



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

ERITYISKASVATUKSEN AMMATILLISET ERIKOISTUMISOPINNOT

”Saattaen vaihdettava” – pienryhmästä isoon ryhmään

Heli Kauppila, Anu Kyyhkynen, Mia Löytty, Anni Värri-Leppimäki

2007

TIIVISTELMÄ

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena oli tukea erään pirkanmaalaisen ammattiopiston erityisoppilaita integroitumaan ns. normaaliin ryhmään. Tarkoituksena oli voimaannuttaa opiskelijoita löytämään mahdollisesti piileviä vahvuuksiaan siirtymävaiheen tueksi ja vahvistamaan heidän tulevaa ammatti-identiteettiään. Siirtymä tapahtui kolmessa vaiheessa, joihin opettajat, opiskelijat ja kehittämishankkeen toteuttajat osallistuivat saattaen vaihtamalla.

Kehittämishankkeen avainkäsitteitä olivat voimaantuminen, integraatio ja inklusio, ryhmäytyminen, saattaen vaihtaminen, tutkiva oppiminen, ammatti-identiteetti ja ratkaisukeskeisyys.

Hankkeessa selvitettiin, millaisia uhkia opiskelijat kokivat siirtyessään pienryhmästä suurempaan ns. normaaliryhmään ja millaisia voimavaroja ja vahvuuksia he löytävät itsestään voimaannuttavan valokuvan avulla.

Menetelminä käytettiin voimaannuttavaa valokuvaa ja R.V. Peavyn sosiaalidymaamisen ohjauksen Elämäni suunta- nelikenttämallia.

Opiskelijoiden kokemat uhkat kohdistuivat karkeasti kuvailen joko ryhmään, itseen tai opintojen järjestämiseen.

Vahvuuksikseen ja voimavaroikseen he mainitsivat mm. selkeän ammatti-identiteetin, käytännöllisyyden, perheen ja ystävät.

Kehittämishankkeen menetelmät osoittautuivat hedelmällisiksi, mutta kaiken kaikkiaan prosessi olisi vaatinut enemmän aikaa ja useampia tapaamiskertoja. Palaute sekä opiskelijoilta että opettajilta oli silti kannustavaa. Hankkeen idea on kehittämisen arvoinen.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	6
2.1 Voimaantumisteoria	6
2.1.1. Itsetunto	9
2.2 Integraatio ja inklusio	10
2.2.1 Integraatio ammatillisessa erityisopetuksessa	12
2.3 Ryhmytyminen	13
2.3.1 Siirtyminen	14
2.3.2 Saattaen vaihtaminen	14
2.4 Tutkiva oppiminen	15
2.5 Ammatti-identiteetti	19
2.6 Ratkaisukeskeinen suhtautuminen oppimiseen	21
2.7 Voimaannuttavan valokuvan menetelmä	24
2.8 R. Vance Peavyn nelikenttämalli voimaannuttamisen välineenä	26
3 TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT	28
4 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS.....	29
4.1 Hakeminen - Kehittämishanke alkaa	29
4.2 Saattaminen - Tulevaisuuspäivä 30.5.2007	34
4.3 Vaihtaminen - Elokuun tapaaminen 9.8.2007	38
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	41
LÄHTEET	44
LIITTEET	47

1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunta asettaa haasteen opiskelulle. Tiedon määrä lisääntyy ja se on entistä helpommin jokaisen ulottuvilla. Oppilaitosten kilpailukykyä arvioidaan jopa globaalisti ja tietoyhteiskunta vaatii laajempaa ja entistä tiheämpää verkostoitumista. Samanaikaisesti yhteiskunta polarisoituu: vahvat oppilaat vahvistuvat, mutta yhä useammat menettävät mielenkiintonsa opiskeluun.

Jyväskylän yliopiston aikuiskasvatuksen professori Tapio Vaherva toteaa Erityispedagogiikka ja aikuisuus – kirjan esipuheessa, että erityisopetusta aikuiskasvatuksessa on hyödynnetty liian vähän. Oppimisvaikeudet on leimattu aikuisopiskelijan pysyviksi ominaispiirteiksi, vaikka ” *kuitenkin tutkimukset osoittavat, että elämäkokemukset ja yksilön oppimishistoria muovaavat yksilöä monin tavoin elämänkulun aikana ja iän mukana tuomat yksilöiden väliset erot vain kasvavat*”. (Vaherva 2006, 7-9) Tässä opinnäytetyössä pyritään ohjaamaan opiskelijoita löytämään ja tunnistamaan omia oppimis- ja elämäkokemuksia ratkaisukeskeisesti voimaannuttavina tekijöinä.

Kehittämishankkeemme tavoitteena oli tukea erään pirkanmaalaisen ammattiopiston erityisopiskelijoita integroitumaan ns. normaaliin ryhmään. Työn punaisena lankana on voimaannuttamisen käsite ja siihen läheisesti nivoutunut saattaen vaihtamisen teema. Näillä pyrittiin vahvistamaan opiskelijan tulevaa itsetuntoa ja ammatti-identiteettiä niin, että siirtyminen uuteen ryhmään sujuisi mahdollisimman luontevasti ja oppilaan kyvykkyyden ja pystyvyyden tunnetta kantaen. Saattaen vaihtamisella tarkoitetaan tässä tapaustutkimuksessa opettajan aktiivista osallistumista opiskelijan siirtymävaiheen tukemiseen. Tämän kehittämishankkeen ytimenä oli kokeilla voimaannuttavan valokuvaprojektin käyttöä tässä haastavassa ja kaikille osapuolille uudessa tilanteessa.

Voimaannuttavan valokuvan menetelmän käyttö on eräänlaista tutkivaa oppimista. Kaiken kaikkiaan koko tämä kehittämishanke noudatti tutkivan oppimisen mallia, jossa oli vahva yhteisöllinen ote. Hakkaraisen, Bollstöm-Huttusen, Pyysalon ja Lonkan (2004, 13-16) mukaan kaikilla on perustava tarve uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Heidän mukaansa tutkiva oppiminen vastaa oivallisesti näihin tarpeisiin, se on ”*oppimista, joka pystyy herättämään oppimisen ilon*”. Tutkiva oppiminen on oppimisen strategia, jossa oppilas ylittää yhteisöllisesti omat oppimisen rajansa. Tutkivassa oppimisessa on kyse tutkivasta elämänsenteestä ja uutta luovasta oppimisesta.

Voimaannuttaminen voidaan ymmärtää myös Simo Skinnarin luoman pedagogisen rakkauden käsitteen toteuttamiseksi. Skinnari (2004, 56-57) kritisoi kirjassaan Pedagoginen rakkaus taloudellista hyötyä tavoittelevaa uusliberalistista koulutusajattelua, jonka armoille oppilas valjastetaan. Kärjistäen hän esittää, että oppilas tuotteistetaan ja tällainen arvoilmapiiri ajaa herkästi heikoimmat syrjäytymiskierteeseen. Skinnarin mukaan koulun on tuettava oppijaa löytämään sisäiset vahvuutensa ja oivaltamaan oman arvonsa ilman koulutuspoliittista välinearvoa. Inhimillinen kasvu on itseisarvo. Koulussa tarvittaisiin pedagogista rakkautta, jonka ” *ydin on jokaisen ihmisminuuden korvaamattomuuden tunnistaminen ja kasvamaan saattaminen*”.

2 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

2.1 Voimaantumisteoria

Erityisoppilaiden aikuiskasvatuksen päätavoitteena voidaan pitää valtaistumista, joka on lähellä voimaantumisen käsitettä. Opetuksen tulee liittyä oppijan arkikokemuksiin ja sen tulee olla merkityksellistä toimintaa. Tämä edellyttää ”pedagogista kohtaamista”: opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen läheisyyttä, oppilaan itsetuntemusta ja opettajan kykyä tunnistaa oppilaan oppimistyyli ja tapa jäsentää oppimaansa. Valtaistuminen on kyvykkyyden tunnetta. Täysvaltaistunut oppilas kykenee itseohjautuvuuteen ja ajamaan omia oikeuksiaan. (Lehtinen 2006, 63-65) Valtaistumisella, eli voimaannuttamisella on yksilöllisen vahvistamisen lisäksi myös yhteiskunnallinen inklusiivinen funktio.

Voimaantumisteoria koostuu Juha Siitosen mukaan *viidestä premissistä*, jotka yhdessä muodostavat teorian ihmisen voimaantumisesta (empowerment).

1. premissi: Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi; voimaa ei voi antaa toiselle. Voimaantumisen täytyy lähteä siis ihmisestä itsestään. Toiset ihmiset voi olla tukena, mutta he eivät voi tuottaa muutosta, voimaantumista. Siitonen korostaa myös sitä, että voimaantuminen on mahdollista sellaisessa kontekstissa, eli toimintaympäristössä, jossa ihminen voi kokea itsensä hyväksytyksi, turvalliseksi ja tasa-arvoiseksi. (Siitonen 1999, 161,162)

2. premissi: Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, jota jäsentää päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet. Huolimatta siitä, että voimaantuminen on aina henkilökohtainen prosessi, toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet voivat vaikuttaa osaltaan suotuisasti voimaantumiseen tai ainakin yrittää tukea erilaisilla mahdollistavilla tavoilla prosessia. Voimaantumisteoriassa ihminen nähdään aktiivisena, luovana, vapaana sekä itselleen päämääriä asettavana toimijana. (1999, 117-118)

3. premissi: Voimaantuminen vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumisprosessiin: vahva katalyytti (empowerment) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko katalyytti (disempowerment) johtaa heikkoon sitoutumiseen. Siitosen mukaan vahva katalyytti, eli voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen ja hyvinvointiin, esimerkiksi vahvaan ammatilliseen kasvuun sitoutuminen). (1999, 159)

