskelijan oppimismotivaation herättäminen ja sen vaaliminen.

Motiiveilla tarkoitetaan ihmisen toiminnan taustalla olevia vaikuttimia eli syitä, joita käytetään vastaamaan miksi joku toimii niin kuin toimii. Motiivit määräytyvät pitkälle yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista käsi, ja motivoituminen voidaan jakaa joko sisäisistä tai ulkoisista tekijöistä johtuviksi. Sisäisesti motivoituneelle ihmiselle tekeminen itsessään on palkitsevaa, ja häntä kiinnostaa itse asia ja uusien asioiden oppiminen. Ulkoisesti motivoitunutta ihmistä ohjaa toive ulkoisista palkkioista ja kannustimista tai pelko rangaituksista epäonnistumisen yhteydessä. Ulkoisten palkkioiden ja kilpailun on todettu heikentävän sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta itse asian käsittelyyn. Kun kannustimet loppuvat, loppuu myös kiinnostus. Vain siinä tapauksessa, että ulkopuolelta tulevaan kannustimeen sisältyy ihmisen arvostusta tai kunnioitusta, ulkopuolelta tuleva palkkio voi tukea sisäistä motivaatiota. Tutkimustulosten mukaan sisäinen motivaatio on optimaalinen tila opiskelemisen ja ammattiin kasvun näkökulmasta. (Ojanen, Anttila, Lähdesmäki, Oksala & Paavilainen 2009; Marttela & Jarenko 2014; Ojanen 2007.)

Sisäisen motivaation löytäminen ja sen ylläpitäminen on edellytys elinikäisen oppimisen ja ammattitaidon kehittämisen kannalta. Tutkinnon perusteissa työelämätaidot ovat keskeisiä ammattitaidon osa-alueita. Ammatillisessa koulutuksessa tutkinnon perusteita toteutetaan yhdessä ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän kanssa. Yhteistyön ja toiminnan tavoitteena on toteuttaa koulutusta yhdessä, kehittää työtä ja kasvattaa alalle innostuneita ja osaavia työntekijöitä. Sisäisen motivaation omaavat työntekijät voivat hyvin työssään ja jaksavat tehdä sitä paremmin. Uudistumiskykyä edellyttävässä toiminnassa

sisäisen motivaation omaavat työntekijät ovat yritysten menestymisen ja alan kehittymisen ehto.

Motiivien syntymiseen ja viriämiseen liittyvät läheisesti tunteet. Tunteet syntyvät ihmisessä jokseenkin automaattisesti, joten niiden tahdonalainen säätely on vaikeaa. Tunnetilasta riippuen ihminen toimii siten, että myönteisten tunteiden vallitessa toiminta suuntautuu kohti tavoitetta tai aiottu toiminta vahvistuu, kun taas kielteiset tunteet saavat aikaan kohteen tai tilanteen välttelyä. Opiskelija, joka tuntee opinnoissaan olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi ja arvostetuksi, pystyy keskittymään hyvin opiskeluun ja oppiminen edistyy. Opiskelija, joka pelkää, jännittää tai tuntee olonsa epävarmaksi, pyrkii pois tilanteesta tai välttää haasteiden ottamista, jonka seurauksena hänen oppimisensa hidastuu, estyy tai hän alisuoriutuu. (Ojanen ym. 2009.)

Yleensä haluamme tehdä asioita, jotka ovat juuri meille tärkeitä (Dunderfelt 2011). Tavoitteiden, oppimisen menetelmien, oppimisympäristöjen ja arvioinnin muuttamisella opiskelijalähtöiseksi on ratkaiseva merkitys opiskelijoiden ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä ja työelämässä tarvittavan ammattitaidon saavuttamisessa. Kun opiskelija kokee asetetun tavoitteen omakseen ja kokee voivansa vaikuttaa opintoihinsa ja oppimiseensa, hänelle syntyy vahva motivaatio. Tämä puolestaan lisää uskoa tavoitteiden saavuttamiseen ja ammatilliseen koulutukseen sitoutuminen lisääntyy. Yhdessä oppijan kanssa keskustelu koulutuksen tavoitteista, osaamisen kehittämisestä sekä siitä, miten ammatillinen osaaminen saavutetaan, lisää ratkaisukeskeisen ajattelun mukaan motivaatiota. Lähtökohtana ovat aina oppijan omat tavoitteet ja osaaminen. Lisäksi oppijan kanssa on hyvä yhdessä pohtia mitä hyötyä tavoitteen ja osaamisen saavuttamisesta olisi hänelle. Mitä enemmän hyötynäkökohtia opiskelija löytää, sitä motivoituneempi hän on tavoitteen saavuttamisessa. (Furman, Pinjola & Rubanovitsch 2014.)

Opiskelijan kykyjen, osaamisen ja aikaisempien onnistumisen kokemusten esiin nostaminen on tärkeää opiskelutavoitteiden saavuttamisen kannalta. Lisäksi tulee yhdessä tarkastella ja mahdollistaa oppijalle yksilöllisesti suunnatut oppimisen tavat, oppimisympäristöt ja asettaa välitavoitteita. Opiskelijan vahvuuksille ja aikaisemmille hyvillä kokemuksilla perustuva motivointi alkaa heti opintojen alussa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laadinnan yhteydessä, jolloin rakennetaan yksilöllistä opintopolkua yhdessä opiskelijan kanssa kohti tarvittavaa ammatillista osaamista ja opiskelijan tulevaisuutta. (Tutkinnon perusteet. 2015.)

Yksilöllisten opintopolkujen rakentaminen ja niiden onnistunut toteutuminen ovat yhteydessä siihen, millainen käsitys opiskelijalla on omasta toi-

mintakyvystä ja mahdollisuuksista selviytyä uusista asioista. Aikaisemmat onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat suoraan valintoihin ja päätöksiin. Opiskelija, jolla on selkeä käsitys omasta selviytymisestään, sitoutuu koulunkäyntiin hyvin ja hänen asettamansa tavoitteet ovat realistisia. (Caprata & Cervone 2006.) Opiskelijan vahvuudet ja osaaminen on tärkeä löytää ja tunnistaa opiskelujen alusta alkaen. Niiden johdonmukainen huomiointi voi ratkaisevasti muuttaa opiskelijan käsitystä itsestä oppijana myönteisempään suuntaan ja lisätä opiskelumotivaatiota.

RYHMÄN MERKITYS MOTIVAATION SYNTYMISSÄ

Motivaatiota voidaan tarkastella myös minän kokeman mielekkyyden kautta. Minällä tarkoitetaan ihmisen yksilöllistä kokonaisuutta ja yksilöllistä kehitymistä, kun taas mielekkyyden kokemus liittyy siihen, kuinka omakohtaisena tai tarkoituksenmukaisena ihminen kokee jonkin asian. Mielekkyyden kokeminen on yhteydessä tunnetiloihin. Toimiessamme joka päivä tunnemme erilaisia tunteita kuten iloa tai pettymystä. Meillä on myös erilaisia unelmia, havaintoja, pelkoja, toiveita, pettymyksiä ja tavoitteita, jotka vaikuttavat tietoisesti tai tiedostamatta toimintaamme. Oman sosiaalisen minän rakentamisessa tarvitsemme muita ihmisiä ja heidän kanssaan kokemusten jakamista. (Nummenmaa 2010.)

Mielekkyyden kokemus syntyy meille siitä, miten koemme minämme eli itsemme yksilönä, joka erottaa meidät muista. Ollakseen minä eli yksilö tarvitsemme muita ihmisiä ja sosiaalista vuorovaikutusta heidän kanssaan. Opiskelija rakentaa sosiaalista minäänsä opiskelijaryhmässä siitä vuorovaikutuksesta ja palautteesta, jota hän saa muilta ryhmän jäseniltä. (Nummenmaa 2010.) Se, millaista vuorovaikutusta opiskeluryhmässä on ja millaista palautetta opiskelija siitä saa, on merkityksellistä opiskelijan kokemukseen ryhmän jäsenenä ja vaikuttaa sitä kautta motivaation syntymiseen. Ammatillisessa koulutuksessa nämä ihmiset ovat ammatillisia opettajia, ohjaajia, opiskelijakollegoita, työelämän osajia jne. Yhdessä opintojen aikana rakennetaan motivoivaa vuorovaikutusta, palautekulttuuria ja motivoivaa kohtaamista. (Oksanen 2014.)

Kaikki vuorovaikutustilanteissa läsnä olevat ja ryhmään kuuluvat jäsenet tuovat mukanaan ne ryhmässä olemisen kokemukset, kanssakäymisen mallit ja toimintatavat, joita heillä on. Uusi ryhmä ja uudet tilanteet ja muodot ovat aina uuden toiminnan ja vuorovaikutuksen luomisen mahdollisuus. Uusien ihmisten kohtaaminen ja ryhmätilanteessa oleminen aiheuttavat sen, että opiskelija tarkkailee ryhmässä muiden välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta,

reaktioita ja palautteita. Toisten ihmisten kohtaaminen uudessa tilanteessa opintojen alussa ja ryhmän luomisen vaiheessa on merkittävä tapahtuma, josta teemme havaintoja. Ryhmän ohjaajalla ja ryhmässä toimijoilla on mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutukseen ryhmässä. Toimintaa ja vuorovaikutusta voidaan ohjata tietoisesti kohti motivoivaa vuorovaikutusta, yhdessä tekemistä, jossa osaaminen on keskiössä.

MOTIVOIVA VUOROVAIKUTUS JA OSAAMINEN

Motivoiva vuorovaikutus ja kohtaaminen perustuvat dialogiin. Dialogi on toisen ihmisen kohtaamista ja arvostamista tasavertaisena vuorovaikuttajana, kuuntelemista ja tilan antamista. Ammatillisessa koulutuksessa ja sen toimintaympäristöissä tämä näkyy siinä, kuinka kohtaamme oppijoita, kollegoita, työelämän edustajia ja verkostotoimijoita. Näissä kohtaamisissa on dialogia, jossa rakennetaan yhdessä tietoa ja jaetaan osaamista. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012; Oksanen 2014.) Toisen ihmisen kuunteleminen luo osaltaan arvostuksen tunnetta ja vaikuttaa opiskelijan kokemukseen toiminnan mielekkyydestä synnyttäen motivaatiota. Opiskelutilanteissa tämä tarkoittaa sitä, että jos meitä kuunnellaan ja kohdataan tasavertaisina sekä annetaan mahdollisuus vaikuttaa, koemme mielekkyyden tunnetta, ja sisäinen motivoituminen on mahdollista. Ohittaminen ja mielipiteiden mitätöinti synnyttää meille epämiellyttävän kokemuksen ja ohjaa ajatuksiamme ja toimintaamme muualle.

Motivoiva vuorovaikutus luo siis mielekkyyden tunnetta, jossa vahvistetaan minää. Psykologit korostavat minän vahvistamisen merkitystä ja sitä, että me ihmiset etsimme ja valikoimme ympäriltämme sellaista toimintaa ja vuorovaikutusta, joka vahvistaa myönteistä minäkuvaamme. Tällöin onnistumisten esiin tuomisella ja positiivisella vuorovaikutuksella ja palautteella on merkittävä vaikutus minän vahvistamisessa. Me kaikki tarvitsemme arvostusta ja hyväksyntää. (Ojanen 2011.) Tämä tarkoittaa osaamisen ja onnistumisten näkyväksi tekemistä ammatillisten opintojen aikana. Myös kriittinen palaute tuodaan näkyville rakentavasti keskustellen. Tällöin yhdessä analysoiden ja havainnoiden tuodaan esille onnistumisen vaihtoehtoja, minän kehittymistä, kannustusta uuteen yrittämiseen, oppimisen näkyväksi tekemiseen ja uskoa oppijan ammatilliseen toimintaan ja osaamiseen. Saamme monenlaista palautetta osaamisestamme, kyvyistämme ja toiminnastamme. Se miten tämä palaute vaikuttaa minään ja identiteettiin heijastuu toimintaamme ja siihen, miten toimimme myöhemmin vastaavanlaisissa tilanteissa.