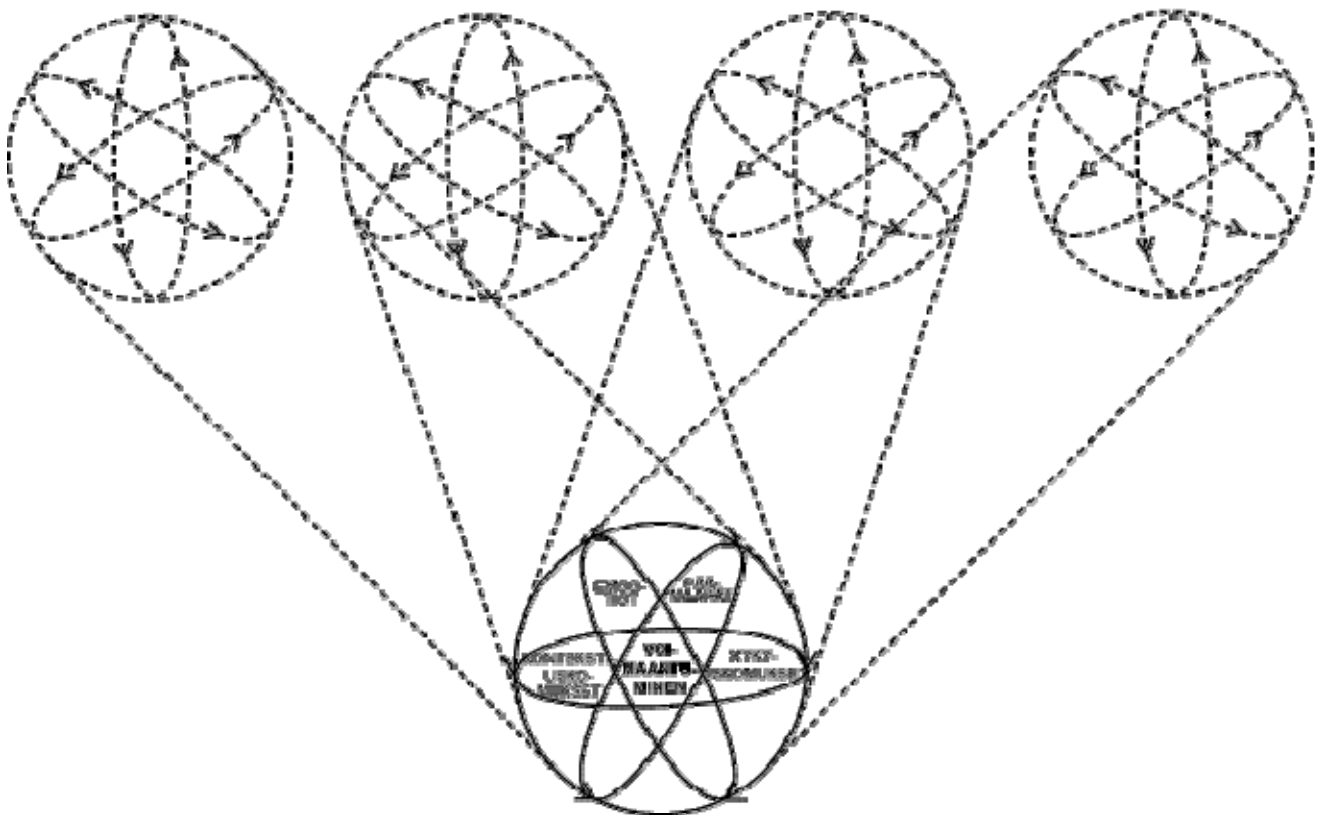
4. premissi: Voimaantuminen on yhteydessä ihmisen hyvinvointiin. Siitosen mukaan voimaantuminen pitää sisällään niin yksilö- kuin ryhmätason hyvinvoinnin. Kuten ensimmäisessä premississä korostettiin, voimaantuminen sisältää henkilökohtaisen dimension lisäksi sosiaalisen dimension. Näin ollen yksilön voimaantuminen ja hyvinvointi voidaan ymmärtää olevan yhteydessä ryhmän muiden jäsenten voimaantumisen ja hyvinvoinnin kanssa. Voimaantumisen osaprosessit ovat merkityksellisiä myös hyvinvoinnin kannalta (erityisesti vapaus, itsenäisyys, valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, toimintavapaus, halu, vastuullisuus, arvostus, kunnioitus, luottamus, minäkuva, kollegiaalisuus, sosiaalisuus, keskustelukulttuuri, kulttuuriympäristö, joustavuus, ilmapiiri, turvallisuus, avoimuus, mahdollistaminen, oman roolin löytäminen, kannustaminen, myönteisyys, hyväksyntä, eettisyys, onnistuminen.) kts. seuraava luku. Hyvinvointi kattaa siis kokonaisvaltaisesti niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisenkin hyvinvoinnin. (1999, 162-164)

5. premissi: Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila. Ympäristö vaikuttaa ihmisen voimaantumiseen. Suotuisassa ympäristössä voimaantuminen on todennäköisempää, alistavassa ympäristössä ihminen voi taas kokea itsensä voimaantumattomaksi. Näin ollen Siitonen korostaa, että mikäli kontekstiuskomuksissa, kykyuskomuksissa, päämäärien asettamisessa, tai/ja emotionaalisissa kokemuksissa tapahtuu muutoksia, voimaantuneisuuden aste voi muuttua. (1999, 164-165)

Voimaantumisen teorian osaprosessit

Siitonen nimeää voimaantumisen osaprosesseiksi päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot. Näillä osaprosesseilla on keskinäinen yhteytensä ja merkityksensä ihmisen voimaantumisen osatekijöinä, jotka pätevät kaikissa konteksteissa kaikkiin ihmisiin samalla tavalla. (1999, 118) Siitosen luokittelu toimii kuitenkin mielestämme hyvänä työkaluna hahmotellessamme suuntaviivoja ja tavoitteita tulevaisuuspäiväämme varten.

PÄÄMÄÄRÄT	KYKYUSKOMUKSET	KONTEKSTIUSKOMUKSET	EMOOTIOT
<ul style="list-style-type: none"> * Toivotut tulevaisuuden tilat - henkilökohtaisten päämäärien asettaminen - halu ymmärtää itsensä - halu menestyä - osallistuminen yhteisten päämäärien asettamiseen * Vapaus - valinnanvapaus - vapaaehtoisuus - itsenäistyminen - autonomia * Arvot 	<ul style="list-style-type: none"> * Minikäilyys - minäkuva - itsetunto - identiteetti * Itsearvostus, itsearvoitus * Tehokkuus-ajattelut ja itsehallinta * Vastuu 	<ul style="list-style-type: none"> * Hyväksyntä - tervetulleeksi kokeminen * Arvoitus, lauffokus ja tunne * Ilmapiiri - turvallisuus - arvostus - ennakkoluulottomuus - rohkaistuminen - tukeminen * Toimintavapaus - oma kontrolli * Autenttisuus * Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus 	<ul style="list-style-type: none"> * Säätävä ja energisoiva toiminta * Positiivinen laulu - innostuneisuus * Toivoisuus * Onnistuminen ja epäonnistuminen * Eettisyys - ihmisen äänen kuuntelaminen



Voimaantumisen osaprosessien moniulotteinen keskinäinen yhteys.

(Siitonen 1999, 158)

Kontekstiuskomukset-kategorian **hyväksyntä, ilmapiiri** sekä **yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus** ovat olettamustemme mukaan olleet tärkeitä opiskelijoiden voimaantumisprosessissa. (1999, 142-144) Myönteinen, hyväksyvä, toisiaan tukeva ja kannustava ilmapiiri oli ehto sille, että hankkeemme voisi onnistua

Käsitlemme tässä tarkemmin niitä osaprosesseja, jotka mielestämme korostuvat omassa kehittämishankkeessamme. Päämäärät-kategorian **tulevaisuuden toivotut tilat** osaprosessi on erittäin tärkeä teema hankkeessamme. Henkilökohtaisten ja yhteisten päämäärien asettaminen nousee merkittäväksi tavoitteeksi ryhmän jäsenille. Tulevaisuuspäivässämme pohdimme opiskelijoidemme kanssa heidän mahdollisia pelkojaan siirryttäessä isompaan ryhmään. Siitosen mukaan tulevaisuuden unelmat ovat ihmisen voimaantumisen kannalta ratkaisevan tärkeitä. Välipäämäärät nousevat tärkeiksi etapeiksi; niiden saavuttaminen vapauttaa ja lisää voimavaroja kohti uusia haasteita. Ne stimuloivat kohti lopullista unelmaa (lähihoitaja tutkinnon suorittaminen). Siitonen siteeraa Maslow'a, jonka mukaan menneisyys elää nyt meissä. Samoin tulevaisuus elää nyt jo tällä hetkellä ihmisessä ihanteiden, toiveiden, suunnitelmien, päämäärien, velvoitteiden, tehtävien, kohtaloiden yms. muodossa.(1999,119-120) Hankkeemme kannalta tämä menneisyyden tiedostaminen ja tulevaisuuteen suuntautuvien prosessien tunteminen on yksi merkittävä lähtökohta.

Toinen hankkeemme kannalta tärkeä voimaantumisen osaprosessi on kykyuskomus-kategorian **minäkäsitys**, eli minäkuva, itsetunto ja identiteetti. Minäkäsitys on voimaantumisprosessissa tärkeä, koska se vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia ihmisellä on tulevaisuuden suhteen. Myönteinen minäkäsitys vaikuttaa optimistiseen käsitykseen tulevaisuudesta. (1999, 130)

2.1.1 Itsetunto

Voimaantumisen tärkeä osatekijä on itsetunto. Vuorinen määrittelee sen kirjassaan *Minän synty ja kehitys* (1997, 339) ”*yksilön tavaksi arvioida itseään; vahva itsetunto ilmenee itsensä realistisena hyväksymisenä ja oman toiminnan tuottamana tyydytyksenä, huono itsetunto omanarvontunteen pakonomaisena pönkittämisenä tai aiheettomina alemmuuden tunteina*”. Usein itsetunnon käsite sekoitetaan minäkuvan käsitteeseen, joka eroaa Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan itsetunnosta seuraavasti:

Minäkuva on ihmisen pysyvä käsitys siitä, millainen hän on. Mielialan vaihtelut eivät vaikuta tähän. Itsetunto on osa minäkuva, tunnetta siitä, että on hyvä. Se sisältää itseluottamusta ja itsensä arvostamista, oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena ja kykynä arvostaa muita

ihmisiä. Riippumattomuus muiden ihmisten mielipiteistä ja itsenäisyys oman elämän ratkaisuissa kuten myös epäonnistumisen ja pettymysten sietäminen kuuluu siihen olennaisena osana.

Hyvä itsetunto vaikuttaa tyytyväisyytenä elämään, tunteeseen oman elämän hallinnasta, sosiaaliseen sopeutuvuuteen, suoriutumiseen, vaatimustasoon ja koulumenestykseen. Se EI OLE itsevarmaa esiintymistä, pelkkää itsevarmuutta ja itsensä näkemistä ainoastaan positiivisena, sosiaalista rohkeutta eikä itsekkyyttä. (Keltikangas-Järvinen, 2004)

Itsetunnon ja myönteisen minäkuvan merkitystä oppimisessa ei voi vähätellä. Tämä on huomioitava myös ammattiin johtavassa koulutuksessa. Haapasalon ja Salomäen mukaan riittävä itsetunto ja emotionaalinen sopeutuminen ovat usein jopa kognitiivisia tietoja ja taitoja merkittävimpiä tekijöitä psyykkisen hyvinvoinnin ja esim. työelämään sopeutumisen kannalta. Koulussa koetut häpeäntunteet ja kielteiset tuntemukset saattavat helposti *”herätä henkiin uusissakin tilanteissa ja estää mielekkään toiminnan, jolloin epäonnistumiskierre jatkuu ja voimistuu entisestään”*. Haapanen ja Salomäki esittelevät Rutterin käsitteen *elinvoimaisuus* (resilience), joka koostuu itsearvostuksesta ja -luottamuksesta, pystyvyyden ja hallinnan tunteista ja sosiaalisista selviytymisstrategioista. He näkevät juuri elinvoimaisuuden, sitkeyden ja kyvyn nähdä asiat parhain päin avaintekijöinä erityisoppilaan menestykseen opinnoissa ja onnistuneessa työelämään siirtymisessä (2000, 3 – 4, 14)

Hallinnantunne on osa itsetuntoa. Se ei välttämättä tarkoita kykyä pitää elämä tiukasti järjestyksessä tai moniosaamista, vaan myös kaaoksensietokykyä ja itsetuntemusta. *”Oppiessaan tuntemaan itseään ja hyväksyessään itsessään eri puolia – myös ristiriitaisuutta- ihminen voi lakata ylläpitämästä liian kapeaa minäkuvaa. Hänen ei tarvitse käyttää energiaa osoittaakseen olevansa jotakin muuta...”* (2000, 51) Tämän pienen oppinnäytetyön teemana on vahvistaa oppilaan hallinnantunnetta ja voimaantumista kuvaprojektilla, jolla pyritään lisäämään oppilaan itsetuntemusta.