Opiskelijan osaamisen ja kykyjen tunnistaminen sekä yhdessä konkreettisten osaamisen tavoitteiden luominen ovat lähtökohtana inklusiiviselle ammatilliselle koulutukselle. Lopullisena tavoitteena on ammatillinen osaaminen, työllistyminen tai jatkokoulutukseen sijoittuminen sekä mielekäs elämä. Minän kokemus luo osaltaan myös identiteettiämme ja ammatti-identiteettiämme, joten mielekkyyden kokemus, motivaatio ja positiivinen ohjaus ovat merkityksellisiä hyvän elämän, opintoihin sitoutumisen ja tavoitteiden luomisen sekä niiden saavuttamisen kannalta. Motivaatiomme on vahvasti siis kytköksissä ympärillä oleviin ihmisiin ja ammattilaisiin. Kun koemme olevamme osa kannustavaa, turvallista ja meille tärkeää yhteisöä opintojen aikana ja työelämässä, olemme parhaimmillamme. (Martela & Jarenko 2014.)

YKSILÖ AKTIIVISENA TOIMIJANA ERILAISSA YHTEISÖISSÄ

Toimimme erilaisissa työyhteisöissä ja yhteiskunnassa, joissa on kyettävä luomaan rikastuttavaa ja yhteisöllisen tiedon leviämistä mahdollistavaa vuorovaikutusta sekä kannustavaa, valtuuttavaa ja välittävää ilmapiiriä. Yhdessä tekeminen, toisilta oppiminen ja toisten ideoiden jalostaminen ovat harjoittelua vaativia taitoja. Siksi niitä pitää vahvistaa koulutuksen aikana nykyistä systemaattisemmin, jotta saamme osaavia tekijöitä työelämään. (Himanen 2004.)

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat, opettajat ja muu henkilökunta muodostavat työyhteisön samoin kuin työelämässä siellä työskentelevät henkilöt. Oppilaitoksessa työympäristöä ovat mm. tilat, aika, tavoitteet, toiminta, mutta myös toiset ihmiset. Ammatillisen opettajan oma tapa toimia opiskelijoiden kanssa oppilaitoksessa ja työyhteisöissä on oppijoille esimerkkinä tavasta toimia työpaikalla. Opiskelijoilla on tarve kuulua opiskeluryhmään ja oikeus kokea arvostusta yhteisön jäsenenä. Myönteiset kokemukset ryhmässä toimimisesta ja ryhmään kuulumisesta tulee olla jokaisen opiskelijan opiskelua. Opiskelijaryhmäkokemusten kautta rakennetaan identiteettiä, ammatti-identiteettiä ja tapoja toimia tulevaisuuden työyhteisöissä. (Kuronen 2010.) Vertaisryhmässä toimiminen on merkityksellinen oppijan opiskeluihin sitouttamisessa. Siinä toimiminen kehittää yhdessä tekemistä, toisilta oppimista ja yksilöllisen osaamisen kehittämistä.

Yksilön oppimisen tärkein edellytys on hänen oma innostuksensa oppimiseen. Opettajan tehtävä on vaalia oppijan intoa oppimiseen, tukea oppijan itse-tuntoa, kasvattaa hänen uskoa omiin kykyihinsä sekä opastaa näkemään oppimisen tavoitteet. On tärkeää, että opiskelija saa päättää asioistaan, asettaa tavoitteita, tehdä päätöksiä ja ymmärtää, että omilla päätöksillä on merkitystä

ja seurauksia. Yhteisöllisyyden ja nuorten aktiivisuuden tukeminen nousevat esiin usein keskusteluissa, ja niitä painotetaan aivan ammattillisten oppilaitosten erilaisissa suunnitelmissa, jotka muodostavat ammatillisen koulutuksen toteutuksen periaatteet. Toteutustavat yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukemisessa vaihtelevat paljon, ja hyvätkin käytännöt voivat jäädä irrallisiksi ponnisteluiksi. Siksi tarvitaan kokonaisvaltaisia suunnitelmia ja yhteisten käytäntöjen luomista sekä jatkuvuuden kehittämistä toiminnassa. (Meriläinen 2012.) Kun opiskelijat kokevat kuuluvansa oppilaitoksen ja työpaikan yhteisöön, myös opintoihin kiinnittyminen ja opiskelukykyisyys vahvistuvat. (Kiiveri, Peltomaa & Toivanen 2015.)

Yhteishengen luominen ammatillisessa koulutuksessa on keskeinen asia opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelijat on saatava toimimaan yhdessä. Tämä luo turvallisuutta ja pohjan luoda yhteisiä tavoitteita. Yhteisten näkemysten ja kokemusten kautta opiskelija voi kokea kuuluvansa jäsenenä ryhmään ja yhteisöön. Opiskelijoiden kanssa yhdessä tulisi luoda myös pelisääntöjä, joihin kaikki opiskelijat voivat sitoutua ja jotka ohjaavat ryhmän toimintaa myöhemminkin. Opettajan tehtävä on seurata ja ohjata ryhmässä toimimista koko opiskelun ajan sekä ohjata opiskelijat havainnoimaan ryhmässä tapahtuvaa yhteistoimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi hänen tulisi auttaa oppijoita havaitsemaan ja ymmärtämään hänen oman toimintansa vaikutus yhteisössä. (Piha & Pynnönen 2007.) Opiskelun aikana voi tapahtua vertailua opiskelijoiden välillä. Jos se kohdistuu opiskelijan persoonallisuuteen enemmän kuin hänen tekoihinsa ja suorituksiinsa, sillä on negatiivinen vaikutus oppijan identiteettiin ja oppimiseen. (Kerkola 2001.)

Oppimisessa koetaan olevan vaikeuksia, jos yksilön kehitys ei suju niin hyvin kuin ympäristö toivoo. Tällöin tarvitaan tietoista vaikuttamista oppimiseen eli yksilöllisten tavoitteiden, oppimisen tapojen ja oppimisympäristöjen muokkaamista sellaiseksi, että se tukee oppijan vahvuuksia ja huomioi tuen tarpeita. Opiskelijoiden on myös ymmärrettävä, että kaikki oppivat omalla tavallaan, ja jokaisella on oma merkityksensä, vahvuutensa ja tuen tarpeensa. Opiskelijoiden kanssa pitäisi suunnitella yhdessä myös erilaisia suoritusvaihtoehtoja opintoihin, osaamisen kehittämiseen ja arviointiin. Opiskelijoita tulisi rohkaista ryhmässä kertomaan omia kokemuksiaan siitä, miten he parhaiten oppivat ja miten parhaiten hyödyntävät osaamistaan. (Kerkola 2001.) Näin yksilöllisyys ryhmässä tulee näkyville ja samalla vahvistetaan ryhmän yhteistä osaamista.

OSALLISUUS YHTEISÖISSÄ JA YHTEISKUNNASSA

Koulun ja koulutuksen merkitys on keskeinen rakennettaessa kaikkien osallisuutta tukevaa yhteiskuntaa. Koulutuksen aikana opitaan se, millä tavalla erilaisuus ja moninaisuus näkyvät arjen toiminnoissa, ja millä tavalla ihmisten yksilöllisyyteen suhtaudutaan. Se näkyy mm. siinä, miten yhteinen opetus järjestetään opiskelijoiden yksilöllisten ominaisuuksien mukaan, ja millä tavalla koulujen käytännöt ja rakenteet pystyvät ottamaan huomioon opiskelijoiden yksilöllisyyden, tuen tarpeet ja erilaiset oppimisprosessit.

Erityisen tuen tarve ja erityinen tuki-termien jatkuva ja yleinen käyttäminen aiheuttavat kouluissa jakautumista tavallisiin ja erityisiin opiskelijoihin ja opetusjärjestelyihin. Se muodostaa myös tietynlaisen, vähintäänkin ajatuksellisen esteen koulujen inklusiiviselle kehitykselle. Erityisyyden leima siirtää taakan oppijalle ja hänen yksilöllisille ominaisuuksilleen mieluummin kuin koulun ja ympäristön rakenteisiin ja ominaispiirteisiin. Tästä syystä se tarjoaa kouluille myös hyvän syyn olla muuttamatta toimintatapojaan. (Lynch 2001.)

Muutos ammatillisen koulutuksen kentällä on ajankohtainen ja selkeästi näkyvillä. Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen toteutuksessa kaikkien osallisuuden lisäksi kehitetään pedagogisia ratkaisuja, tutkinnon perusteita, opetuksen ja oppimisen menetelmiä, oppimisympäristöjä, joustavia ja yksilöllisiä polkuja, joissa oppijan osaaminen on keskiössä. Tällöin ajatus ja tavoitteet opetuksesta siirtyvät oppijan yksilölliseen ja yhteiseen osaamiseen ja oppimisympäristöjen moninaisuuteen. Ammatillinen osaaminen nähdään dynaamisena yhdessä tekemisenä ja sen kehittämisenä.

Kuitenkin käsitteet erityisopetus ja erityisen tuen tarve ovat laajassa käytössä edelleen sekä suomalaisessa että kansainvälisessä koulutuksen maailmassa. Näiden käsitteiden käyttäminen voi korostaa tarpeettomasti ihmisten välistä erilaisuutta. ”Se, mihin kiinnitämme huomiota, kasvaa” - sanonta viittaa siihen, kuinka varovasti meidän tulee käyttää edellä mainittuja käsitteitä. Meidän tulee siirtää ajatus ihmisten erilaisesta osaamisesta ja tuen tarpeesta yksilölliseen oppimiseen ja osaamiseen.

Suomessa on koko 2000-luvun ajan edetty kohti kaikille yhteistä koulua, joka on alkanut perusopetuksesta ja siirtynyt myös ammatillisen koulutuksen toteutukseen (Kaikkonen 2010; Naukkarinen & Ladonlahti 2010). Peruskoulun oppivelvollisuus on ulotettu koskemaan koko ikäluokkaa. Erityisluokkaopetuksen tarvetta on vähennetty kehittämällä erilaisia integraatoratkaisuja ja yleis- sekä erityisopetus on sulautettu yhteen kaikille yhteiseksi kouluksi. (Moberg 2001.) Kaikille yhteisessä koulussa inklusiolla tarkoitetaan sitä, että yhteinen opetus on järjestetty yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Jokainen oppija ja

henkilökunnan jäsen tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu jäsen koulu-yhteisössään. Inklusiivinen tapa toimia tarkoittaa myös jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista ja aktiivisen vaikuttamisen mahdollisuuksien lisäämistä sekä koulu-yhteisöissä että yhteiskunnassa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2010.)

Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen kehittäminen on jatkuva prosessi. Se vaatii ennen kaikkea yhteisiä suunnitelmia, yhdessä tekemistä ja joustavuutta. Tämän kehittämistyön keskeisiä tekijöitä ovat ennakointi ja arviointi, jotka eivät perustu pelkästään opiskelijamääriin tai opiskelijoista tehtyihin diagnooseihin, vaan myös opettajien ja henkilökunnan osaamiseen ja vahvuuksiin. Inklusiivinen toiminta edistää yhteisön ja yhteiskuntamme kehitystä toiset huomioonottavaksi yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisöllisyyttä kunnioittavaan suuntaan, jossa toisten arvostaminen on toiminnan lähtökohta. Ammatillisessa koulutuksessa olemme jo säädöstatasolla tämän toiminnan hyväksyneet.

Oppilaitoksissa ja työpaikoilla yhteisöllisyyden lisääminen voidaan nähdä sosiaalisen pääoman kasvuna. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa voimavaroja, joita saamme olemalla tekemisissä toisten ihmisten kanssa, ja jonka avulla voimme saavuttaa asioita, joiden saavuttaminen ei olisi mahdollista tai olisi vaikeaa ilman toisia ihmisiä. Sosiaalinen pääoma tulisi nähdä oppilaitoksissa tärkeänä resurssina ja yhteisöllisyyden kehittäminen myös panostuksena työn tuottavuuteen. Yhteisöllisyys on kestävä kehitys, jossa kiinteät ja vahvat sosiaaliset suhteet auttavat ihmistä näkemään elämisessä ja työnteossa mielekkyyttä sekä ovat parhaimmillaan lisäämässä osallisuutta ja ehkäisemässä syrjäytymistä. (Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001.)

Oppijan vaikea kartoittaa yksin ja arjen keskellä ammatillista uraa ja muita elämän suuria päämääriä. Siinä tarvitaan kannustava ympäristö, jossa uskaltaa heittäytyä ajattelemaan elämäänsä mahdollisuuksista käsin. Lisäksi tarvitaan aikaa, jota koulutuksen suorittamiskeskineen ajattelumaailma ei aina tarjoa. Alalla välttämättömien teknisten taitojen rinnalla tarvitaan oppijan sisäisen motivaation löytymistä, osaamisen vahvistamisesta ja yleensä uskoa omaan elämään vaikuttamiseen. Motivaatio ja yhteisöllisyys ovat osallistavan ja osaamiseen perustuvan inklusiivisen ammatillisen koulutuksen lähtökohtia. Tavoitteena on mielekäs oppiminen, ammatillinen osaaminen, yhteiskunnallinen osallisuus sekä hyvä elämä.

LÄHTEET

Caprara, G. & Cervone, D. 2006. Persoonallisuus toimivana, itsesäätelävänä järjestelmänä. Teoksessa Aspinwall, L. & Staudinger, U. (toim.) *Persona Grata*. Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Prima Oy.

Dunderfelt, T. 2011. *Minä - onnistujaksi joka olen*. Helsinki: Kauppakamari.

Furman, B., Pinjola, N. & Rubanovitsch, M. 2014. *Valmenna onnistumaan*. Nyt. Helsinki: OY Imperial Sales AB.

Helakorpi, S. 2009. Ammattitaitokilpailujen filosofiasta. Teoksessa *Kilpailuja kaikille*. Toim. I. S. Kaloinen, P. Pynnönen, & H. Saarinen. HAMK e-julkaisu 6/2009. Viitattu 12.5.2015. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus_ohjaus_osaaminen/Kilpailuja_kaikille_1.pdf.

Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin, Tulevaisuusvaliokunta, Teknologian arviointeja 18, Eduskunnan kanslian julkaisuja 4/2004. Helsinki.

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

Kerkola, K. 2001. Toim. *Struktuuria opetukseen; selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keränen, E., Nissinen, P., Saarnio, T. & Salminen, M. 2001. *Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet*. Helsinki: Tammi.

Kiiveri L., Peltomaa I. & Toivanen J. 2015. *Nivelvaihettyö ja keskeyttämisen ehkäisy*. Teoksessa *Otetta opintoihin*. Toim. S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma. Porvoo: NMI.

Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. E. 2012. *Hyvien käytäntöjen dialogit: opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto.

Lynch, J. 2001. Inclusion in education. The participation of disabled learners. Paris: UNESCO.

Martela, F. & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja 3/2014.

Meriläinen, T. 2012. Turvallista yhteisöllisyyttä rakentamassa- materiaalia yhteisöllisyyden tukemiseen. Turvallista ryhmää rakentamaan – hanke. Nuorten Akatemia 2010–2012. Viitattu 12.5.2015. <http://www.nuortenakatemia.fi/fi/paattyneet-hankkeet/turvallista-ryhmaa-rakentamaan/>.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta koulutuksesta. Teoksessa Kaikki mukaan. Toim. S. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Naukkarinen A. & Ladonlahti T. 2001 Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Toim. P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 96–124.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.

Ojanen, M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen käsikirja. Helsinki: Kirjapaja.

Ojanen, M., Anttila, R., Lähdesmäki, M., Oksala, E. & Paavilainen, P. 2009. Persoona 5. Persoonallisuuspsykologia. Helsinki: Edita Prima Oy.

Oksanen, J. 2014. Motivointi työvälineenä. Jyväskylä.: PS-kustannus. 2015.

Opetushallitus. Viitattu 4.5.2015. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/amatilliset_perustutkinnot/tutkinnon_perusteet_voimaan_010815.

Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä & puiteohjelma erityisopetusta varten. 1994. Unesco. Viitattu 4.5.2015. <http://www.vane.to/salamanca.htm>.

Piha, L. & Pynnönen, P. 2007. Arjen avaimia - Tarinoita ammatillisesta opettajuudesta. Helsinki: Opetushallitus.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Seikkula, J. & Arnkil, T. 2009. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin tutkimuskeskus. Sivistysvaliokunnan mietintö 14/2013 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. SiVM 14/2013 vp-HE 67/2013 vp. [Http://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+67/2013](http://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+67/2013).

Ursin, J. 2013. Monialainen yhteistyö ja sen arviointi nuorisopalveluissa. Kirjallisuuskatsaus, Opit käyttöön –hanke. Viitattu 12.4.2014. [Http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/monialainen-yhteistyö-ja-sen-arviointi.pdf](http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/monialainen-yhteistyö-ja-sen-arviointi.pdf).

Varhainen asioihin puuttuminen. 2015. Viitattu 31.3.2015. [Https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva-lastensuojelu/ehkaisevan-lastensuojelun-tavoitteet-ja-periaatteet/varhainen-asioihin-puuttuminen](https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva-lastensuojelu/ehkaisevan-lastensuojelun-tavoitteet-ja-periaatteet/varhainen-asioihin-puuttuminen).

OPISKELIJALÄHTÖINEN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ AMMATILLISESSA ERITYISOPETUKSESSA – KOHTI OSALLISTAVIA KÄYTÄNTÖJÄ

Iiris Happo, Maarit Junkkari, Pirkko Kepanen, Marja Koukkari ja Leena Nuutila

JOHDANTO

Ammatillisessa erityisopetuksessa on useita eri alaa ja ammattia edustavia toimijoita, joiden jokaisen päämääränä on tehdä työtä opiskelijan parhaaksi: opiskelijan tarpeita ja tavoitteita kunnioittaen, ohjaten ja tukien opiskelijalähtöisesti. On ensiarvoisen tärkeää, että kaikki toimijat puhaltavat yhteen hiileen ja yhdistävät tietonsa ja taitonsa pyrkien yhdessä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ja ratkaisujen löytämiseen opiskelijan ja hänen huoltajiensa kanssa. Tällaisessa toimintatavassa on kyse moniammatillisesta ja monialaisesta yhteistyöstä, jossa verkostojen välinen yhteistyö korostuu mahdollistaen kaikkien osallisuuden ja tiedon ja osaamisen jakamisen kaikkien osajien kesken.

Käsitteet monialainen ja moniammatillinen kietoutuvat arkikielessä yleensä toisiinsa sisältäen ammatillista asiantuntijuutta korostavan elementin. Monialaisuudella viitataan niin koulutusalojen kuin eri hallinnon- ja tieteenalojenkin ylittävään toimintaan (Isoherranen 2012; Katajamäki 2010). Puhuttaessa eri ammattiryhmien välisestä yhteistyöstä käytetään useita rinnakkaisia käsitteitä, kuten moniammatillinen, monialainen, jaettu asiantuntijuus, monitoimijuus tai poikkitoimijuus. Termien käsitteistö riippuukin suurelta osin siitä, missä kontekstissa ja millaisessa toimintakulttuurissa työskennellään. (Ursin 2012; Dunlop & Holosko 2004.)

Perinteisesti moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työyhteisöissä, tiimeissä ja verkostoissa. Keskeisenä tavoitteena on ”moninäkökulmaisuuksien” kehittyminen, jolloin valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Tavoitteena on tällöin vuoropuhelun aikaansaaminen ja ylläpitäminen sekä tunteiden jakaminen. (Nummenmaa 2004, 113–122.)

Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä herättää ensisijaisesti mielikuvan ammatillisesta yhteistyöstä, jossa asiantuntijat toimivat yhteistyössä opiskelijan parhaaksi. Tavoitteena ja käytäntönä erityisopetuksessa on, että opiskelija on aina mukana opintoihinsa liittyvien asioiden ja erityisen tuen suunnittelussa ja on osa moniammatillista tiimiä. Osallisuuden aste voi kuitenkin vaihdella

joko oppilaitoksen käytänteistä tai opiskelijan omasta toiminnasta johtuen. Opiskelijan mukanaolo ja vaikuttaminen itseä koskeviin päätöksiin voi olla näennäistä ja toteutua vain osallistumisena muiden määrittelemiin ja rakentamiin tilanteisiin. Parhaimmillaan se on kuitenkin aitoa osallisuutta, jolloin se tarkoittaa kuulumisen ja mukanaolon tunnetta. Kun osallisuus on vahvasti kokemuksellista ja jaettua, niin se merkitsee opiskelijalle sitoutumista ja vaikuttamista asioiden kulkuun. (Harju 2013.) Lähtökohtana moniammatillisessa yhteistyössä on kaikkien toimijoiden tietämyksen jakaminen, myös opiskelijan.

Tässä artikkelissa käytämme rinnakkain käsitteitä monialainen ja moniammatillinen, koska opiskelijan ja hänen huoltajiansa tukena ovat eri ammattialan edustajat, jotka toimivat monialaisissa organisaatioissa ja verkostoissa. Artikkelissa käsitellään moniammatillisuuden eri näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen kontekstissa: opiskelijan, huoltajien, oppilaitoksen toimijoiden ja lain ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen näkökulmista. Lisäksi tarkastellaan onnistuneen moniammatillisen yhteistyön menetelmiä, dialogisuutta ja voimavara- ja ratkaisukeskeisyyttä. Kaikkiin teemoihin integroituneena ja tarkastelun keskiössä artikkelissa on opiskelijalähtöisyys ja opiskelijan osallisuus moniammatillisessa yhteistyössä.

MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ AMMATILISESSA ERITYISOPETUKSESSA

Ammatillisessa erityisopetuksessa tehdään monialaista ja moniammatillista yhteistyötä yli ammatti- ja hallintorajojen. Keskiössä on opiskelija tavoitteineen ja tuen tarpeineen. Yhteistyötahoja ovat muun muassa opiskelijan opintoihin läheisesti liittyvät ammattihenkilöt, sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstö, vanhemmat, huoltaja, kuraattori, työelämän verkostot ja muu opiskelijan parasta tavoitteleva henkilö. Toimiva moniammatillisuus tukee opiskelijaa monin eri tavoin. Tutkimuksissa on todettu, että monialainen ja moniammatillinen, asiakkaan parhaaksi toimiva yhteistyö on toiminnan vaikuttavuutta parantava tekijä (Järvikoski 2013, 57–58).

Ammatillisen koulutuksen moniammatillisissa tiimeissä arvioidaan yhdessä opiskelijan kanssa, mitä opiskelijalle on tapahtunut, miten opiskelija on opinnoissaan edennyt, miten opiskelun arki on ylipäättään sujunut ja missä asioissa on ollut oppimisen haasteita ja vaikeuksia tai onnistumisia. Haasteellista on ratkaista, mistä tietää ja havaitsee sen, milloin opiskelija ei enää selviydy itsenäisesti. On myös pohdittava, miten voitaisiin hienotunteisesti tarkistaa opiskelijan pärjääminen, jotta ei liian varhaisessa vaiheessa oteta pois mahdollisuutta onnistua itsenäisesti.

Erityisesti oppimisen haasteisiin ja oppimisvaikeuksiin liittyvän osaamisen jakaminen, tunnistaminen, erilaisten tilanteiden käsittely ja tähän liittyvä yhteistyö ovat tärkeitä moniammatillisen työskentelyn osatekijöitä. Pyrkimyksenä on löytää mahdollisimman toimivia ja joustavia ratkaisuja monenlaisille opiskelijoille. Oppilaitoksen kontekstissa opiskeluhuollon, ryhmänohjaajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien moniammatillinen yhteistyö konkretisoituu päivittäiseen arjen tilanteiden päätöksentekoon sekä ongelmanratkaisuun. Kaikkien tulisi avustaa ja tukea toisiaan edellytystensä ja mahdollisuuksiensa mukaisesti. Yhteisenä tavoitteena on löytää mahdollisimman hyvät opiskelijaa palvelevat tukitoimet. Moniammatillinen yhteistyö vaatii yleensä yhteisiä sitoumuksia ja sopimuksia, joilla viitoitetaan osapuolten velvollisuudet sekä yhteistoiminnan tavoitteet ja muodot. Kaikkien tiedossa olevat ja sisäistetyt kuvaukset keskinäisestä tehtävien jaosta auttavat toimijoita. (Engeström 2006, 16.)

Onnistuneen ja toimivan monialaisen yhteistyön taustalla on ihmiskäsitys, jossa kaikki osapuolet kohtaavat opiskelijan kokonaisvaltaisena persoonana pirstalomatta häntä tietyn asiantuntijuuden näkökulman mukaan. Tässä holistisessa ihmiskäsityksessä (Rauhala 2005) opiskelija ymmärretään aktiivisena ja toimivana persoonana, joka on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja pyrkii tietoisesti toteuttamaan omia tavoitteitaan elämässä.