2.2 Integraatio ja inklusio

Antti Teittisen raportissa ”Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia” todetaan, että inklusio ja voimaantuminen (empowerment tai valtaistuminen) ovat toisilleen läheisiä käsitteitä. Teittisen

mukaan voimaannuttaminen käsittää sekä yhteiskunnan pyrkimyksen rakenteelliseen muutokseen yksilön kyvykkyyden lisäämiseksi, että yksilön oman yhteiskunnallisen vaikuttamisen.. Yksilön oppiessa uutta hän pystyy myös itse toimimaan tehokkaammin yhteiskunnan muuttamiseksi.

Molemmat, inkluusio ja voimaannuttaminen ovat siis kahdensuuntaisia toimintoja. (Teittinen 2003,7.) Yhteiskunnan, tässä tapauksessa ammatillisen oppilaitoksen, tukiessa oppilaan voimaantumista, myös oppilas vahvistuu yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi.

Integraatiolla pyritään toteuttamaan erityiskasvatus niin pitkälle kuin mahdollista yleisten palveluiden yhteydessä. Integraation tavoitteena on yhteinen järjestelmä, joka palvelee kaikkia. Integraation ensimmäisenä vaiheena on *fyysinen integraatio*, jolloin fyysinen etäisyys on vähentynyt integroitavien välillä. Esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi on sijoitettu tavalliseen päiväkotiryhmään tai koululuokkaan. Fyysinen ryhmäintegraatio tarkoittaa sitä, että erityisryhmä on sijoitettu tavalliseen päiväkotiin tai kouluun. *Toiminnallisessa integraatiossa* toimitaan suunnitellusti yhdessä ja käytetään samoja resursseja, esimerkiksi erityisryhmä ja muut ryhmät toimivat yhdessä. *Sosiaalinen integraatio* edistää toisten hyväksymistä ja myönteisiä sosiaalisia suhteita. Sosiaalinen integraatio on pohja *yhteiskunnalliselle integraatiolle*, jolla tarkoitetaan kaikkien ihmisten mahdollisuutta vaikuttaa tasa-arvoisesti omaan elämäänsä. (Viitala 2004, 132.) Mobergin (1998, 39-40) mukaan sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio edustavat todellista integraatiota. Pelkkä fyysinen integraatio ei takaa toiminnallista integraatiota.

Integraatiota pidetään inkluusiolle rinnasteisena käsitteenä. Inkluusio on integraatiokeskustelun uusin vaihe tai sitä voidaan kuvata myös integraation loogisena jatkeena. (Viitala 2004, 133.) Moberg (2001, Viitala 2004, 133) määrittelee inkluusiivisen opetuksen perustaksi sen, että kaikki oppilaat käyvät lähikoulua, jossa heille annetaan edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta.

Inkluusio tarkoittaa kaikkien yhteistä koulua (inclusion, sisältyä, kuulua mukaan), osallisuutta ja yhteisyyttä. Ihmisoikeudet, tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet ovat inkluusion perustana. Koulujärjestelyt ja oppimisympäristöt tulee kehittää kaikille sopiviksi. Erityisopetus ja kuntoutus järjestetään luokkaan, jossa oppilas opiskelee. Moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen ovat inkluusion edellytyksenä. (Murto 1999.)

Inkluusion lähtökohtana on ajattelutapa, että oppilaille on hyödyllistä oppia yhteisissä ryhmissä. Inkluusio tulee nähdä myös päämääränä siten, että opettajien velvollisuutena olisi etsiä sellaisia keinoja, jolloin inkluusio mahdollistuisi. (Biklen 2001, 56, Viitala 2004, 133.) Oppilas nähdään

siten, että hänellä on yksilölliset oppimisedellytykset. Opettajien tulee tukea täysipainoista osallistumista ja myönteisyyttä ryhmässä, jolloin erilaisuus koetaan luontevana. Inklusion periaatteet edistävät kasvatuksellista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Murto 1999.)

2.2.1 Integraatio ammatillisessa erityisopetuksessa

Integraation periaatteisiin kuuluu, että erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden ammatillinen koulutus pyritään toteuttamaan ensisijaisesti normaaliryhmissä (Mänty 2006, 81).

Integraation toteuttamiseen vaikuttavat yhteiskunnassa ja koulutuspolitiikassa työskentelevien tiedot ja asenteet. Oppilaitoksissa vaikuttavat opettajien erityispedagoginen tietämys, kokemus erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista, opetusjärjestelyjen joustavuus, yhteistyöhalukkuus sekä opettajan kyky arvioida yksilöllisiä opetustarpeita sekä opettajan asenne integraatioon. (Mänty 2006, 81.) Myös resurssikysymykset ja yleinen asenneilmasto ovat merkittäviä asioita (Laakkonen 1991, 47, Viitala 2004, 82). Integroinnin onnistumiseen vaikuttaa oleellisesti opiskelijan kokonaiskehitys, hänen tiedollisen ja sosiaalisen kehityksensä taso (Mänty 2006, 81-82).

Integraation toteutumista ammatillisissa oppilaitoksissa on tutkittu melko vähän. Opetushallituksen vuonna 1995 tehdyn kyselyn mukaan yleisimmät syyt yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa oppilaan erityisopetukseen siirtymisessä olivat huono menestys opinnoissa, mukautettu opetussuunnitelma peruskoulussa sekä emotionaaliset ja sosiaaliset ongelmat. Oppilaitoksissa pidettiin integraation esteenä suuria opetusryhmiä, eriyttämisen vaikeutta, vähäisiä erityisopetuksen resursseja sekä asenteita. Integraation toteuttamisessa kohdataan aineellisia, taloudellisia sekä tietotaidollisia ongelmia, vaikka arvot ja asenteet ovat muuttuneet myönteisemmiksi. (Mänty 2000, 94, Mänty 2006, 82-83.)

Mänty (2000, 161-162, Mänty 2006, 82-83) tutki ammatillisten erityisoppilaitosten henkilökunnan mielipiteitä erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden integroitumisesta yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin. Varauksellisimmin integraatioon suhtautuivat yli 50-vuotiaat vastaajat. Epäilevät henkilöt perustelivat näkemystään siten, että integraatio ei onnistu, jos resursseja ei ole riittävästi yksilölliseen opetukseen, kuntoutukseen, tukeen sekä riittävään asiantuntemukseen. Persoonaltaan vahvalle ja omatoimiselle opiskelijalle integraatio nähtiin edullisena asiana. Integraation nähtiin lisäävän tasa-arvoa ja työllistymistä sekä vähentävän opiskelijan leimautumista.

Mänty (2006, 83) korostaa, että integraatoratkaisun tulee olla aina yksilöllinen. Edut ja haitat on punnittava suhteessa yksilön toimintakykyyn ja elämäntilanteeseen.

2.3 Ryhmäytyminen

Vanhan sananparren mukaan ihminen on laumaeläin. Tämä lienee mitä suurimmissa määrin totta. Haapasalo ja Salomäki pitävät ryhmään kuulumista ja sosiaalista kompetenssia avaimena monipuoliseen elämään ja itsensä toteuttamiseen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Ryhmä muokkaa yksilön identiteettiä. Parhaimmillaan sillä on korjaava ja terapeutin luonne: *”Ryhmän terapeutin merkitys on mahdollisuudessa saada parantava kokemus yhdessäolosta – tunne kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään sekä tilaisuudessa opetella kehittymättömiä vuorovaikutustaitoja”*. (2000, 41-47) Kehittämistehtävämme tavoitteena on tukea ”erityisoppilaiden” liittymistä ns. ”normaaliin” ryhmään vahvistamalla heidän identiteettiään, voimaannuttamalla. Haapasalon ja Salomäen mukaan opiskelijan käsitys omasta identiteetistä ryhmän aloitus- ja muotoutumisvaiheessa on onnistuneen liittymisen kannalta keskeinen. Toisaalta se on uhka, mutta toisaalta uusi mahdollisuus onnistua uudessa kehitystehtävässä. Epävarmuuden tunteet ovat tässä vaiheessa kuitenkin yleisiä. Uuden ryhmän focus ja oppilaan tehtävä ryhmässä vaatii kaikilta osapuolilta joustavuutta. Persoonallisuuksien yhteensovittaminen ja yhteisen tavoitteen mukainen toimiminen saattaa olla uhka oppilaan itsemääräämisen tunteelle. (2000, 44) Olemme omassa projektissamme pyrkineet vahvistamaan oppilaiden identiteettiä mm. voimaannuttavan valokuva- tehtävän avulla ennen uuteen ryhmään siirtymistä.

2.3.1 Siirtyminen

Tarja Männyn mukaan ammatillisen koulutuksen yhtenä tavoitteena on myös itsenäistää opiskelija ja tukea hänen aikuistumistaan niin, että hän selviää täysvaltaisena yhteiskunnan jäsenenä sen haasteista. Tällainen siirtymä itsenäiseen elämään aikuisena on haasteellista aikaa ja siihen tarvitaan tukea, joka tulisi aloittaa tarpeeksi ajoissa ammatillisessa koulutuksessa. Varsinkin erityisoppilaille tulisi laatia *”siirtymäsuunnitelma, jonka tulee sopia yhteen perheen ja opiskelijan arvojen ja mieltymysten kanssa”*. Yksilöllisen suunnitelman tekoon osallistuvat asiantuntijat, opettajat, oppilas ja vanhemmat. Siirtymän onnistumiseen vaikuttaa suuresti myös integroituminen ns. ei-erityisten oppilastovereiden ryhmään. (Mänty 2006, 92). Vaikka Mänty edellisessä tarkastelee siirtymisvaihetta itsenäiseen elämään ammattikoulutuksen jälkeen kehitysvammaisen oppilaan näkökulmasta, on samat asiat rinnastettavissa kaikkien aikuistuvien opiskelijoiden tilanteeseen. Oman työmme fokuksena onkin tukea *”entisten erityisoppilaiden”* siirtymävaihetta ja integroitumista ns. normaaliryhmään siirtymäsuunnitelman avulla. Käytämme tästä saattaen vaihdettava- käsitettä.

2.3.2 Saattaen vaihtaminen

Saattaen vaihdettava –käsite ei ole Suomessa uusi, vaan sitä on käytetty jo vuosikymmenten ajan Saattaen vaihdettava- periaatteen mukaan oppilaitoksesta siirretään tärkeä tieto vastaanottavalle taholle. Vastaanottajan on hyvä tietää oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet. (Mänty 2003, 95) Omassa työssämme pyrimme vahvistamaan oppilaan minäkuvaa ja kyvykkyyden tunnetta siten, että hän kykenee itseohjautuvuuteen ja kokee itsensä uuden ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi. Myös vastaanottava ryhmä opettajineen on otettu siirtymävaiheen suunnitteluun mukaan. Tavoitteena on vahvistaa siirtyvän opiskelijan näkemystä itsestään (kuin myös vastaanottavan ryhmän näkemys siirtyjästä) subjektina eikä objektina. Saattaminen ei siten ole taluttamista tai ohjastamista, sillä *”yksilön hyvinvointia tukevana tavoitteena tulee aina olla se, että koulutus jollain tavalla lisää yksilön elämäänsä kohtaan kokemaan tyytyväisyyttä. Tämän tyytyväisyyden arvioimisessa ulkopuoliset henkilöt ovat toissijaisia, sillä subjektiiviset merkitykset ovat aina henkilökohtaisia”*. (Mänty 2003, 104).