Monialaisen ja moniammatillisen osaamisen muodostuminen edellyttää tasa-arvoista ja keskinäiseen kunnioitukseen perustuvaa vuorovaikutusta kaikkien toimijoiden kanssa. Tällaisessa yhteistyössä on läsnä vahva substanssiosaaminen, koordinoinnin hallinta, taitavat vuorovaikutustaidot, halu sitoutua, joustamisen välttämättömyys ja mahdollisuus sekä eettisesti kestävä toimintaa ohjaavat arvot. (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014.)

Yhdessä työskentelyn arvokas etu on siinä, että sen avulla opiskelijan erilaiset tarpeet otetaan samalla kertaa huomioon. Ennen kaikkea on kyse siitä, että opiskelija tulee kuulluksi ja saa näin vaikuttaa itseään koskevan asian käsittelemiseen. Valitettavan usein vielä nykyäänkin opiskelijan ääni voi jäädä kuulematta, ja opiskelijan asioita käsitellään pelkästään asiantuntijoiden kesken. Tällainen toimintamalli ei johda tuloksiin, joihin opiskelijan on helppo sitoutua. Aito monialainen yhteistyö on opiskelijalähtöistä, jossa kaikkien osapuolten kiinnostus kohdistuu opiskelijan hyvään kohteluun ja autonomian kunnioittamiseen.

LAINSÄÄDÄNTÖ OPISKELIJALÄHTÖISEN MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN TUKENA

Moniammatillisuus, huoltajien osallisuus ja opiskelijalähtöisyys ovat sisäänrakennettuja periaatteita ammatillista peruskoulutusta koskevissa laeissa ja määräyksissä. Koulutuksen järjestäjä määrää opetussuunnitelmassaan, miten kodin ja oppilaitoksen yhteistyö ja opiskeluhoito järjestetään. Opetussuunnitelma tehdään tältä osin yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 5:37a.3 §.) Myös opiskelijoiden ja huoltajien osallisuus tulee huomioida. Opetushallitus on antanut ammatillisten perustutkintojen perusteissa määräyksen, jonka mukaan koulutuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetussuunnitelmassaan oppilaitoskohtainen tai useamman oppilaitoksen yhteinen opiskeluhoitosuunnitelma, joka laaditaan yhteistyössä oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2:13 §; Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014).

Koulutuksen järjestäjä vastaa myös siitä, että opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoitosuunnitelma toteutuu, ja opiskeluhoito on järjestettävä yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen opiskeluhoitopalveluista vastuussa olevien viranomaisten kanssa. Opiskeluhoito tulee olla toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2:9.1 §.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kun koulutuksen järjestäjällä on oppilaitoksia eri kunnissa, niin neuvottelut on käytävä kaikkien kanssa. Haasteelliseksi on osoittautunut asioiden sopiminen niin, että palvelut olisivat tasalaatuisia eivätkä opiskelijat joudu eriarvoiseen asemaan.

Opiskeluhoito rakennetaan opiskelijaa varten, ja hänellä on siihen oikeus. Opiskelijan oikeudesta opiskeluhoitoon säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013). Se on yhteistyötä, joka toteutuu monen toimijan kesken. Opetustoimi ja sosiaali- ja terveystoimi toteuttavat opiskeluhoitoa monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1:3.4 §). Kokonaisuutena moniammatillisuus ja monialaisuus toteutuu opiskeluhoitossa eri tavoin ja eri tasoilla. Oppilaitoksen opiskeluhoitoon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaa monialainen oppilaitoskohtainen opiskeluhoitoryhmä, jota johtaa koulutuksen järjestäjän nimeämä edustaja (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2:14.2 §). Opiskeluhoitoon ohjausryhmä vastaa opiskeluhoitoon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Myös se on monialainen ja se voi olla koulu-

tuksenjärjestäjäkohtainen tai siinä voi olla useampia koulutuksen järjestäjiä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2:14.1 §.)

Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on lisännyt yhteistyön vaatimusta monella tasolla. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto, ja koko oppilaitosyhteisöä edellytetään edistämään opiskelijoiden asioita. Suunnitelmien laatimiseksi on tehtävä laajasti yhteistyötä. Myös laki ammatillisesta peruskoulutuksesta velvoittaa koulutusta järjestettäessä olemaan yhteistyössä alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden kotien ja huoltajien kanssa (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1:5.3 §). Koulutuksen järjestäjältä edellytetään aloitteellisuutta, jotta se käynnistää opiskelijan huoltajien kanssa myönteisen yhteistyön ja pitää sitä yllä. Avoimuus ja molemminpuolinen luottamus ovat yhteistyön perustana. Huoltajien kanssa tehtävän kodin ja oppilaitoksen yhteistyön tavoitteena on yhdessä tukea opiskelijan aikuisuuteen kasvua ja itsenäistymistä, edistää opiskelijan omaa vastuunottoa opiskelustaan sekä huolehtia, että opiskelija saa tukea terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia koskevista asioista. (Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014, 1.)

Opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa vaikutusmahdollisuuksia opiskeluhoiltoa koskevista asioista korostetaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Sivistysvaliokunnan mietintö 14/2013 vp, 2). Koska opiskeluhoiltoa toteutetaan yhteistyössä opiskelijan ja hänen huoltajiensa kanssa, opiskelijan omat toivomukset ja mielipiteet pitää ottaa huomioon häntä koskevista toimenpiteissä ja ratkaisuissa hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muiden henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3:18.1 §). Huoltaja ei voi kieltää alaikäiseltä opiskeluhoillon palvelujen käyttämistä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3:18.3 §). Painavasta syystä opiskelija voi myös kieltää huoltajaansa osallistumasta itseään koskevan opiskeluhoiltoasian käsittelyyn tai antamasta itseään koskevia salassa pidettäviä opiskeluhoillon tietoja huoltajalleen, jos se ei ole selvästi hänen etunsa vastaista (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3:18.2 §).

Opiskelijan vaikutusmahdollisuudet voivat kuitenkin olla näennäisiä, ellei hänellä ole riittävästi tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä ja sen tavoitteista. Opiskelijan tuleekin saada riittävästi oikeaa tietoa itseään koskevasta tilanteesta, työskentelyn prosessista, osallistuvista tahoista, omasta roolistaan ja omista oikeuksistaan. Tämä tieto pitää tulla pyytämättä ja ilman ulkopuolisen arvioita siitä, onko se opiskelijalle tarpeellista tietoa. Opiskelijalle moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät toimet ovat usein uusia ja vaikeasti hahmotettavia. Perehdyttäminen toiminnan muotoon ja sisältöön tulisi olla riittävä ennen yhteistyön aloittamista. (Oranen 2011.)

Kun järjestetään opiskeluhuollon yksilökohtaisia palveluja, tulee suosia varhaisen puuttumisen malleja ja eri keinoin madaltaa opiskelijoiden kynnystä, että opiskelija hakee ajoissa tarvitsemaansa tukea tai palveluja (Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014, 3). Ammatillisessa koulutuksessa ja oppimisen tukemisessa varhainen puuttuminen ja tuki tarkoittaa vaikeisiin tilanteisiin puuttumista ja opiskelijan tukemista heti, kun huoli opiskelijasta on herännyt. Mahdollisimman varhain toimiminen on olennaista. Mitä varhaisemmin opiskelijan elämään tai opiskeluun liittyviin vaikeisiin asioihin puututaan, sitä enemmän on mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja toimia hänen tukemiseksi. Tukea tulee tarjota silloin, kun kovin monet ovet eivät ole vielä sulkeutuneet nuoren kohdalla. (Happo 2012; Varhainen asioihin puuttuminen 2015.) On myös otettava huomioon, että oppilaitoksen ja opiskeluhuollon henkilökunnalla on velvollisuus ohjata opiskelijaa hakemaan tarvitsemiaan opiskeluhuollon etuuksia ja palveluja (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2:11.2 §).

Yksittäisen opiskelijan tuen tarpeen selvittämiseen ja opiskeluhuollon palvelujen järjestämiseen liittyvät asiat käsitellään monialaisessa asiantuntijaryhmässä, joka kootaan tapauskohtaisesti (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2:14.4 §). Asian käsittely tässä monialaisessa asiantuntijaryhmässä perustuu opiskelijan tai, jos hänellä ei ole edellytyksiä arvioida annettavan suostumuksen merkitystä, hänen huoltajansa suostumukseen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3:19.1 §). Opiskelijan antamalla yksilöidyllä kirjallisella suostumuksella hänen asiansa käsittelyyn voi osallistua tarvittavia opiskeluhuollon yhteistyötahoja tai opiskelijan läheisiä. Jos alaikäisellä tai muutoin vajaavaltaisella ei ole ikänsä tai kehitystasonsa vuoksi edellytyksiä arvioida itsenäisesti asian merkitystä, huoltaja tai muu laillinen edustaja voi antaa siihen suostumuksen. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3:19.2 §.)

Onnistuneesti toteutettu opiskeluhuolto toimii sekä yksilön että yhteisön parhaaksi. Tapauskohtaisesti koottavien monialaisten asiantuntijaryhmien tavoitteena on edistää opiskelijan oppimista ja vahvistaa hyvinvointia (Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014, 4). Opiskeluhuollon päähuomio on kuitenkin ennaltaehkäisevässä yhteisöllisessä opiskeluhuollossa, johon kaikki oppilaitoksen toimijat osallistuvat, sekä kahdenkeskisessä työssä, jota psykologi, kuraattori ja opiskelijaterveydenhuollon asiantuntijat tekevät opiskelijan kanssa (Sivistysvaliokunnan mietintö 14/2013 vp, 5).

Yksilökohtainen opiskeluhuolto on vapaaehtoista ja perustuu opiskelijan ja oppilaitoksen keskinäiseen vuorovaikutukseen (Sivistysvaliokunnan mietintö 14/2013 vp, 3). Osallisuutta edistävässä käytännöissä opiskelijalla tulee aidosti olla mahdollisuus osallistua tai kieltäytyä yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa itseään koskevilla päätöksillä. Hänellä tulee olla mahdollisuus valita,

osallistuuko hän vai ei. Jotta tämä valinta on mahdollista tehdä, opiskelijalla tulee olla riittävästi tietoa päätöksentekonsa tueksi. (Oranen 2011.)

Opiskelijaa tulee kuulla aina, kun koulutuksen järjestäjä tekee yksittäisen opiskelijan oikeuksia tai velvollisuuksia koskevia päätöksiä kuten esimerkiksi erityisiä opetusjärjestelyjä (Lahtinen & Lankinen 2013, 316–317). Opiskelijan oma osallisuus tulee olla keskiössä. Orasen (2011) mukaan opiskelijalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa työskentelyprosessiin. Hänen tulee saada vaikuttaa siihen, mitä asioita yhteisesti käsitellään, keitä siinä on mukana ja myös siihen, miten prosessi etenee. Monissa oppilaitoksissa on suunnitelmia ja prosesseja, joiden mukaan opiskelijoiden erityisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa edetään. Myös tähän prosessiin opiskelijalla tulee olla mahdollisuus perehtyä ja vaikuttaa. (Oranen 2011.)

Täysi-ikäisenä opiskelija käyttää itsenäisesti puhevaltaa itseään koskevissa asioissa ja koulutuksen järjestäjä asioi opiskelijan kanssa (Hallintolaki 3:14 §; Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014, 2). Viisitoista vuotta täyttäneellä alaikäisellä ja hänen huoltajallaan on kummallakin oikeus erikseen käyttää puhevaltaa alaikäisen henkilöä tai henkilökohtaista etua tai oikeutta koskevassa asiassa (Hallintolaki 3:14.3 §). Myös perustuslaki nostaa esille nuoren omien vaikutusmahdollisuuksien merkityksen. Perustuslain mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän pitää saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin (Suomen perustuslaki 2:6.3 §).

Alaikäisellä opiskelijalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin ja mahdollisuus omien ajatusten ilmaisemiseen. Hänellä tulisi olla aito mahdollisuus päätöksentekoon, ja riittävän tiedon ja tuen turvin hän myös pystyy tekemään itsenäisiä päätöksiä. Opiskelija saattaa kuitenkin tarvita tukea omien mielipiteidensä selvittämiseen ja ilmaisemiseen. Hänellä tulisi myös olla mahdollisuus ilmaista ajatuksensa omalla tavallaan. (Oranen 2011.)