Toimintaterapeutti Marja-Liisa Piirainen on tehnyt opinnäytetyön *”Saattaen vaihdettava. Toimintaterapeutti kotiutujan tukena”* Helsingin sairaanhoito-opiston aikuisopistossa vuonna 1997. Piirainen tarkastelee tutkielmassaan vanhusten siirtymistä laitoshoidosta kotiin toimintaterapeutin

tukemana. Hän korostaa, että vaikka saattaen vaihdettava viittaa passiivisen objektin (junavaunun) siirtelyyn, on kyseessä kuitenkin vuorovaikutteinen tapahtuma, jossa asiakas nähdään aktiivisena vaikuttajana. Tällainen kuntouttajan ja kotoutujan yhteistyö tulisi hänen mielestään aloittaa reilusti ajoissa ennen varsinaista siirtymävaihetta. (1997, 3, 40)

2.4 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen tarkoittaa yhteisöllistä, syklisesti etenevää ja reflektiivistä oppimisen mallia. Oppilaat muodostavat oppimisyhteisön, jossa he asettavat kysymyksiä ja rakentavat uusia hypoteeseja, joilla uskovat löytävänsä näihin ratkaisun prosessin myöhemmissä vaiheissa. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 275) tiivistävät tutkivan oppimisen käsitteen ” *prosessiksi, jossa oppiminen etenee oppimisyhteisön jäsenten yhdessä asettamien ongelmien, heidän itsensä muodostamien käsitysten ja teorioiden sekä etsimänsä tieteellisen tiedon kriittisen arvioinnin ohjaamana*”.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen toteavat kirjassaan Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä, että nykyaikainen tietoyhteiskunta edellyttää ihmiseltä uudenlaista ongelmanratkaisukykyä. Tiedon vallankumous asettaa haasteen ihmisen älykkäälle toiminnalle, mutta samalla käsitystä älykkyydestä tulee laajentaa. Tunteilla ja motivaatiolla on keskeinen sija ihmisen älykkäässä toiminnassa. (Hakkarainen & al. 2004,13-18)

Syklisesti etenevä tutkiva oppiminen porautuu ja tiivistyy lopulta yksinkertaisiin osaongelmiin ja uusien tietoteorioiden luomiseen. Tämän jälkeen palataan tarkastelemaan vanhoja hypoteeseja ja verrataan niitä tutkimuksen aikana valjennesiin uusiin ongelmiin. Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala (www.tutkiva.edu.hel.fi/osatekijat.html) jakavat tutkivan oppimisen prosessin yhdeksään osatekijään:

1) *kontekstin luominen*

2) *ongelmien asettaminen*

3) *oppilaiden työskentelyteorioiden luominen*

4) *kriittinen arviointi*

5) *uuden syventävän tiedon hankkiminen*

6) *tarkentuvien kysymysten kehittäminen*

7) *asteittainen tarkentuvien teorioiden luominen*

8) *prosessin jakaminen*

9) *tulosten julkistaminen*

Helsingin kaupungin opetusviraston tietotekniikkaprojektin tutkimusryhmän graafinen esitys havainnollistaa tutkivan oppimisen sykliset vaiheet näin:



(<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/osatekijat.html>)

Kuvan keskiössä on jaettu asiantuntijuus, jolla tarkoitetaan palapelin tapaan rakentuvaa yhteisen opitun hahmottamista.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 143-146) kuvaavat jaettua asiantuntijuutta prosessiksi, jossa ihminen voi ryhmässä lisätä älyllistä suorituskyykyään ja ratkaisemaan entistä monimutkaisempia ongelmia. Esimerkkeinä tällaisesta konkreettisesta asiantuntijuuden jakamisesta he mainitsevat oikeuslaitoksen ja nykyaikaisen leikkaussalin moniammatillisine tiimeineen. Tällaisessa prosessissa jokainen on oman alansa erityisasiantuntija, joka tuo yhteiseen ongelmaan toisille uuden näkökulman. Näin pystytään luomaan uutta tietoa ja teoriaa, joka on enemmän ja objektiivisempaa kuin yksittäiset teoriat. Jaettu asiantuntijuus on reflektiivistä. Siinä yksilö pystyy peilaamaan ja testaamaan omia ajatuksiaan ja käsityksiään.

Collin & al. (www.tutkiva.edu.hel.fi) näkevät jaetun asiantuntijuuden erityisinä hyötyinä edellisten lisäksi, että ” yksittäinen ryhmän jäsen tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja osaamisestaan ” ja ” jäsenet ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan eritasoisia, mutta kaikkien osaamista voidaan käyttää hyödyksi”.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 50, 62-63) näkevät jaetun asiantuntijuuden mallin kehittävän oppilaiden dynaamista älykyyttä. Dynaamisella älyllä he tarkoittavat ” *sellaisten käytäntöjen kehittämistä, joilla älykyyttä voidaan oppia ja kehittää*”. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia voivat tässä mallissa tuoda esille omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Oppilas voi tämän mallin mukaan konkreettisesti kehittää omaa älykyyttään oman osallistumisensa ja asiantuntijuutensa kautta. Kun jokainen osallistuja tuo oppimisprosessiin palan omaa ajatteluaan ja kokemusmaailmaansa, oppimisesta tulee merkityksellistä, opetus ja ajattelu kohtaavat. Deweyn (1953, 67-68, 73) mukaan oppilaan mieli ei koskaan ole tyhjä, vaan hän tuo kouluun tullessaan konkreettisia ajatuksia ja asioita. Jos hän ei pysty liittämään näitä opetettaviin asioihin, hänen ajatuksensa karkaavat, opetus ja ajattelu eivät kohtaa. Tutkivan oppimisen jaetun asiantuntijuuden mallissa tällainen oppilaiden konkreettisten ajatusten ja opiskeltavan asian kohtaaminen on mahdollista.

Tutkivan oppimisen ohjaaminen vaatii opettajalta vastuuntuntoa ja rohkeutta. Hän siirtyy hiljalleen opettajasta ohjaajan rooliin, jossa hän ”*heittäytyy yhdessä oppilaiden kanssa kohti tunteettomia alueita*” (Colinin & al. www.tutkiva.edu.hel.fi) Hakkaraisen & al. mukaan ”*opettaja on koko oppimisen sydän*” (2004, 74)

Oppilaita ei jätetä missään tutkivan oppimisen prosessin vaiheessa ilman tukea. Kysymysten asettelu ja tarkentaminen, oman ajattelun selkeyttäminen, oivaltaminen ja uusien kysymysten herääminen vaativat vuorovaikutusta. Yksin on vaikeaa reflektoida omaa ajattelua.

Tutkivan oppimisen jaetun asiantuntijuuden malli tukee oppilaan itsesäätelyä. Hakkaraisen & al. mukaan ” *oppilaalla tulee olla omistusoikeus omaan oppimiseensa*”. Osalla oppijoita tällainen oppimisen itsesäätelykyky saattaa olla erittäin heikko. Uudet tilanteet, esim. uuteen oppilaitokseen tai ryhmään siirtyminen, saattavat edellyttää oppilasta muuttamaan opiskelutapojaan. Tähän tarvitaan opettaja tukea. Opettajan tuki saattaa kuitenkin olla myös

riski oppilaan itsesäätelyn kehitykselle. Liian kontrolloiva, opettajan säätelämä oppimistilanne saattaa tukahduttaa tai turhauttaa oppilasta. Opettajan tulisi luoda rakentava jännite, jossa oppilaan tavoitteet ovat keskiössä ja opettaja lähinnä yhteistyökumppanin roolissa. Hiljalleen opettajan tehtävänä on ”*purkaa tukirakenteita ja auttaa opiskelijaa selviämään yhä enemmän omillaan*”. (2004, 101-103)

Heraklitoksen sanoin: ” Opettaminen ei ole valmiin tiedon jakamista, vaan tulen syöttämistä.” Onnistuessa tutkiva oppiminen on juuri tätä.

2.5 Ammatti-identiteetti

Ammatillisessa koulutuksessa yksilöllisen minäkuvan kanssa rakentuu nuorella samaan aikaan ammatillinen identiteetti. Nuori kehittyy omana persoonanaan henkilökohtaisilla elämänalueilla. Samaan aikaan myös ammatillinen sosialisatio rakentuu. Nuori aikuistuu ja hän liittyy ammattikuntaan, joka on ollut olemassa jo kauan ennen häntä. Ammatti-identiteetti ja oleminen osa suurta ammattilaisten joukkoa on omiaan tukemaan myönteistä kehittymistä ja suhdetta yhteiskuntaan. Tämän asian ymmärtäminen tapahtuu ajan kanssa ja kun se tulee konkreettiseksi esim. työssäoppimisen jaksoilla, saattaa se olla nuorelle omaa elämää selkiyttävä ja opiskelua motivoiva tekijä. Toisaalta maailman avautuminen voi olla jännittävä ja ahdistavakin tekijä.

Ammatti-identiteetin muodostuminen on osa identiteettiä. Seuraavassa on hahmoteltu eriaikaisia ja –tasoisia tekijöitä, joiden avulla ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella.

TAUSTATEKIJÄT

yhteiskunnallinen tilanne

koulutusorganisaatio

peruskoulutus

ammatin historia

harrastukset

MUUTOS- JA KASVUTEKIJÄT

tavoitteet ja ihanteet

oma kasvu ja kehitys

opetus ja ohjaaminen uuteen ammattiin

opetusryhmän vaikutus

kokemukset

perhe ja läheiset, vertaiset

työssäoppiminen

yksilön kehitys, sosialisatio

ammattillinen sosialisatio

Nuoren kanssa toimiessa on hyvä nähdä nuori osana menneisyyttään. Hänet on voitava sijoittaa oman tarinaansa, taustaansa. Samaan aikaan on hyvä hahmottaa niitä ajankohtaisia tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä nuorelle tässä ja nyt.

Seija Luukko on tehnyt työtä lähihoitajien kanssa innovatiivisessa työpajassa (Luukko 2004). Opiskelijat olivat jääneet jälkeen opetuksesta mm. poissaolojen vuoksi ja opintojen keskeytys oli vaarana. Heillä oli erilaisia vaikeuksia taustalla, mutta yhteinen tekijä heillä oli se, että ammattiin valmistautuminen oli viivästynyt. Luukon työn pohja oli lähihoitajan opetussuunnitelma ja sen erilaiset toteutusvaihtoehdot eri opiskelijoilla. Innovatiivisuutta tarvittiin erilaisten ratkaisujen kehittämisessä, jotta opiskelu saatiin etenemään. Luukon päätavoite oli selvittää opiskelijoiden ammatti-identiteettiä yhteydessä olevia tekijöitä. Hän kuljettaa persoonallisen kehityksen ja ammatissa kasvamisen alueita rinnakkain ja korostaa ryhmän merkitystä (Luukko 2004 3.) Työpajassa tuli näkyviin ammatti-identiteetti, joka koostui halusta oppia uutta, ammattitaidosta ja – tiedosta, samastumisesta lähihoitajuuteen ja rohkeuden kasvu. Identiteetti lujittui ja askel kohti yhteiskuntaa oli varmemmalla pohjalla. Tällä ryhmällä panostettiin toiminnallisuuteen ja työssäoppimiseen ja niiden kokemusten huomioimiseen, onnistumisiin. Työn edetessä teorian tietoa alettiin kytkeä kokemuksiin työelämästä.

Työelämässä tarvitaan yksittäisten taitojen lisäksi metataitoja. Ruohotien mukaan metataitoja ovat mm.

- oppiminen
- innovatiivisuus
- taitojen yhdistely
- juurtuminen

(Ruohotie 1996 29).

Nämä taidot voisi nimetä myös seuraavasti yhdistäen:

- oppiminen
- luovuus
- sitoutuminen

Omaa toimintaansa arvioimalla saa tietoa niistä taidoista, joita itsellä on ja jotka ovat kehittymässä. Menneisyyttä voi pysähtyä arvioimaan, nykyisyyttä tarkastelemaan ja tulevaisuuttaan suunnittelemaan. Ruohotie on omassa asiantuntijuudessaan koonnut taitoja, jota työelämässä nykyään ja tulevaisuudessa tarvitaan. Tutkiva oppiminen ja vuorovaikutuksen huomioiminen opiskelijan ja opettajan välillä on tuonut uusia näkökulmia opettamiseen. Opettaja voi luovasti opetussuunnitelmaa noudattaen kehittää opiskelijan tarpeista lähteviä keinoja. Erillisten oppiaineiden sijasta opettaja voi keskittyä Ruohotien mainitsemiin metataitoihin. Opiskelijan luova ote ja omat taidot voivat tulla hedelmällisesti esiin ammattia opittaessa.

2.6 Ratkaisukeskeinen suhtautuminen oppimiseen

Terapia- ja auttamistyöstä noussut ratkaisukeskeisyys (mm. O'Hanlon & Weiner-Davis 1990) painottaa myönteistä suhtautumista ja lukkoon lyödyn identiteetin välttämistä. Kaikissa lähestymistavoissa on samankaltaisuutta. Pertti Kemppinen puolestaan kokoaa kirjassaan Syyllistämisestä kannustamiseen keinoja, joita nuoren kanssa työskentelevä voi käyttää. Menneisyys pyritään näkemään voimavarana ja nuori oman elämänsä asiantuntijana. Hänen mukaansa kielteisen menneisyyden kanssa kamppaileva nuori ei pääse eteenpäin elämässään menneisyyden traumoihin kiinnittymällä. Käy helposti niin, että menneisyys lyö leimansa myös tulevaisuuteen. Kemppisen mukaan ratkaisuhenkinen näkemys nuoren kanssa työskennellessä on niin suuri muutosvoima, että se vie kielteisiltä ajatuksilta elintilan (1995 13). Myönteinen psykologia korostaa Kemppisen mukaan toiminnallista otetta omaan ympäristöön: itseohjautuvuus korostuu (Kemppinen 1995 20). Hän korostaa minäkuvaa, joka ei ole lukkoonlyöty asia ihmisen elämässä. Se voi muuttua ja on tärkeätä ihmisen tiedostaa itse se, millaisen minäkuvan haluaa itselleen. Olennaista on se, että minäkuva ei rakennu itseä aliarvioivaksi (Kemppinen 1995 38). Yhtä tärkeätä on myös se, että minäkuva ei rakennu itseä yliarvioivaksi vaan itsearviointitaito toimii.

Ratkaisukeskeisyyden alkuperä on lyhytterapeuttisessa suuntautumisessa, joka tuli Suomeen Amerikasta 1980 -luvulla. Mannerheimin Lastensuojeluliiton asiantuntijat tapani Ahola ja Ben Furman ovat ensimmäisinä soveltaneet sitä Suomen olosuhteisiin. Oppisuunta on osa auttamistyön traditiota ja tiedeperustaa. Ideana on, että kuullaan asiakkaan omaa kertomusta ja luotetaan

viimeiseen asti asiakkaan omaan kykyyn ratkaista asiansa. Ongelmien pitkällisen analysoinnin sijasta keskitytään ratkaisuun. Työote tarjoaa mahdollisuuden käyttää omaa ajattelua ja luovuutta sekä korostaa ihmisten kykyjä puutteiden sijaan, voimavaroja heikkouksista huolimatta ja mahdollisuuksia rajoitusten sijaan (O'Hanlon & Weiner-Davis 1989, 11)

Ratkaisukeskeisyys nähdään yhtenä keinona vastata jatkuvaan muutokseen ja uusien tilanteiden hallintaan. Työote sopii ilmeisen hyvin nykyiseen tilanteeseen eri elämän aloilla, joilla muutos alkaa olla leimaava tekijä.

Aikaisemmin mainitseamme Kempainen soveltaa ratkaisukeskeisyyden teoriaa työskentelyssä nuoren kanssa. Hänen ajatuksistaan saa pohjaa opettajan työn määrittelylle. Opettaja on kannustava ja hänen tehtävänsä on myönteisesti ja voimavarakeskeisesti suhtautua nuoreen eri kehitysvaiheissa (1995 16).

Tutkivassa oppimisessa opettajan roolin säätely korostuu. Tukea pitää antaa, mutta liian kontrolloiva ote ei edistä oppimista. Edellisessä tutkivaa oppimista käsittelevässä kappaleessa opettajan rooli määritettiin yhteistyökumppaniksi ja ohjaajaksi. Ratkaisukeskeisessä työotteessa puhutaan myös ohjaajasta ja varsinkin kysymisen ja vuorovaikutuksen taitoja korostetaan. Insoo Kim Berg ja Scott Miller määrittävät ratkaisuhenkisyyden mukaista asiakassuhdetta vuorovaikutukselliseksi, tavoitteelliseksi ja muutosmyönteiseksi (1994 46-102). Tulee hakematta mieleen opiskelijan ohjaamisen sovellettava menetelmä, jossa opiskelijan omaa vastuuta ja itseohjautuvuutta tuetaan. Ben Furman on psykiatri peruskoulutukseltaan ja hän alkoi tuoda perinteisen analyttisen ajattelutavan rinnalle lyhytterapia-ajattelua. Amerikkalainen psykiatri Milton H. Eriksonin ajatukset olivat kiinnostaneet häntä. Hänen mukaansa Eriksonilla oli tapana sanoa. ”Ihminen tietään ongelmansa ratkaisun, hän ei vain tiedä, että hän tietää. Terapeutin tehtäväksi jää niiden keinojen keksiminen, jolla ihminen voi päästä ”sisäiseen viisauteensa” käsiksi (Furman 1997 11-12.) Varsin kuuluisa on Furmanin markkinoima lause: ”Aina on mahdollisuus saada onnellinen lapsuus (emt. 11). Tällainen työote korostaa myönteisyyttä.

Tiina Tikkanen määrittää ratkaisukeskeisen terapian mielikuvatyöskentelyksi siitä, miten asiat ovat sitten kun kaikki on hyvin. Tulevaisuus nähdään vetovoimaisena eikä pelottavana. Terapia, nähdään niiden askelten suunnittelemisena ja ottamisena, joilla asiakas kulkee kohti tavoitettaan (2006, 91). Opetuksen kielelle muutettuna voitaisiin sanoa, että opettajan tehtävä suunnitella yhdessä

opiskelijan kanssa sellainen oppimisprosessi, jonka avulla opiskelija voi saavuttaa asettamansa tavoitteet. Tikkanen kuvaa työtettä seuraavasti:

- asiakas on aina oikeassa
- terapiasta etsitään toimivat ratkaisut
- määritetään asioita uudelleen
- edetään pienin askelin unelmaa kohden
- mistä muut voivat huomata muutokseni
- nolasta kymmppiin –janojen käyttö
- terapeutti kyselee, suostuttelee ja kannustaa

(2006 91-96).

Terapeutin kohdalle on helppo laittaa opettaja. Ratkaisukeskeinen työote ja tutkiva oppiminen näyttävät olevan lähisukua ja niistä voi opettaja saada työhönsä näkökulmaa ja välineitä. Varsinkin ratkaisukeskeisten kysymysten käyttöä voi hyvin soveltaa tutkivassa oppimisessa. Sinänsä kysyminen vuorovaikutuksen keinona viittaa tutkimiseen ja kiinnostukseen, haluun tietää. Ratkaisukeskeisten kysymysten tulee olla

- konkreettisia
- toista kunnioittavia
- luottamusta herättäviä
- ajatteluun haastavia
- huumoria sisältäviä
- toiveikkaita
- myönteistä näkökulmaa etsiviä

Kysymisen tapa on muotoiltu ratkaisukeskeisen asiakassuhteen kehittelyssä vuosien aikana. Kysyminen ja haastattelu nähdään sinänsä interventiona asiakkaan tilanteeseen; jo puheeksi ottamisella on vaikutusta (Tikkanen 2006 95-96, Insoo Kim Berg&Scott Miller 1994 103-131, O'Hanlon & Weiner –Davis 1990 91-129.) Työotteessa käytetään myös kysymysten seuraavaa jäsenystä:

- viimeaikaisia muutoksia etsivät kysymykset
- poikkeuskysymykset
- ihmekysymykset
- asteikkokysymykset (jana –kysymykset)
- selviytymiskysymykset

- mitä muuta –kysymykset
- sabotointikysymykset
- hyötykysymykset
(emt)

2.7 Voimaannuttavan valokuvan menetelmä

”Jokaisella ihmisellä on oikeus kokea itsensä arvokkaaksi ja rakastetuksi, olla oman elämänsä maailman ihanin.”

Voimaannuttava valokuva: Maailman ihanin tyttö -kuvakirja (Savolainen, 2007)

Voimaannuttava valokuva on terapeuttinen taidekasvatusmenetelmä, joka perustuu valokuvien kykyyn tallentaa, tehdä näkyväksi ja jäsentää elämäntarinaa, identiteetin eri puolia ja rooleja, sekä perheen tai työyhteisön ihmissuhteita ja yhteistä historiaa. Siinä tutkitaan omaa elämää jo olemassa olevien albumikuvien samoin kuin kurssilla otettujen valokuvien avulla. Tarkoituksena on myös soveltaa menetelmää työyhteisöön ja perheeseen. Valokuvaamisprosessi jäsentää arjessa piileviä voimavaroja ja auttaa keskittymään siihen, mikä on ihmiselle aidosti tärkeää. (Savolainen 2007.)

Tavallisten perheiden lisäksi menetelmää on käytetty muun muassa Stakesin YTY-projektissa työn ja perheen yhteensovittamisessa, työyhteisön hyvinvointia kehitettäessä, hoito- ja kasvatusaloilla ammatillisena tukena sekä kasvattajien ammattiopinnoissa tukemaan ammatillista kasvua. (Savolainen 2007.)

Perusajatus on voimaantuminen (*empowerment*), ihmisen sisäisen voimantunteen kasvuprosessi, jota kukaan muu ei voi tehdä toiselle. Voimaannuttavan valokuvaaminen perustuu tasavertaisuuden ajatukselle, mikä edellyttää omakohtaista kokemusta ennen kuin menetelmää voidaan soveltaa muihin. (Siitonen 1999, 59–63.) Prosessi aloitetaan aina omasta minästä ja omasta elämänkaaresta. Sen jälkeen käsitellään oman identiteetin eri puolia ja rooleja sekä perhesuhteita. Vasta tämän jälkeen siirrytään muihin elämänalueisiin: työyhteisöön ja rooleihin siellä, työpaikan ihmissuhteisiin ja työtapoihin, sekä hoitavilla tai kasvattavilla aloilla asiakkaaseen. Limittäisen

tarkastelun tuloksena ammennetaan voimavaroja omasta elämäntarinasta ja identiteettiä koskevista havainnoista suhteessa perheeseen ja ammatti-identiteettiin. (Savolainen 2007.)