Moniammatillista yhteistyötä tehtäessä tulee aina muistaa, että opiskelija on oman asiansa asiantuntija. Hänen mielipidettään tulee kuulla häntä koskevissa asioissa ja aina, kun moniammatillisia palaverieja järjestetään. Näin vahvistetaan opiskelijan omaa toimijuutta, ja samalla opiskelija sitoutuu paremmin sovittuihin asioihin. Tämänkaltaisella toiminnalla edistetään opiskelijan osallisuutta ja täten osaltaan ehkäistään mahdollisia opintojen keskeyttämisistä. Aina, kun opiskelijan asioista keskustellaan tai päätetään, on opiskelijan oltava mukana. Päätökset ja toimenpide-ehdotukset tehdään siten, että opiskelija on mukana päättämässä itseään koskevia asioita.

LÄHTÖKOHTINA DIALOGISUUS SEKÄ VOIMAVARA- JA RATKAISUKESKEISYYS

Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuu erilaisia toimijoita, joista jokainen tiimin jäsen tuo yhteiseen käyttöön oman asiantuntijuutensa ja tarkastelee asioita oman alansa näkökulmasta yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Keskustelussa luodaan yksi yhteinen kanta, joka on muodostettu kaikkien osallistujien esiin tuomien asioiden pohjalta. Tärkeää on siis tunnistaa oma asiantuntijuutensa ja myös yhteinen tavoite. (Isoherranen 2008, 78.)

Ammatillisen erityisopetuksen kontekstissa moniammatillisen yhteistyön haasteissa korostuu opiskelijan ongelmien kohtaaminen ja niiden tavoitteellinen hoitaminen. Aito dialogi ja opiskelijan kiireetön avoin kohtaaminen on koulun arjessa tärkeää. Aito voimaannuttava dialogi on vuorovaikutussuhde. Sitä luonnehtii parhaimmillaan keskinäinen kunnioitus, tasavertaisuus sekä avoimuus, joka tukee inhimillistä kasvua ottamalla huomioon toisen näkökulman. Moniammatillinen yhteistyö voi olla tuloksellista, mutta epäonnistua se voi olla opiskelijan näkemyksen huomiotta jättävää. (Kolkka, Mantela, Holopainen, Louhela, Packalén & Kaisvuori 2009, 107–111.)

Dialoginen toiminta on vastavuoroista. Se edellyttää kuulemista ja puhumista sekä yhteisen ymmärryksen luomista. Dialogissa on kysymys siitä, miten tässä hetkessä vastaamme toisen olemiseen. Dialogissa syntyy yhteinen kumppanuus. (Perhekliniikka Dialogic.) Moniammatillisessa ryhmässä dialogisuus tarkoittaa avointa asennetta toisten ajatuksille, oman puheen sitomista toisten puheeseen. Se on yhteistä ajattelua ja uuden luomista. Kun ryhmässä toteutetaan dialogia, siitä poistuu kilpailu. Kenenkään ei tarvitse ajatella, että hänen tulisi saada ainoastaan oma mielipiteensä esille ja päätöksenteon pohjaksi, vaan kaikki tuovat ajatuksensa esille, ja kaikkia kuullaan. (Seikkula & Arnkil 2009.) Dialogisesti toteutuvassa yhteistyössä opiskelija on keskiössä, eikä hänen ylitseen kävellä. Opiskelija sitoutuu suunnitelmiin silloin, kun hän itse on niitä tekemässä. Hänen toimijuutensa vahvistuu. Moniammatillisessa yhteistyössä muutos syntyy, kun tiimin jäsenet löytävät dialogissa toisenlaisia tarinoita. Vaihtoehtoiset tarinat ovat rakentavia, ei ongelmakeskeisiä, ja nämä tarinat vaativat kuuliijoita tullakseen vahvemmin tosiksi. Voimaannuttavia tarinoita voidaan luoda samoissa moniammatillisissa ryhmissä, joissa aikaisemmin on ehkä keskitytty pelkkiin ongelmiin. Näkökulman vaihtaminen on mahdollista. (Holm n.d.; Mattila 2011.)

Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa keskitytään siihen, mikä on jo toimivaa, ei niinkään ongelmien ratkomiseen. Ongelmat muutetaan myönteiseksi tavoitteiksi, valitaan mahdollisuuksia ja lähdetään kasvattamaan niitä.

Opiskelijan kanssa yhdessä etsitään hänen vahvuuksiaan ja muutetaan ongelmat saavutettavissa oleviksi tavoitteiksi. Muutos lähtee liikkeelle. (Furman & Ahola 2007.) Opiskelijoiden kanssa työskenneltäessä on erityisen tärkeää, että vahvuuksia tuodaan esille ja niistä puhutaan. Vahvuuksille, pienillekin, voidaan rakentaa tulevaa onnistunutta toimintaa. Pienin askelin edetään kohti myönteisiä tavoitteita. Muutoksen edellytys on se, että ihmiset yhdessä tietoisesti tarkastelevat omia ajatuksiaan, tunteitaan, merkityksiään, suhteitaan ja toimintaansa, jolloin syntyy tilaa ja vaihtoehtoja sekä uusia mahdollisuuksia olla tai edetä elämässä (Holm n.d.). Muutos ei synny pakotettuna eikä ammattilaisten päätöksenä. Se syntyy, kun on vaihtoehtoja ja tilaa omalle ajattelulle. Opiskelijalla se syntyy kuulluksi tulemisen kokemuksesta.

Toimivan vuorovaikutuksen ja voimaannuttavan opiskelijälähtöisen dialogin perustana on, että ihmiset ovat viestintätilanteessa aidosti läsnä toisilleen ja kiinnostuneita toisistaan. Opettaja voi tukea voimaantumisprosessia, antaa sille mahdollisuuden. Voimavara- ja ratkaisukeskeisyyden ytimessä ovat arvot, joiden kivijalka rakentuu opiskelijan kohtaamisen elementeistä; kuuntelemisesta, kunnioittamisesta, vuorovaikutuksesta, luottamuksesta, uskosta opiskelijan kykyihin, toiveikkuudesta sekä tulevaisuustietoisuudesta.

Helle (1999) toteaa, että ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys ei ole pelkästään menetelmä tai työote. Se voidaan nähdä tapana ajatella, katsoa maailmaa ja elää maailmassa, tapana olla suhteessa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Voimavara- ja ratkaisukeskeinen työote on opettajaa itseään voimauttavaa ja uuden oppimista vahvistavaa. (Helle 1999.)

Ammatillisessa erityisopetuksessa on tärkeää tiedostaa puheen ja kielen merkitys opiskelijan kohtaamisessa ja hänen asioiden käsittelemisessä. Puheen kautta voidaan antaa valta tietyille näkökulmalle, jolloin ilmiö saa merkityksensä tämän valta-aseman mukaan. Tämä näkökulma voi olla myös ei-toivottu. Esimerkiksi diagnoosi voi olla tällainen valtakäsite, joka luo merkityksen opiskelijan kohtaamiselle. Haleyn (2014) mukaan valta on sillä, joka luo ilmiön tarkastelemisessa merkityksen.

KOHTI AITOA YHTEISTYÖTÄ

Käytännön arjessa moniammatillinen yhteistyö on usein aika näkymätöntä, eikä sen oivaltaminen ole sen vuoksi helppoa. Kyky yhteistyöhön on kuitenkin taito, joka myös opetushenkilöstön tulisi osata ja jonka voi myös oppia. Oman työnsä näkeminen osana kokonaisuutta innostaa ja motivoi. Lisäksi yhteistyössä jonkun toisen näkökulma voi tuoda siihen kokonaan uuden lähestymistavan.

Kaikkien oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevien ja opiskelijahuoltopalveluista vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden pitää edistää opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia ja kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista on ensisijainen vastuu oppilaitoksen henkilökunnalla. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1:4.2 §.) Tulevaisuuden tavoitteena on siirtää toiminnan painopistettä ongelmakeskeisestä toiminnasta ennaltaehkäisevään suuntaan. Opiskeluhoitona opiskelijat voisivat näin saada matalan kynnyksen tukea. (Hallituksen esitys 67/2013, 1; Sivistusvaliokunnan mietintö 14/2013 vp, 2.) Ammatillisessa koulutuksessa yhteisöllisessä opiskeluhoitossa painopiste on ennaltaehkäisevissä, osallistavissa, ohjauksellisissa ja esteettömissä toimintatavoissa. Yhteisölliseen toimintakulttuuriin kuuluu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen. (Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014, 3.)

Menestyksekkäässä ja tuloksekkaassa moniammatillisessa yhteistyössä on luotava jatkuvasti uusia toimintatapoja ja tehtävä oikeita valintoja. Erilaiset koulutusrakenteet tuovat mukanaan myös uudenlaista epävarmuutta ja uusia haasteita. Muutoksen tuomiin uusiin tilanteisiin on tästä syystä etsittävä aktiivisesti uusia ratkaisumalleja. Ammatillisen koulutuksen kenttä on eräänlainen näköalapaikka työelämäään. Se tuo samalla uusia kehittämistarpeita erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen, opetukseen ja työllistymiseen. (Nummenmaa 2004, 113.)

Moniammatillisten tiimien toiminnasta ja yhteistyöstä huolimatta opiskelijan ohjaus ja nykyinen yhteiskunnallinen tilanne eivät aina kohtaa, ja koulutuksella voi olla vaikeuksia vastata erilaisten ihmisten erilaisiin ja muuttuviin tarpeisiin. Tarvitaankin uudenlaisia ohjaus-, opetus- ja kuntoutusmenetelmiä tilanteen ja opiskelijan tarpeiden mukaan. Opintojen keskeyttämiseen ja syrjäytymiseen liittyvissä haasteissa moniammatillinen yhteistyö voisi olla merkittäväällä tavalla vaikuttamassa oppilaitosten tuki- ja ohjauspalveluiden kehittämiseen. Merkityksellistä tulee myös olemaan verkostoituvan poikkisektorisen moniammatillisen työskentelyotteen edelleen kehittäminen, opiskelijoiden itsenäisen elämänhallinnan tukeminen ja uusien ohjaustarpeiden määrittelyssä ja suunnittelussa mukana oleminen. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan työllistymiseen liittyvät kysymykset ovat hyvä esimerkki poikkisektorisen yhteistyön tarpeellisuudesta.

Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen oppilaitosympäristöissä on haasteellinen ja uusia toimintatapoja sekä rohkeutta vaativa tehtävä. Moniammatillisen yhteistyön tulevaisuutta on vaikea hahmottaa ja arvioida, mutta lähtökohtina voisivat olla mm. seuraavat yleiset tekijät: kansantalous, teknologian kehitys,

elinkeino- ja ammattirakenteen muutokset ja niistä aiheutuva uusien ammattitaitovaatimusten ennakointi, väestön ikääntyminen, kansainvälistyminen sekä kulttuurikehitys. Keskeisimpiä käytännön esimerkkejä, jotka haastavat kehittämistyöhön ovat työorganisaatioiden jatkuvat muutokset, monikulttuuristen työyhteisöjen yleistyminen, työvoiman koulutus- ja ammattitaitovaatimusten kohoaminen, työn tietoistuminen ja digitalisoituminen, työurien pidentäminen, työnteon muotojen moninaistuminen, työn ja muun elämän yhteensovittamisen haasteet sekä työtä koskevien asenteiden ja arvostusten muutokset.

Ammatillisessa erityisopetuksessa hyödynnettävä erityispedagogiikka on tieteenä monialaisuutta hyödyntävä ja arvostava. Sen tutkimusintressi on laaja-alainen ja kohdistuu ihmisen oppimiseen, kasvuun, kehitykseen sekä käyttäytymiseen ja niissä ilmeneviin tuen tarpeisiin. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009.) Ammatillisessa erityisopetuksessa tunnusomaista onkin juuri monialaisen henkilöstön yhteistyö, jossa opiskelijan tuen tarpeet osataan huomioida ja käsitellä opiskelijalle parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisopettajuus on oivallinen esimerkki tällaisesta toimintamallista, jossa eri alojen opettajat kohtaavat opiskelijat yhteisenä tavoitteenaan ohjata ja opettaa osaamista yli oppiainerajojen. Ammatillisten tutkintojen tavoitteissa keskiössä on työelämäläheisyys.