Ihmiselle on tärkeää löytää itse oman elämänsä punainen lanka, ja etsiä merkityksiä niille asioille, joita haluaa sitten valokuvien tehdä näkyväksi tai vahvistaa. Valokuvaharjoitukset eivät ole tiukasti ohjeistettuja, vaan tehtävinä ne ovat luonteeltaan pikemminkin väljiä ja ehdottavia. Ihmisellä itsellään on valta määrittellä kuvat ja ratkaista, mitkä niistä ovat hänelle merkityksellisiä elämäntarinansa kannalta, mitkä taas kertovat kuvien ottajan tai perhealbumin kokoajan toiveista, tai heijastavat ulkopuolelta, kuten työelämästä, yhteiskunnasta laajemmin ja vaikkapa henkilön omasta ihmissuhdehistoriasta juontuvia odotuksia. (Savolainen 2007.)

Vuorovaikutuksen tasavertaisuutta opitaan itse valokuvaustilanteessa vaihtamalla rooleja, jolloin tilanteen vaatiman luottamuksen rakentamisen voi kokea sekä kuvaajana että kuvattavana. Tasavertaisuus opettaa kuuntelemaan toisen ihmisen tarpeita niin verbaalisella kuin non-verbaalisellakin tasolla. Siten voimaannuttavan valokuvan menetelmä voi auttaa purkamaan yhteisöjen hierarkioita ja kyseenalaistamaan niissä harjoitettua vallankäyttöä. (Savolainen 2007.)

Voimaannuttavan valokuvan osa-alueita

Valokuvan voimaannuttava menetelmä voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: 1) albumikuvat, 2) valokuvaustilanteen vuorovaikutus, 3) omakuva sekä 4) arjen kuvaaminen. Siitä huolimatta, että kuvausprojekteissa annetaan tärkeä merkitys intuitiolle ja luovuudelle, ne ovat myös tavoitteellisia. Tavoitteita voi määrittellä kysymällä esimerkiksi, mitä haluaa tehdä näkyväksi, mitä todistaa itselleen tai muille, vaalia ja vahvistaa? Mahdollisuus on myös sellaisen etsimiselle, jota ei vielä osata edes kysyä. On siis suuntauduttava sitä kohti, joka tuntuu tärkeältä, vaikka ei osaisikaan perustella sen merkitystä. Ideana on siis seurailta luovan prosessin dynamiikkaa, jossa ei välttämättä tiedä, mihin se päättyy. Luovuus edellyttääkin kykyä sietää epävarmuutta ja epäonnistumisen mahdollisuutta. Valmiit valokuvat tarjoavat puolestaan uuden näkökulman, josta katsottuna käsiteltäviksi valittujen teemojen syy- ja seuraussuhteet alkavat hahmottua esiin kaotilliselta vaikuttavasta arjesta, jokapäiväisen elämän velvoitteista ja tarpeista. (Savolainen 2007.)

Visuaalisena aistimuksena valokuva voi herättää sekä kehon että mielen. Omakuva voi synnyttää mielihyvää sekoittumalla muistikuviin, omaa itseä koskeviin ehkä kipeisiin käsityksiin. Itsensä näkeminen ehjänä ja voimakkaana on ihmiselle elintärkeä kokemus. Tunnetasolla valokuva voi

toimia todisteena arvokkuudesta ja hyvyydestä, samoin kuin siitä, ettei olekaan syyllinen niihin asioihin, joita on esimerkiksi lapsena kokenut. Tässä mielessä valokuvan viesti yltää sinnekin, minne sanat eivät riitä. Hyväksymällä omakuvansa oppii hyväksymään myös itsensä. On selvää, että jokaisella on luovuttamaton oikeus kokea itsensä ainutlaatuiseksi ja rakastetuksi. Voimaannuttavan valokuvauksen menetelmä voi auttaa ihmistä olemaan oman elämänsä päähenkilö. (Savolainen 2007.)

2.8 R. Vance Peavyn nelikenttämalli voimaannuttamisen välineenä

Voimaannuttavan valokuvan rinnalla käytimme R. Vance Peavyn Elämäni suunta -mallia. (<http://www.avosto.net/a-ura>, kts. myös Peavy 2001, 74) Tässä mallissa opiskelijat miettivät ja vastasivat seuraaviin kysymyksiin:.

- missä minä olen?
- mitä esteitä tielläni on?
- mitä ominaisuuksia tarvitsen voittaakseni kohtaamani esteet?
- mihin olen matkalla?

Harjoituksen tarkoituksena oli siis auttaa oppilaita löytämään voimavaroja ja tunnistamaan mahdollisia siirtymävaiheen uhkia.

Elämäni suunta -malli on yksi Peavyn kehittelemistä harjoituksista, joka perustuu sosiodynaamiseen ohjaukseen. Sosiodynaaminen tulee sanoista *socialis* (kumppani tai liittolainen) ja *dynamikos* (jatkuva muutos, liike sekä järjestelmä, joka muuttuu epävakaaaksi, jos sen osat erotetaan toisistaan). Peavyn kehittämä sosiodynaaminen ohjaus tarkoittaa näin ollen yhteistyötä, jatkuvaa muutosta ja auttamisen muotoa. (2001, 27)

Hänen mukaansa ihminen on ymmärrettävissä vain siinä ympäristössä, missä hän elää. Tämä ”elämänkenttä” muodostuu niistä merkityksistä, jotka ovat hänelle tärkeitä. Ne liittyvät kokemuksiin, kykyihin, arvoihin, ihmissuhteisiin ja tietoihin. Sellaiset käsitteet kuin ’luokat’, ’normaali’, ’epänormaali’ ja ’persoonallisuusmuuttajat’ eivät kuvaa tarpeeksi hyvin sosiaalista dynamiikkaa, vaan sitä voi kuvata käsitteillä kuten ’narratiivi’, ’symbolinen’, ’koordinaatio’ ja ’oman tarinan kertominen’. (Peavy 2006, 9)

Sosiodynaamisessa ohjauksessa korostuvat oppimisen yhteisöllisyys, valmius ja into muutokseen, mielikuvat sekä yksilön aktiivisuus. Peavy määrittelee ohjauksen elämänsuunnittelun menetelmäksi, jossa ihmistä autetaan kirkastamaan itselleen omat vahvuutensa ja voimavaransa, toimintamallinsa sekä tavoitellut tulevaisuudenkuvansa.

Peavy tiivistää sosiodynaamisen ohjauksen viiteen perusolettamukseen:

1. Oppimisprosessi.
2. Aktiivinen osallistuminen. Ihmisiä ei pakoteta mukaan vaan ohjataan ”tekemällä oppimaan”.
3. Oman elämän suunnitleminen.
4. Kielellinen viestintä. Työkaluina voivat olla esim. sanat, merkitykset, keskustelu, vertaukset, symbolit, mallit, tarinat sekä kartoitusmenetelmät.
5. Ihmisten voimavarojen vahvistaminen.

(Peavy 2001, 13)

Seuraava lainaus kiteyttää mielestämme hyvin kehittämishankkeemme syvimmän ajatuksen:

”Meillä on meneillään jokapäiväinen itsemme luomisen projekti. Emme löydä itseämme, vaan luomme itsemme. Sitä mitä etsimme, ei ole olemassa ennen kuin me sen itse luomme. Menneisyys ja tulevaisuus ovat raaka-ainetta, jota jokainen osaltaan muokkaa meistä kertoviksi tarinoiksi. Silti keksimämme minuus ei koskaan ole kokonaan oma luomuksemme. Se on jatkuva rakentamisprosessi, jonka tuottaa dialogi toisten ihmisten, ympäröivän maailman ja kaikkien sisäisten ääntemme kanssa.”

(2001, 8)

3 TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämä kehittämishanke on tapaustutkimus, joka toteutettiin eräässä pirkanmaalaisessa ammattioppilaitoksessa. Kyseessä on opetuskokeilu, jonka tavoitteena on tukea seitsemän lähihoitajaopiskelijan siirtymistä pienryhmästä isoon ryhmään ja heidän opiskelujensa etenemistä. Kaikilla opiskelijoilla on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS.

Kehittämishankkeen tavoitteina on

- voimaannuttaa opiskelijaa siirtymään uuteen ryhmään
- tukea opiskelijan integroitumista tavalliseen ryhmään saattaen vaihtamalla
- vahvistaa tulevan lähihoitajan ammatti-identiteettiä
- selvittää, mitä tukitoimia opiskelija toivoo saavansa syyslukukauden aikana isossa ryhmässä
- kokeilla voimaannuttavan valokuvan menetelmän toimivuutta opiskelijan tukimuotona

Tutkimusongelmat:

Millaisia uhkia opiskelija kokee siirtyessään pienryhmästä isoon ryhmään?

Minkälaisia voimavaroja ja vahvuuksia hän löytää itsestään voimaannuttavan valokuva-menetelmän avulla?

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

Olemme jakaneet kehittämishankkeen toteutuksen kolmeen keskeiseen vaiheeseen, jotka nimesimme hakemiseksi, saattamiseksi ja vaihtamiseksi. Hanke alkoi huhtikuussa 2007 ja päättyi elokuussa 2007.

4.1. Hakeminen - Kehittämishanke alkaa

Ensimmäinen vaihe: hakeminen

Osallistajat	- seitsemän HOJKS-opiskelijaa - huoltajat - opettajatiimi
Tavoite	-sitouttaminen -lupien saaminen
Toteutus	- puhelut - sähköpostit - tapaamiset

Erään ammattiopiston lähihoitajakoulutuksessa aloitti elokuussa 2005 3 peruskoulupohjaista ryhmää. Syksyllä 2006 muodostettiin näiden ryhmien opiskelijoista 11 opiskelijan pienryhmä. Ryhmäläiset olivat eri syistä jääneet jälkeen opetuksesta. Tavoitteena heidän kohdallaan oli, että he voisivat jatkaa tavallisessa ryhmässä saatuaan kiinni puuttuvat opinnot. Suunnitelmassa oli lisäksi, että he ovat omana pienryhmänään kevään 2007. Kaikille oli laadittu HOJKS ja jokaista tuettiin yksilöllisesti saamaan kiinni puuttuvat opinnot.

Ryhmän opiskelijoiden HOJKS:ien perusteina olivat heikot opiskelun perusvalmiudet, motivaatio-ongelmat, matemaattisen ja kielellisen alueen ongelmat, tarkkaavaisuuden, jäsentämisen ja kokonaisuuden hahmottamisen vaikeudet, keskittymiskyvyn ongelmat, aloitekyvyttömyys ja vaikea lukivaikeus.

18.4.07 järjestyi ryhmän **opettajatiimin tapaaminen**. Kehittämishankkeemme alustava tutkimussuunnitelma oli jaettu tiimiläisille etukäteen. Mukana tapaamisessa olivat pienryhmää opettavat opettajat, erityisopettaja ja oppilaanohjaaja.

Tilaisuuden tarkoitus kehittämishankkeen näkökulmasta oli **tiimin kuuleminen ja tarpeiden kartoitus** siirtymisen onnistumiseksi. Tavoitteena oli selvittää opettajien näkökulmaa kehittämishankkeeseen.

Tiimi suhtautui erittäin myönteisesti hankkeeseemme. Tärkein viesti oli, että sopiiko asia opiskelijoille ja heidän huoltajilleen. Hankkeesta käytettiin nimeä ”Tulevaisuuspäivä”. Yksi sähköpostiviesti tuli tiimin opettajalta heti samana päivänä. Siinä ehdotettiin seuraavaa:

”Tässä kun lueskelin ja mietin panostusta, niin olisiko mitenkään mahdotonta ajatella, että se hanke kestäisi vähän pidempään. kohdentuisi sekä XXX –ryhmään että siihen pienryhmään ja olisi sopivasti ”jotakin sopivasti toisin” eli ryhmänohjaajan ja opon työtä lisäävää (tällä ei ilmeisesti tarkoiteta lisätyötä vaan samanlaisen työn kuin opon työn lisääntymistä) ja tukevaa.

Ajattelin jopa, että se voisi olla koko opintokonaisuuden mittainen (s-postiviesti 18.4.).

Toinen kommentti tuli seuraavana päivänä suullisesti. Opettaja toivoi samansuuntaista toimintaa jatkettavan.

”Olisiko mahdollista, että tapaisitte useamman kerran? Nyt hanke on kertaluontoinen ja voi jäädä pinnalliseksi. Useampi tapaaminen vaikuttaisi enemmän.

Lisäksi sama opettaja kommentoi hankesuunnitelmaan myöhemmin:

”Kun näin monta aikuista (4). mietittävä huolella kunkin rooli tapaamisessa. Kuinka ”syvää” kohtaamista ja tuntemista tavoitellaan?”

Saimme em. opettajalta tarkat kommentit hankesuunnitelmaan lisättyinä. Ne kaikki on otettu huomioon tässä tekstissä lähdeviittauksena ”Opekommentti 23.4.07” Hankkeen nimen alaotsikko muutettiin opettajan kommentin perusteella.

”Opiskelija ei ollut ½ vuotta erityinen ja muutu sitten tavalliseksi”.

Vastasimme, että ryhmämme harkitsee asiaa ja aikaresurssimme ovat kuitenkin rajalliset. Toiseen kommenttiin annoimme samansuuntainen vastauksen. Kolmanteen kommenttiin vastasimme, että asia huomioidaan tarkasti suunnittelussa.

Lupakysymyksen selvittäminen alkoi heti 18.4. tiimitapaamisen jälkeen. Tässä toteutui **huoltajien ja opiskelijoiden kuuleminen**. Tiimissä sovimme, että tarvitsemme luvan alaikäisten opiskelijoiden huoltajilta ja opiskelijoilta itseltään. Luvan tarvitsimme hankkeen tekemiseen ja esittämiseen Taokkissa sekä kuvien ottamiseen ja esittämiseen. Neljä ryhmästä antoi suostumuksensa ja huoltajiensa yhteystiedot heti. Soitimme kolmelle opiskelijalle ja he lupautuivat hankkeeseen ja antoivat huoltajiensa yhteystiedot. Yksi ryhmäläisistä oli täysi-ikäinen. Soitimme huoltajille 23.-28.4. ja he kaikki antoivat suostumuksensa. Lupien saaminen oli helppoa ja mukava osa hanketta. Oli tärkeätä tavata opiskelijat ja saada kontakti heti alussa huoltajiin. Täysi-ikäinen oli hyvin tyytyväinen, kun hän saattoi itse päättää suostumisestaan. Hän keskusteli asiasta vielä kotona vanhempiensa kanssa.

Mukana ryhmän tapaamisessa (4 opiskelijaa) oli yksi hankkeen toteuttajista ja toinen opettaja. Molemmat ovat ryhmän tiimin opettajia. Tapaaminen järjestyi hänen tunneillaan. Ryhmäläisille kerrottiin hankkeesta ja sen tavoitteesta suunnitelman mukaan (Liite 1). Tavoitteena on tukea ryhmäläisten siirtymistä isoon ryhmään. Siirtoa ”saattaen vaihtamista” valmisteltiin keväällä ja varsinainen siirto eli vaihtaminen ajoittui lukukauden -07 alkuun. Kuntoutumisen tukemisen opintokokonaisuus on opetussuunnitelmassa ennen koulutusohjelmaopintoja.

Opiskelijat esittivät lukuisia kysymyksiä:

”Millainen iso ryhmä on, miten se suhtautuu meihin ja tunnemme ketään sieltä?”

”Mitä LL05S tarkoittaa?” (lukio-lähihoitaja –tutkinto)

”Miksi ryhmä on muita jäljessä?” (koska suorittavat lukio-opintoja

rinnakkain)

”Kauanko me olemme heidän kanssaan?”

”Koska me siirrymme koulutusohjelmiin?”

” Mitä kaikkia pitää olla suoritettuna kun siirrymme?”

”Millaisiin työssäoppimisen paikkoihin menemme kutussa... (kuntoutumisen tukemisen opintokokonaisuuden työssäoppimisen jaksolla)

... ja kuka meitä ohjaa siellä; sinäkö?

Tilanne kesti vajaan tunnin ja varsinaiseen aiheeseen siirryttiin vasta, kun kaikki kysymykset oli esitetty ja vastaukset niihin saatu. Samalla opiskelijat saattoivat tarkkailla opettajia ja selvittää omalla tavallaan opettajien tapaa tehdä työtä ja olla opiskelijoiden kanssa. Tilanne oli silmiä avaava: opettaja meni ryhmän eteen oma asia mielessään. Opiskelijat kysyivät todella laajasti asioita, jotka liittyivät heidän opiskeluvaiheeseensa yleensäkin.

Hankkeesta sinänsä opiskelijat eivät kysyneet. Ei ollut ilmeisesti vielä kysyttävää. Heille kerrottiin, että hanke toteutetaan tunneilla, ketkä ovat mukana silloin (nimet, kaikki opettajia, liittyy opettajien opiskeluun), mitä on suunniteltu tehtäväksi, mitä asioita käsitellään (keskustelua siirtymisestä, siirtymisen hyvistä ja jännittävistä puolista, osaamisesta ja tulevaisuudesta).

Huoltajat (6) olivat kiinnostuneita kehittämishankkeesta, jota alettiin kutsua yleisemminkin ”tulevaisuuspäiväksi”. Opiskelijat olivat jo kertoneet kotona asiasta, nekin kolme, jotka eivät olleet mukana 18.4. Ryhmä oli keskustellut asiasta keskenään, koska kaikki olivat tietoisia, myös täysi-ikäinenkin opiskelija. Huoltajille kerroimme samat asiat kuin ryhmäläisille ja vastasimme kysymyksiin.

”Kyllä se jotain jo kertoinkin, mutta kerro nyt vielä”!

”Onko muut asiat kunnossa?”

”Ei kai mitään ole tapahtunut?”

” Olenkin jo odottanut soittoaasi”!

”Kuulostaa hyvältä”!

”Jaa semmonenko se on; kyllä se sitten oikein kertoi”.

Kerroimme sekä opiskelijoille että huoltajille, että he voivat kysyä myöhemminkin tulevaisuuspäivästä ja annoimme yhteystiedot. Kysymyksiä ei ole tullut jälkeenkään.

Huomasimme, että opiskelijoille, huoltajille ja muille opettajille on erilaista kertoa samasta asiasta. Muiden opettajien kanssa voi puhua ammattikielellä, mutta opiskelijoille pitää kertoa sama asia esimerkein ja konkreettisesti. Saman ”simultaanitulkauksen” teimme huoltajien kanssa keskusteltaessa. Heidän kanssaan tuli esiin myös huoli oman lapsen opintojen etenemisestä ja tyytyväisyys siitä, että siirtymiseen isoon ryhmään panostetaan myös tällä tukitoimella.

Puhelimessa puhuminen huoltajien kanssa on yllättävän vaativaa. Keskustelun sanavalinnat pitää miettiä ja kuunnella tarkasti toisen osapuolen puhetta. Myös tauot ovat tärkeitä. Päällepuhumista ei aina voi välttää. Taukojen sietäminen keskustelussa voi tuottaa hankaluuksia opettajalle – mitä huoltajan hiljaisuus merkitsee? Mitä minun nyt pitää kysyä?

Huoltajan kanssa keskusteltaessa oli keskeistä se, että he kuulivat heti alussa, ettei mitään pahaa ollut tapahtunut. Opiskelijat saattoivat tarkkailla opettajaa hänen kertoessaan hankkeesta ja lisäkysymykset olivat sallittuja. Tauot eivät häirinneet. Yleisesti voi sanoa, että oli tärkeätä puhua yksi asia kerrallaan, olla yksiselitteinen ja valita sanansa huolella. Erityisopiskelijan rooli voi olla arka sekä opiskelijalle itselleen että huoltajalle.

Keskustelujen merkitys lupakysymysten selvittämisessä oli mielestämme merkittävä, koska sillä luotiin pohja hankkeemme aloittamiselle.

Saimme palautetta opettajatiimiltä, huoltajilta ja opiskelijoilta:

- toive hankkeen jatkamisesta koko opintojakson ajan (kevät 2007)
- aikuisten roolin tarkka suunnittelu Tulevaisuuspäivässä
- myönteistä palautetta ja suostumus sekä huoltajilta että ryhmäläisiltä

4.2 Saattaminen - Tulevaisuuspäivä 30.5. 2007

Toinen vaihe: saattaminen

Osallistujat	- seitsemän HOJKS-opiskelijaa - tiimin opettaja - kehittämishankkeen toteuttajat
Tavoite	- omien vahvuuksien löytäminen valokuvien avulla - minäkäsityksen ja ammatti-identiteetin vahvistaminen
Toteutus	- voimaannuttavan valokuvan prosessointi

Päivän teemana on TULEVAISUUSPÄIVÄ (liite 1). Tavoitteena on käsitellä pienryhmän siirtymistä isoon ryhmään. Kevätlukukausi on lopussa ja siirtyminen tapahtuu heti seuraavan lukukauden alkaessa elokuussa. Käytämme apuna kuvia ja keskustelemme siirtymisestä. Mietimme mennyttä ja tulevaa.

Me kolme opettajaa olemme saapuneet aikaisemmin paikalle ja muokanneet oppimisympäristöä siten, että olemme siirtäneet pulpetit rinkiin. Näin varmistamme, että kaikki kuuluvat rinkiin ja näkevät toisensa. Mukana on vielä yksi ryhmän opettajista, jonka tunteja voimme käyttää kehittämishankkeeseen. Useiden aikuisten läsnäolo ei tunnu haittaavan opiskelijoita.

Kaikki seitsemän pienryhmän opiskelijaa tulee paikalle. Aloitamme esittäytymällä. Aluksi tunnelma on odottava ja vähän jännittynyt. Tarkoituksena on, että vieressä oleva esittelee toisen: ”kuka tämä vieressä istuva on ja mikä kuvaa häntä parhaiten”. Opettajat aloittavat esittelemällä toisensa. Tämä keventää selvästi ilmapiiriä.

Opiskelijoille on annettu tehtäväksi tuoda valokuva jostakin elämänsä vaiheesta, joka kuvaa jotain mukavaa asiaa tai tuo mieleen hyviä muistoja. Kahdella opiskelijalla ei ole kuvaa mukana, mutta he etsivät kuvan mukaan varaamistamme lehdistä. Opettajat esittävät myös itselleen mieluisan kuvan, jonka he ovat etsineet lehdistä. Useat kuvat esittävät opiskelijoita lapsina. He kertovat itsestään,

vanhemmistaan ja sisaruksistaan. Joillakin on useampia kuvia, jotka sijoittuvat myös nyky-aikaan, esimerkiksi kuva poikaystävästä ja kaverista.