Työelämässä vaadittavat taidot edellyttävät ammattiosaamista, jossa yhdistyvät teoreettinen, kokemuksellinen ja kulttuurinen tietotaito. Osaava ammattihenkilö omaa myös kyvyn reflektoida omaa toimintaansa ja kehittää sitä olosuhteiden vaatimissa ja sallimissa puitteissa. Osaavaksi ammattihenkilöksi kasvaminen edellyttää aina ohjausta ja tukea, ja toiset tarvitsevat sitä enemmän, toiset vähemmän. (Koukkari 2010.) Tukea ja ohjausta moniammatillisessa yhteistyössä tarvitsevat siten sekä asiantuntijat osatakseen ohjata ja tukea opiskelijaa että opiskelijat saadakseen mahdollisuuden tulla opiskelemaan alan osaavaksi ammattihenkilöksi.

Uusia avauksia tarvitaan. Monialaisen opiskeluhoillon asiantuntijat voisivat toimia opetushenkilöstön tukena oppilaitoksen työrauhaan, kurinpitoon sekä opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvissä kysymyksissä (Hallituksen esitys 67/2013, 1, 23; Sivistysvaliokunnan mietintö 14/2013 vp, 2–3). Tarvitaan myös laaja-alaista osaamista ja osaamisen kehittämistä. Tulevaisuuden moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen vaativat kumppanuuden johtamista, erilaisia viestintätaitoja ja aktiivisuutta. Myös luottamus yhteistyössä nousee entistä tärkeämpään rooliin. (Manka & Mäenpää 2011, 11.)

Opiskelijälähtöisessä moniammatillisessa työssä luodaan nuorelle tulevaisuutta. Ammatillinen erityisopetus sisältää usein myös opiskelijan kuntoutukseen liittyviä interventioita, joihin pyritään poikkisektorisessa moniam-

matillisessa yhteistyössä. Tällöin korostuu yhteinen ja realistinen ymmärrys opiskelijan tavoitteista sekä jatkosuunnitelmista. Opiskelijalla tulee olla aito mahdollisuus tehdä omaan elämäänsä vaikuttavia päätöksiä (Oranen 2011). Moniammatillisessa tiimissä erityisopettajalta vaaditaan kykyä nähdä tiimin työskentely ja toiminnalliset tarpeet kokonaisuutena. Ammatillisella erityisopettajalla on myös vastuu kehittää moniammatillisen tiimin verkostovalmiuksia ja mahdollisuuksia opiskelijalähtöisesti. Ammatillisen erityisopettajan olisi myös nähtävä, että koulutusjakso tai oppimisprosessi on vain yksi osa opiskelijan elämänvaihetta. Toisaalta, vaikka se on vain yksi osa, se voi olla opiskelijalle erityisen merkityksellinen ja tulevaisuuden suunnannäyttävä.

LÄHTEET

Dunlop, J.M. & Holosko, M.J. 2004. The story behind the story of collaborative networks - Relationships do matter! *Journal of Health & Social Policy*, 19 (3), 1–18.

Engeström, Y. 2006. Kaksikäätinen asiantuntijaorganisaatio. Helsinki. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B: B2/2006. Viitattu 8.4.2015. <http://www.julkari.fi/handle/10024/78595>.

Furman, B. & Ahola, T. 2007. Onnistuminen on joukkueläji. Reteaming-valmentajan käsikirja. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.

Haley, J. 2014. Lyhytterapian lähteillä. Milton H. Ericsonin terapeuttiset menetelmät. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.

Hallituksen esitys 67/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 5.3.2015. <http://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+67/2013>.

Happo, I. 2012. Opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14(2), 12–29.

Harju, A. 2013. Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantuminen, jne. - Mitä ne liittyvät vaikuttamiseen? Opintokeskus Kansalaisfoorumi. Viitattu 19.2.2015. <http://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/bc2fae45d69b7b6c37ebee-11b3299e6e/1424296313/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf>.

Helle, L. 1999. Milloinkaan ei ole aina. 12 askelta ratkaisu- ja voimavarakeskeisyyteen. Ratkes-lehti 2/1999, 10–15. Viitattu 13.4.2015. [Http://www.ratkes.fi/ratkes-lehti/ratkes-lehden-arkisto-1995-2002](http://www.ratkes.fi/ratkes-lehti/ratkes-lehden-arkisto-1995-2002).

Holm, P. N.d. Voimavarakeskeinen psykoterapia ja muutos. Viitattu 15.2.2015. [Http://www.dialogic.fi/dialogista/](http://www.dialogic.fi/dialogista/).

Isoherranen, K. 2008. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus - moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Järvikoski, A. 2013. Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 23.

Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammatikorkeakoulun sosiaali- ja terveystalta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1537. Kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2014 4:2. Opetushallitus. Tampere: Juvenis Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Kolkka, M., Mantela, J., Holopainen, A., Louhela, J., Packalén, L. & Kaisvuori, T. 2009. Yhteiskunnallinen osaaminen. Haaste ja tehtävä. Helsinki: Kirjapaja.

Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Laponiensis 178. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

L 21.8.1998/630. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta. Viitattu 5.3.2015. Finlex. [Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), ajantasainen lainsäädäntö.

L 6.6.2003/434. Hallintolaki. Viitattu 16.3.2015. Finlex. [Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), ajantasainen lainsäädäntö.

L 30.12.2013/1287. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Viitattu 5.3.2015. Finlex. [Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), ajantasainen lainsäädäntö.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 8. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.

Manka, M-L. & Mäenpää, M. 2010. Tulevaisuuden osaajaksi -Tulosta osaamistarpeiden tunnistamisella. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos, Sosiaali- ja terveysministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, Kuntoutussäätiö.

Mattila, A.S. 2011. Näkökulman vaihtamisen taito. Helsinki: WSOY.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro.

Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 113–122.

Opetushallituksen määräys 4.11.2014 nro 101/011/2014. Kodin ja oppilaitoksen yhteistyön ja opiskelijahuollon keskeiset periaatteet sekä opetustoimeen kuuluvan opiskelijahuollon tavoitteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opiskelijahuolto-suunnitelman laatiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Viitattu 5.3.2015. [Http://www.oph.fi/download/162476_101_011_2014_muu_maarays_01082015.pdf](http://www.oph.fi/download/162476_101_011_2014_muu_maarays_01082015.pdf).

Oranen, M. 2011. Lasten osallisuus. Lastensuojelun käsikirja. THL. Viitattu 18.2.2015. [Http://www.thl.fi/en/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus#otsikko2](http://www.thl.fi/en/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus#otsikko2).

Perheklänikka Dialogic. Viitattu 15.2.2015. [Http://www.dialogic.fi/dialogista/](http://www.dialogic.fi/dialogista/).

PL 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Viitattu 25.3.2015. Finlex. [Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), ajantasainen lainsäädäntö.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Seikkula, J. & Arnkil, T. 2009. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: THL.

Sivistysvaliokunnan mietintö 14/2013 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. SiVM 14/2013 vp-HE 67/2013 vp. [Http://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+67/2013](http://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+67/2013).

Ursin, J. 2012. Monialainen yhteistyö ja sen arviointi nuorisopalveluissa. Kirjallisuuskatsaus. Opit käyttöön -hanke.

Varhainen asioihin puuttuminen. 2015. Viitattu 31.3.2015. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva-lastensuojelu/ehkaisevan-lastensuojelun-tavoitteet-ja-periaatteet/varhainen-asioihin-puuttuminen>.

INNOSTAVAT DIGITAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT JA YKSILÖLLINEN OPPIMINEN

Irmeli Lignell ja Leena Nuutila

JOHDANTO

Ammatillisessa koulutuksessa tulee entistä vahvemmin hyödyntää monipuolisesti tieto- ja viestintäteknikkaa sekä sosiaalisen median työkaluja. Opetushallituksen Sosiaalisen median opetuskäytön suosituksissa (2012) tuodaan esille sosiaalisen median ympäristöjen ja välineiden hyödyntäminen osana perussivistystä. Monipuoliset digitaaliset opetus- ja ohjausmenetelmät innostavat oppimaan sekä tarjoavat oppimisen lähtötasoon soveltuvaa e-oppimateriaalia ja harjoituksia. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaustilanteissa opettaja joutuu usein miettimään myös opiskelijan erilaisia tapoja oppia, osaamisen lähtötasoa, opiskelijan voimavaroja, motivaatiota ja saavutettavia tavoitteita. Erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen vaihtoehdot tarjoavat tämän päivän opiskeluun ja opettamiseen monenlaisia mahdollisuuksia. On tärkeää löytää juuri opiskelijälähtöiseen opetukseen ja ohjaukseen soveltuvat menetelmät ja sovellukset.

Digitaaliset teknologiat ja oppimisympäristöt tarjoavat innostavia uudenlaisia mahdollisuuksia opettaa, ohjata, opiskella ja oppia. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus laati marraskuussa 2013 koulutuspolvi-hankkeelle esiselvityksen ”Digitaalinen oppiminen ja pedagogiikka”. Selvityksen laativat Osmo Kivinen, Meri Tuulia Kaarakainen ja Suvi Sadetta Kaarakainen (2013). Selvityksessä kuvattiin digitaalisen oppimisen nykytilannetta Suomessa. Suomalaisten koulujen teknologiavarustelu on eurooppalaista keskitasoa ja eri koulumuodoista tietoteknologinen valmius on hyvää lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Tieto- ja viestintäteknikan monipuolinen pedagoginen hyödyntäminen edesauttaa oppijoiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioimista. Opetusta eriyttävät ja yksilöllistä oppimista tukevat menetelmät tehostavat ja rikastavat oppimista.

Tässä artikkelissa tarkastellaan digitaalisen oppimisen ja verkostoyhteistyön onnistumisen merkitystä verkko-ohjauksen ja -opetuksen erityispedagogisissa toimintaympäristöissä. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden verkko-ohjauksessa on tärkeää niin ohjaajan persoona kuin hänen valitsemansa ja käyttämänsä pedagogiset menetelmät. Ohjaus on prosessi, johon

liittyy välittämistä, selventämistä, vaihtoehtoisia toimintatapoja, rohkaisua, tukea ja innostamista. Oppimistilanne on vuorovaikutussuhde, jossa tulkitaan merkityksiä ja etsitään parhaiten soveltuvia ratkaisuja yhdessä. Vuorovaikutustilanteissa ohjaajan tulee kyetä irrottautumaan omista ennakkoluuloistaan ja keskittyä kuuntelemaan opiskelijaa aktiivisesti, tarkastelemaan tilannetta hänen näkökulmastaan. Hyvin toimiva erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus uusissa tieto- ja viestintään liittyvissä oppimisympäristöissä on monipuolista sosiaalista toimintaa, jossa voidaan hyödyntää esimerkiksi eri aistien mahdollisuuksia monikanavaisessa vuorovaikutuksellisessa oppimisessa.

Lisääntyvän sosiaalisen median ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuksen myötä opettajan rooli on muuttunut yksinäisestä puurtajasta yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisöllisyyteen ohjaavaksi valmentajaksi. Yhteistyön merkitys ja oikeiden valintojen tekeminen opetuksen ja verkko-ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa on merkityksellistä. Erityispedagogisten opetus-ohjauskäytäntöjen ja oppimisympäristöjen kehittäminen digitaalisen oppimisen ympäristöissä edellyttää hyviä yhteistyöverkostoja ja yhteistoiminnallista kehittämisen halua.

Ammatillisen erityisopettajan asema erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan digitaalisen oppimisen ohjaajana ja moniammatillisen työryhmän jäsenenä sekä tulevaisuuden kehittämishaasteita nopeasti kehittyvässä teknologiassa on jatkuvassa muutoksessa. On tärkeää pohtia, miten ohjausta erilaisissa virtuaalisissa oppimisympäristöissä voi soveltaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten ja aikuisten ohjauksessa ja millaiseksi erityisopetuksen toimintaympäristö ohjaajan näkökulmasta tällöin muodostuu.

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat nuoret ja aikuiset tarvitsevat usein erityispedagogisia ja osallistumiseen liittyviä kannustavia ohjaus- ja opetusmenetelmiä, jotta innostus oppimiseen saadaan herätetyksi ja ylläpidetyksi. Tärkeinä pedagogisina kehittämisalueina ovat opiskelijan yksilöllinen ohjaus ja monikanavaisen oppimisen mahdollistaminen. Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat tarvitsevat tukea ja ohjausta. Yhteistoiminnallinen ideointi opiskelijan kanssa on tärkeää hänen oman oppimisstrategiansa löytämiseksi. Digitaalinen oppiminen mahdollistaa opiskelijälähtöisen teknologian hyödyntämisen sekä lukutaidon uusien muotojen kehittämisen.

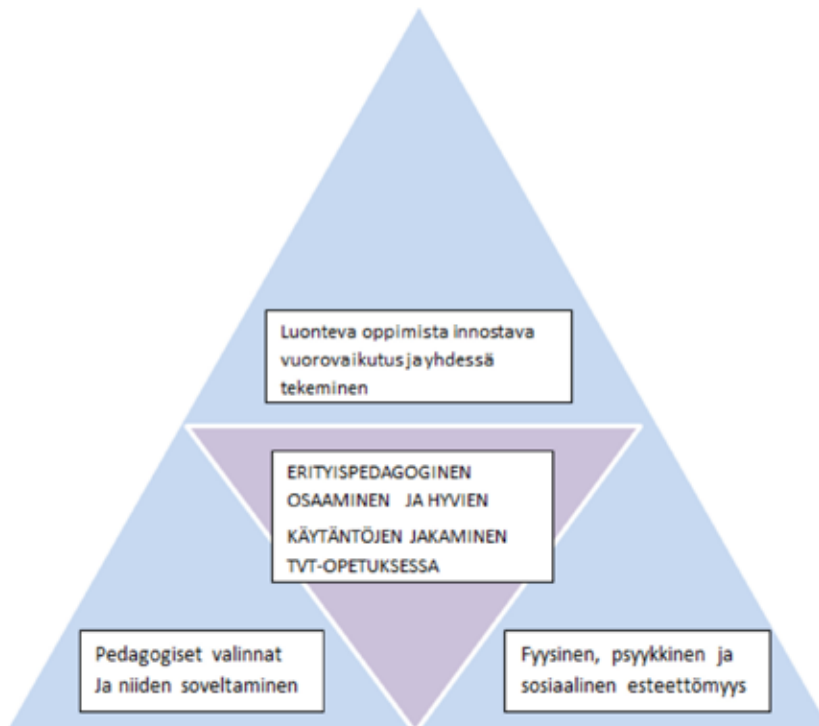
ETSITÄÄN JA LÖYDETÄÄN YHDESSÄ - INNOSTAVA YHTEISTYÖ OPISKELIJAN KANSSA

Teknisten ja pedagogisten uusien tietoteknisten ratkaisujen tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää opiskelijan aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden lisäämistä. Itseohjautuvuudella, ajan ja paikan liikkuvuudella sekä onnistumisen kokemuksilla on merkitystä oppimisen ja motivaation ylläpitämisen kannalta. Näistä hyviä kokemuksia on saatu mm. tablettien käytöstä opetuksessa. Monet käyttäjistä arvostavat mobiililaitteen liikkuvuutta. Näin ollen tärkeäksi koetaan myös lukemisen mahdollistuminen liikkeessä mobiilisti. (Heikkilä 2011, 50.)

Tabletti on hyvä esimerkki välineestä, joka voi olla näppärästi opiskelijan mukana liikuttaessa oppimisympäristöstä toiseen. Ohjaajan rooli oppimisen tukijana on kuitenkin tärkeä. Opettajalla on oltava tilannetajua, jotta hän ymmärtää, millaisia tietoteknisiä sovelluksia on tarkoituksenmukaista ottaa käyttöön ja milloin voi siirtyä joko väliaikaisesti tai kokonaan taka-alalle. Opiskelija saa tällöin mahdollisuuden lähteä toimimaan aktiivisesti ja itseohjautuvasti. Opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus korostuvat myös digitaalisessa oppimisessa. Hyvin toimiva ohjaus sekä sosiaalisen median hyödyntäminen oppimisessa voi olla monipuolista ja monikanavaista, vuorovaikutuksellista ja sosiaalista toimintaa kehittävää oppimista.

Monipuolisen teknologiatuetun opetuksen ja oppimisen avulla, esim. käyttämällä opiskelijoiden itsensä valmistamia multimediaesityksiä, voidaan madaltaa myös oppimiskynnystä ja lisätä opiskelumotivaatiota. Sosiaalisen median ja tieto- ja viestintätaitojen (TVT) hyödyntäminen työssäoppimisessa tukee työelämässä tarvittavia avaintaitoja, kuten tiimityöskentelyä, itsearviointia, viestintää, tietoteknisiä taitoja ja tekijänoikeuksiin liittyviä asioita. Erilaiset sosiaalisen median kanavat antavat mahdollisuuden myös verkostoitumiseen, oman ammatillisen portfolion rakentamiseen ja markkinointiin, osaamisen dokumentointiin ja tiedon jakamiseen. Sosiaalisen median käyttö edellyttää kuitenkin hyvää ohjausta ja perehdyttämistä. (Eryitystä Somea? 2013, 7.)

Innostavalla ja kannustavalla ohjauksella pyritään siihen, että myös erityistä tukea tarvitseva opiskelija osaa toimia erilaisissa digitaalisissa oppimisympäristöissä sekä suunnitella ja viedä mahdollisimman itsenäisesti eteenpäin opintojaan. Opiskelijan olisi tiedostettava tutkintoon sisältyvät opintokokonaisuudet sekä pystyttävä seuraamaan ja arvioimaan opintojensa etenemistä. Kaikissa tutkinnon perusteissa korostetaan opiskelijan omaa aktiivisuutta ja sitoutumista opintojen suunnitteluun ja edistämiseen.



Kuvio 1. Innostava digitaalinen oppiminen (Nuutila 2015)

Opiskelijalle tulee antaa riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia omien tavoitteidensa selkiyttämiseen. Tavoitteiden selvittäminen on tärkeää, ja ne pitää pystyä myönteisellä tavalla ankkuroimaan myös vuorovaikutukseen. Tavoitteiden mahdollisimman selkeä määrittäminen ohjauksessa ja opetuksessa onkin merkityksellistä. Joillekin opettajille digitaalisen opetuksen suunnittelu lähtee tavoitteiden monipuolisesta hahmottamisesta kirjoittamalla, piirtämällä, kuvaamalla tai millä tahansa parhaaksi kokemallaan tavalla. Opetustyyliä ja strategioita on tärkeää miettiä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan lähtökohdat ja tarpeet huomioiden. Mikäli esimerkiksi lukutaito on heikko, voi ehkä olla hyödyllistä käyttää enemmän havainnollistavaa kuvallista ja äänellistä opetusmateriaalia tai käydä aihealueeseen liittyvää keskustelua. Tämä mahdollistuu esimerkiksi sosiaalisen median ympäristöissä ja oppimisalustoilla mainiosti. Näin opetuksessa voidaan hyödyntää monipuolisia teknisiä työkaluja sekä ohjelmistosovelluksia ja eri aistien käyttöön perustuvia monikanavaisia multimediamahdollistamia oppimismenetelmiä. Kokemuksia ja tietoa tietoteknisten työkalujen onnistuneista käytännöistä kannattaakin vaihtaa ahkerasti

omassa työyhteisössä sekä yhteistyöverkostoja hyödyntäen. Vain tätä kautta opetushenkilöstön osaaminen ja kokemus voi kehittyä ja myös virheistä voidaan oppia yhdessä. (Nuutila 2010, 30.)

Innovatiivisissa tietoteknisiä sovelluksia sisältävässä opetuksessa opiskelijassa pyritään herättämään oivalluksia ja aktivoimaan hänen henkilökohtaisia resurssejaan ja kehittymismahdollisuuksiaan.

On haasteellista suunnitella ohjausta esimerkiksi verkkokurssilla, jonka suorittaminen perustuu enimmäkseen opiskelijoiden itseohjautuvuuteen. Verkko-oppimisen haasteet ja mahdollisuudet ovat tässä mielessä hyvin laaja-alaiset ja moninaiset. Eräs esimerkki tästä voisi olla se, miten verkkokurssilla ohjaaja voi näyttää tai mallintaa opittavaa asiaa ensin hyvin konkreettisesti, tarpeen mukaan vaikka ”kädestä pitäen” hyödyntäen mahdollisimman selkeitä ja havainnollisia opetusmateriaaleja, kuten valokuvia tai ääniä. Tämän jälkeen opiskelija voi yleensä ottaa hieman enemmän vastuuta ja näin siirrytään kohti itseohjautuvampaa työskentelyä. Käytännössä eri opiskelijaryhmissä voi olla itseohjautuvuusvalmiuksien osalta melko suuriakin eroja.

Opettajan työskentely virtuaalisissa oppimisympäristöissä edellyttää pedagogisen osaamisen jatkuvaa kehittämistä sekä kykyä tehdä pedagogisesti ja teknisesti rohkeita, hyviä ja soveltuvia valintoja. Osaamisen kehittämisen tavoitteena on tukea ja varmistaa myös yhteisön yhteistä osaamista. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus erilaisissa oppimisen ympäristöissä vaatii usein erityisiä ratkaisuja ja sovelluksia, joita ei välttämättä ole saatavilla valmiina, vaan kehittämissä tarvitaan juuri opettajan ammattitaitoa ja kykyä soveltaa ja kokeilla erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Erityispedagogisten hyvien käytäntöjen kehittäminen vaatii lisäksi myös yhteistyöverkostoja ja yhteistoiminnallisia kehittämismalleja. Erityispedagoginen osaaminen ei ole myöskään pysyvä, koulutuksella saatu ominaisuus, vaan on jatkuvasti tärkeää arvioida omaa toimintaansa ohjaajana ja tarkastella toimintaa ohjaavia tekijöitä sekä rakenteita kriittisesti ja rakentavasti.

KOKEILLAAN JA KERROTAAN - JAKAMISEN RIEMU

Ohjauksen kehittämistyö on tärkeää. Seuraavaksi nostamme esille näkemyksiämme siitä, miten ohjausta voi soveltaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten ja aikuisten ohjauksessa. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaustoiminnalle verkossa ja sosiaalisen median keinoin voidaan asettaa seuraavanlaisia tavoitteita:

- Ohjaustilanteen jännityksen minimoiminen (esimerkiksi Ei ole tyhmiä kysymyksiä - tyyli; Kysyvä ei tieltä eksy - mieli)
- Ohjaustarpeen ennakoiminen (ohjaustarpeen huomioiminen tehtävien ja projektien tehtävänantoa suunniteltaessa)
- Turvallisen ja leppoisan keskustelutilanteen luominen (mutkattoman ja luontevan viestintäilmapiiriin rohkaiseminen foorumeissa, chateissa)
- Tavoitteiden pilkkominen mahdollisimman konkreettisiin ja selkeisiin osatavoitteisiin (esimerkiksi oppimisrastit, videoklipit, innostavat ja kannustavat tehtäväosiot)
- Saada selkoa, miten opiskelu on sujunut (Miten toteutetaan? Miten ohjaaja pysyy tilanteen tasalla? Miten ohjaaja antaa palautetta?)
- Monikanavaisten opetus- ja ohjausmenetelmien käyttö oppimistilanteissa (opetusmateriaalin havainnollisuus, kuvat, ääni ja erilaiset multimediasovellukset)
- Uusiin harjoiteltaviin asioihin tutustuminen yksilöllisesti ja opiskelijälähtöisesti (saada selkoa opiskelijan omista toiveista ja tarpeista opiskelussa)
- Vertaistukeen rohkaiseminen sekä yhteistoiminnallisuuteen kannustaminen
- Verkostoitumisen merkityksen korostaminen
- Optimitilanne olisikin se, että yhteistoiminnallista kokemusten vaihtoa tapahtuisi koko oppimisprosessin ajan. Verkko-opetuksen ja ohjaustapojen kehityksen kannalta olisi hyödyllistä onnistuneiden kokeilujen lisäksi kertoa myös mahdollisista epäonnistuneista kokemuksista ("mokista"). Näin välttyttäisiin samojen virheiden toistolta.

TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ – DIGIOSAAMINEN OPETTAJAN KOMPETENSSINA

Nykyisiin oppimiskäsityksiin perustuvat oppimis- ja työympäristöt eroavat teollisuusyhteiskunnan luokkahuoneista. Perinteisistä luokkahuoneiden pulpettiriveistä ollaan siirtymässä pienempiin kodinomaisempiin oppimisen tiloihin ja ympäristöihin, joissa voi kohdata toisia. (Mattila 2012, 61–66.) Erityistä tukea tarvitseva opiskelija ei ole vain passiivinen vastaanottaja tai harjoituksen suorittaja, vaan tietoverkkoa interaktiivisesti ja omista lähtökohdistaan mahdollisimman itsenäisesti käyttävä erilainen oppija sekä yhteiskunnan jäsen. Verkko- ja virtuaaliympäristöissä tapahtuvaa opetusta ja siihen liittyviä oppimisympäristöjä kehitettäessä nousee esiin erityisopiskelijoiden oikeus ja mahdollisuus hyödyntää tietoverkkoja oppimisessaan. Digitaalista oppimista ja sosiaalisen median mahdollisuuksia kehitettäessä on tärkeää miettiä myös erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden mahdollisuuksia ja niiden kehittämisen merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi. Verkostoyhteistyössä tällä alueella on tärkeää vaihtaa hyviä kokemuksia ja käytänteitä esimerkiksi siitä, kuinka erityisopiskelija voi hyödyntää verkkoa ja sosiaalista mediaa onnistuneesti oppimisessaan, kun menetelmät, opetusmateriaalit, apuvälineet, oppimisympäristö ja ohjaus toimivat hänen tukena.

Nyky-yhteiskunnan tietotulvassa on tärkeää pystyä erittelemään, ymmärtämään ja hyödyntämään lukemaansa tai näkemäänsä. Ammatillisessa koulutuksessa on huomioitava myös nuorten ja aikuisten väliset erot tietotekniikka- ja viestintätaidoissa. On tärkeää tarjota tulevaisuuden tietoyhteiskuntaa varten riittävä teknologinen perusosaaminen ja tiedonhakutaito jokaiselle opiskelijalle. Koulun yksi haaste on lukutaitoon liittyvän opetuksen uudistaminen nettiympäristön edellyttämän lukutaidon ja kriittisen tiedonhaun suuntaan. (Herkman & Vainikka 2012, 100–101.)

Fyysisen esteettömyyden lisäksi on tärkeää kehittää myös pedagogista esteettömyyttä ja verkossa sitä voidaan edistää etenkin opiskelijalähtöiseen käytettävyyteen panostamalla. Jos oppimisympäristön suunnittelussa ja pedagogisissa ratkaisuissa on huomioitu käyttäjien erityistarpeet, voi erilaisia menetelmiä tarjoava opetus antaa aivan uudenlaisia oppimismahdollisuuksia opiskelijoille. On tärkeää, että sisällöt ja ohjaus tukevat oppimista. Inklusiivisen eli sulauttavan ja osallistavan opetuksen tavoitteena on tukea aidosti kaikille soveltuvan opetuksen ja pedagogiikan kehittämistä (Kaikkonen 2008, 32). Sen avulla pyritään vahvistamaan myös tasa-arvoa ja tukemaan erityistä tukea tarvitsevan henkilön osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä. Koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamiseksi tulee mahdollistaa uusien pedagogisten menetelmien

käyttö kaikille oppijoille, myös niille, joille lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen haasteet ovat suuret. Erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden kannalta tämä on merkittävää. Vain tätä kautta mahdollistuu myös heidän osallistumisensa yhteistoiminnalliseen oppimiseen, kouluttautumiseen ylipäättään sekä koulutuskäytänteiden kehittämiseen.

Tulevaisuuden opettaja on osaamisen kehittäjä, oppimisen johtaja, oman työnsä tutkija ja verkostoituva valmentaja. Essi Ryymin (2014,10–14) on kuvannut tulevaisuuden opettajan rooleja. Hän tuo esille opettajan yhdeksän erilaista roolia, jotka sopivat myös erityisopettajan työhön ja monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen erityisopetuksessa. Opettaja toimii tulevaisuudessa entistä luovemmin erilaisissa avoimissa oppimisympäristöissä ja ottaa vahvemmin valmentajan roolia opiskelijoiden henkilökohtaisissa ja yksilöllisissä oppimisympäristöissä. Tärkeä opettajan tehtävä on käyttää omassa pedagogisessa toiminnassaan monipuolisesti ja soveltaen oppimisteknologiaa sekä mediaa oppimiseen ja yhteistyöhön. Digiosaamisesta muodostuu entistä tärkeämpi opettajan ammatillinen kompetenssi. Myös erityisopetuksessa tulee osata etsiä ja muokata parhaimmat digitaaliset työvälineet suuresta valikoimasta opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tueksi. Opettajan rooli on myös toimia esimerkkinä teknologian mielekkäässä ja luovassa käytössä. Opettaja kehittää tutkivalla otteella pedagogisia taitojaan ja mallintaa digitaalista tietoa, jota muodostuu erilaisista datatallenteista. Yhteisöissä ja verkostoissa toimiminen on tulevaisuudessa entistä tärkeämpää. Tietoa jaetaan ja muokataan yhdessä; tiedonjakamiseen perustuvat verkostot tuottavat yhteisesti uutta. Tulevaisuuteen ennakointi nousee opettajan tärkeäksi tehtäväksi, sillä hänen on osattava nähdä tulevaisuuteen ja ennakoida hyvän elämän edellytyksiä tulevaisuuden kompleksisessä yhteiskunnassa.

POHDINTA

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet digitaalisen oppimisen monimuotoisia mahdollisuuksia ammatillisen erityisopetuksen näkökulmasta. Lisäksi olemme käsitelleet ohjausta ja sen merkitystä oppimisessa.

Digitaalista oppimista kehittävät yhteistyöverkostot voivat muodostua opettajille tärkeäksi voimavaraksi ja resurssiksi. Tiivis yhteistyö ja hyvien käytäntöjen jakaminen lisää toimijoiden keskinäistä ymmärrystä ja asiantuntijuuden jakamista. Hyvä yhteistyö kasvattaa myös oppilaitosyhteisön sosiaalista pääomaa ja monimuotoistaa yhteistoiminnallisia luovia toimintatapoja. Elinikäinen oppinen, koulutuksen mahdollisuus kaikille ja osaaminen ovat tietoyhteiskunnan perusta. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen on oltava

luonteva osa erityisopetusta kaikilla koulutusasteilla. Opetushenkilökunnalla on oltava riittävä koulutus tietoteknologiaan ja sen mahdollistaminen uusien pedagogisten menetelmien käyttöön. Puhumme opettajien digiosaamisesta. Erilaisten sosiaalisen median ympäristöjen ja työkalujen sekä verkko-oppimisympäristöjen, opetusohjelmien tarjonta on runsasta, ja se kasvaa kiihtyvällä vauhdilla. Mobiiliteknologia ja sosiaaliset mediat ovat tulleet opetuksen ja ohjauksen työvälaineiksi. Erityisopettajan digiosaamista on tehdä oikeita valintoja opiskelijälähtöisesti, opiskelijan yksilöllistä oppimista tukemalla.

Kansainvälisessä ITL-tutkimuksessa käytetään termiä innovatiivinen opetus ja oppiminen (ITL Research 2010). Tässä viitekehityksessä innovatiiviset opetuskäytänteet sisältävät opiskelijälähtöisen pedagogiikan, opetuksen laajentumisen luokkahuoneen ulkopuolelle ja moninaiisiin oppimisympäristöihin sekä tieto- ja viestintätekniiikan integroitumisen opetukseen ja ohjaukseen. Tietotekniikka tulee nähdä tärkeänä mahdollistajana opiskelijälähtöiselle oppimisympäristölle. Erityisopetuksessa opiskelijaa voidaan teknologiatuetusti ohjata ja auttaa omien vahvuuksien kautta saavuttamaan asetetut oppimistavoitteet ja tukea yhteisöllisyyden, kommunikoinnin, ongelmanratkaisun ja itseohjautuvuuden rakentamisessa. Erityisopettajan orientoitumista moninaiseen ohjausrooliin auttaa ymmärtämään se, että jokaisen opiskelijan kohdalla tulee tehdä yksilöllisiä opiskelijan vahvuuksiin perustuvia ratkaisuja oikeiden oppimisympäristöjen ja -menetelmien löytämiseksi.

“Tietoteknologia on huono isäntä, mutta loistava renki”

LÄHTEET

Erityistä Somea? 2013. Kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimisesta, opetuksesta ja ohjauksesta sosiaalisessa mediassa. VTY-hankkeen julkaisu. Ammatillinen erityisopetus, 2/2013. Viitattu 10.4.2015. [Http://ameo.fi/wp-content/uploads/2014/11/YTY_Erityista_somea_2013.pdf](http://ameo.fi/wp-content/uploads/2014/11/YTY_Erityista_somea_2013.pdf).

Heikkilä, H. 2011. eReading User Experiences: eBook Devices, Reading Software & Contents. Teoksessa Toim. Jan Kallenbach. Helsinki: Aalto-yliopisto.

Herkman, J. & Vainikka, L. 2012 Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampereen yliopisto.

ITL Research. 2010. Innovate teaching and learning. Viitattu 10.4.2015. [Http://itlresearch.com/research-a-reports](http://itlresearch.com/research-a-reports).

Kaarakainen, M-T., Kivinen, O. & Tervahartiala, K. 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. Nuorisotutkimus. 31 (2). Viitattu 10.3.2015. [Http://ruse.utu.fi/pdfrepo/kaarakainen_ym.pdf](http://ruse.utu.fi/pdfrepo/kaarakainen_ym.pdf).

Kaikkonen, L. 2008. Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Toim. E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila. Helsinki: WSOY.

Mattila, P. 2012. Näkökulmia oppimisen tiloihin. Teoksessa Toim. P. Silander, E. Ryymin & P. Mattila. Helsinki: Staroffset.

Nuutila, L. 2010. Yhdessä enemmän - Näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen verkko-opetukseen ja -ohjaukseen. Haaga-Heljän julkaisusarja Puheenvuoroja 4/2010. Vantaa: Multiprint.

2012. Opetushallitus. Viitattu 10.4.2015. [Http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/014](http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/014).

Rautava, M. 2009. Onnistuuko dialogisten käytäntöjen oppiminen? Esimerkkinä verkostokonsulttitoiminta. Teoksessa Toim. R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen. Helsinki: Stakes.

Ryymin, E. 2014. Tulevaisuuden opettaja. Teoksessa Oppimisen digiagentit. Toim. A-M. Korhonen & S. Ruhalahdi. Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.4.2015. [Https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/85417/HAMK_Oppimisen_digiagentit_ekirja.pdf?sequence=3](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/85417/HAMK_Oppimisen_digiagentit_ekirja.pdf?sequence=3).

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
Julkaisuja



MYynti JA JAKELU
Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35
40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

VERKKOKAUPPA
www.tahtijulkaisut.net

jamk.fi

jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 020 743 8100

Faksi (014) 449 9700

www.jamk.fi

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

HYVINVOINTIYKSIKKÖ

LIIKETOIMINTAYKSIKKÖ

TEKNOLOGIAYKSIKKÖ



Julkaisu ”Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen – Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä” on yhteistyön tulos. Se pohjautuu ammatillisen erityisopettajankoulutuksen vuonna 2012 laadittuihin laatusuosituksiin. Julkaisun kirjoittajina toimivat kaikkien viiden Ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisopettajankoulutuksen opettajat, jotka kaikki ovat kokeneita erityisopetuksen kehittäjiä. Julkaisu on suunnattu Ammatillisten opettajakorkeakoulujen, yliopistojen ja ammatillisten oppilaitosten henkilöstön käyttöön. Julkaisussa kuvataan aluksi inklusiivista koulutusta ammatillisen toisen asteen näkökulmasta. Tämän jälkeen esitellään ammatillisen erityisopettajankoulutuksen lähtökohtia ja toteutusmalleja. Ammatillisen erityisopetuksen perspektiivistä julkaisussa kuvataan motivaation merkitystä ammattiopinnoissa, moniammatillisen ja verkostoituvan työotteen tärkeyttä sekä uusien, digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä ammatillisessa erityisopetuksessa.

ISBN 978-951-830-389-6



9 789518 303896 >