Aloitamme menneestä, siitä hyvästä lapsuuden turvasta ja eheästäkin minäkäsityksestä, joka heillä oli lapsuudessa. Näin menneisyys nähdään voimavarana:

- Siiri: *"Tänään on huomisen eilinen." Tämä ajatus sai kannatusta koko ryhmältä. Tuntui siltä, että se kuvaa hyvin ryhmän suhtautumista menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.*
- Meeri: *Hyvät ja vahvat muistot menneestä: perhe, sukulaiset, ystävät*
- Rauha: *Lapsuuden lempinimet, isä, ystävyys, poikaystävä, äidin kommentti: "Olit lapsena ihana."*
- Juulia: *Siskot*
- Jukka: *Metsä, urheilu, luonto*
- Maija: *Lapsuus: onnellisuus, huolettomuus, huolenpito, läheisyys*
- Nelli: *Ystävät, lapsuus, perhe*

Opiskelijapareille on annettu fläpit ja he ovat keksineet parille ominaisen nimen. He kiinnittävät fläpeille valitsemansa kuvan ja kirjoittavat kuvista esiin tulleita asioita. Tunnelmaa kohottaaksemme syömme välillä sipsejä. Tunnelma on luottamuksellinen ja rento.

Seinätaulut:

HÖPPÄNÄT:

Nelli, Jukka ja Maija

DUBBADUURIKSET:

Juulia ja Rauha

VATIPÄÄT:

Siiri ja Meeri

Ryhmien nimet ovat aika rohkeita ja jopa vähätteleviä. Ehkä opiskelijat testaavat, miten opettajat reagoivat nimiin. Nimistä olisimme voineet edetä ryhmän kanssa muille reiteille, mutta jatkamme suunnitelman mukaisesti.

Siirrymme tulevaisuuteen. Opiskelijat saavat miettiä, millaiselta he itse ja heidän tulevaisuutensa näyttää. Jokainen saa etsiä koululta mielipaikan ja hänestä otetaan kuva. Myös opettajat ottavat toisistaan kuvan. Jokainen kertoo kuvastaan ja tulevaisuudestaan.

Jokin tärkeä/ mieluisia paikka koulurakennuksessa.

Rauha ja Juulia: **Vanha luokka XXX** (kaikki tunnit liikuntaa & kotitaloustunteja lukuun ottamatta)

*Tärkeä luokka

* 'Kunpa olisin vielä täällä' Rauha haaveilee

*Hauskat muistot 'Tuli pidettyä hauskaakin. Kuunneltiin musiikkia, hengailtiin.'

*Ikkunat – tärkeät näkymät kadulle tärkeitä

*Surullisesta kuvasta 'Joskus oli näin, tällainen fiilis.'

Seinätaulut: Rauha

Tärkeitä asioita ovat joulu ja uusivuosi, perhe, poikakaveri, ystävät, pallojäte, halaus ja anteeksianto, Otamus ja rakkaus, Yyteri, korvakorut, elokuvat, ravintolat, Naantali, ruusukimppu"

Juulia:

sisarukset, siskon synttärin, eka kuva, joka osu aamukiireessä käteen, hienot käsimaalaukset".

"Luokan peräosa on Juulian mielipaikka".

Siiri & Meeri:

*Kuvaa ystävyyttä: 'Että jaksaa sitten koulussa.'

Siiri: "Tänään on huomisen eilinen".

Meeri: "Aurinko, matkustaminen, ystävät, perhe, sukulaiset, oma kultta, uiminen ja eläimet."

Jukka:

*Kuvaa käytännöllisyyttä 'Tää (opiskelu) on käytännöllistä, ei teoreettista. Me emme ole teoreettisia. "Olemme käytännön ammattilaisia." "Urheilu on tärkeätä!" "Myös metsä. luonto ja terveys."

Nelli: Keinukuva

*'Minulle tärkeitä ovat lapset ja nuoret.' ”Ystävyys” ”Huolenpito, hellyys, sisarusrakkaus, hoivavietti, lapsuus ja läheisyys”

Maija:

'Kuvaa yksinäisyyttä, jota koen.'

Opiskelijat saavat mukaansa Peavyn nelikenttämalliin liittyvän harjoituksen ”Elämäni suunta”, jonka palautus on seuraavana päivänä. Annamme hyvää palautetta ryhmäläisille aktiivisuudesta, hyvästä ilmapiiristä ja digikuvien käsittelytaidoista. Nuoren lähihoitajan hahmo alkaa näkyä, olemme jo tietoisia siitä, keiden kanssa tapaamme syksyllä. Päivästä jää positiivinen tunnelma. Ryhmän jäsenet tukevat toisiaan ja luonnehtivat itseään tekijöiksi. Onnistumisen kokemuksia on tullut tälle päivälle.

Kysymme myös palautetta opiskelijoilta:

Rauha:

”Ei me kyllä oikein asiasta puhuttu!” Kivaa oli katsella kuvia ja olla yhdessä tällä tavalla.”

”Today is tomorrow`s yesterday!”

Kerromme opiskelijoille, että tapaamme heidät uudelleen heti elokuussa lukukauden alkaessa.

Sovimme, että kirjoitamme kaikille kesäkirjeen. **Kirje** (liite 2) on tarkoitus lähettää heti tulevaisuuspäivän jälkeen ikään kuin sillaksi elokuista tapaamista varten. Kirjeen tehtävänä on kiinnittää saattaminen vaihtamiseen.

4.3 Vaihtaminen - Elokuun tapaaminen 9.8.2007

Kolmas vaihe: vaihtaminen

Osallistujat	- seitsemän HOJKS-opiskelijaa - tiimin opettaja - kehittämishankkeen toteuttajat
Tavoite	- opiskelija tunnistaa uhkia, voimavarojaan sekä vahvuuksiaan uuteen ryhmään siirtyessä
Toteutus	- Peavyn nelikenttämalli

Tapaamme opiskelijat uudestaan. Kyselemme kuulumiset ja muistutamme opiskelijoita siitä, mitä keväällä teimme. Lukukausi on alkanut edellisenä päivänä ja pienryhmä on siirtynyt osaksi tavallista luokkaa. Opiskelijat kertovat innoissaan tekemistään yhteisistä pelisäännöistä:

- oma aktiivisuus
- huolehtii omista asioistaan
- joustavuus
- käydään asiat rauhassa läpi
- työrauha
- hyvä ilmapiiri/yhteistyö
- myöhästelevät (max. 10 min.) tulevat hiljaa eivätkä häiritse muiden opiskelua
- ei turhia poissaoloja
- tiedon kulun parantaminen esim. tenttilista

Opiskelijoilla on jo kokemuksia isosta ryhmästä.

”Ollaan me jo vähän seottu.” kuvasi yksi opiskelijoista ryhmäytymistä.

Käytämme tulevaisuuden hahmottamisessa apuna Peavyn nelikenttämallia ”Elämäni suunta”. Kolme opiskelijaa palautti Peavyn tehtävän keväällä, joten suurin osa opiskelijoista tekee tehtävän lukukauden alkaessa. Peavyn tehtävässä opiskelijat miettivät:

- missä minä olen?
- mitä esteitä tielläni on?
- mitä ominaisuuksia tarvitsen voittaakseni kohtaamani esteet?
- mihin olen matkalla?

Missä olen-kysymykseen opiskelijat vastasivat

- opiskelemissa
- opintieillä
- koulussa
- hyvässä mallissa tässä on asiat

Opiskelijat mainitsivat opiskelun **esteinä**

- yhteistyön puute uudessa ryhmässä
- motivaation puute
- asenteet
- tiukka aikataulu ja nopea tahti
- puuttuvat opinnot
- lukeminen
- vaihtoehtojen runsaus
- omat tavat voivat haitata yhteistyötä

Toisaalta opiskelijat korostavat vahvuutena yhteishenkeä, joka pienryhmässä on ollut voimavarana ja kantaa yhä edelleen. Yksi opiskelija kokee, että

”En usko tielläni opiskelun kannalta olevan suuria esteitä”.

Ominaisuuksia, joita opiskelijat katsovat tarvitsevansa voittaakseen esteet ovat mm.

- itsekuri
- kärsivällisyys
- ahkeruus
- jaksaminen
- motivoituminen teoriaopintoihin

- oppimisen ilo
- positiivisuus
- viitseliäisyys.

Yksi ryhmäläinen sanoo, että

”Voitan esteet kun saan hyvää opetusta ja voin muuttaa asenteitani.”

Elämän suuntaan, **matkaan** on tullut myös henkilökohtaisen elämänalueen sisältöjä: omaan asuntoon siirtyminen ja avoliitto, kesätyö, matka täysi-ikäisyyteen ja ammattiin,

- *”Menen kohti valmistumista.”*
- *”Koetan kovasti liikkua.”*
- *”Perheeni kanssa asiat ovat reilassa.”*
- *”Menen aikuisuuteen.”*

Suurta ryhmää kommentoidaan: olen matkalla uuteen ”ulottuvuuteen”, uuteen ilmapiiriin.

Otamme **pienryhmästä yhteiskuvan**. Pyydämme uuden ryhmän luokkaan, johon myös pienryhmän opiskelijat kuuluvat. **Koko ryhmästä otetaan yhteiskuva**. Jokainen ryhmän jäsen tulee luokan eteen ja toiset ryhmäläiset esittelevät hänet. Näin entisen pienryhmän jäsenet oppivat tuntemaan uuden ryhmänsä jäsenet ja he tulevat osaksi uutta ryhmäänsä. Tunnelma on positiivinen ja tulevaisuuteen suuntaava.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Kehittämishankkeemme tavoitteena oli voimaannuttaa entisiä pienryhmän erityisopiskelijoita heidän siirtyessään tavalliseen ryhmään. Käytimme voimaannuttavan valokuvan menetelmää, jossa opettaja tuki siirtymistä aktiivisesti prosessiin osallistuen, saattaen vaihtamalla. Tämä tarkoittaa, että opettaja valmisteli ennakoivasti opiskelijoita siirtymävaiheen haasteisiin, auttoi heitä löytämään itsestään voimavaroja ja vahvistamaan tulevaa lähihoitajan ammatti-identiteettiään. Kehittämishankkeessa tehtävänä oli selvittää, millaisia uhkia ja tukitoiveita opiskelija kokee tulevassa siirtymävaiheessa. Samalla testasimme meille uuden menetelmän, voimaannuttavan valokuvan toimivuutta opiskelijan saattamisessa uuteen opiskeluvaiheeseen.

Opiskelijoiden kokemat uhkatekijät:

Uuteen ryhmään siirtyminen, erityisestä tavalliseksi, oli opiskelijoita selvästi jännittävä asia. Mahdollisiksi uhkiksi koetut asiat kohdistuivat joko ryhmään, itseen tai opintojen järjestämiseen.

Vastaanottavan ryhmän herättämiksi uhkiksi tai jännitteiksi opiskelijat nimesivät ennakkoluulot, asenteet ja yhteistyöhaluttomuuden.

Itsestä riippuvina uhkina he kokivat motivaation puutteen, omat yhteistyötä haittaavat tavat, lukemisen vaikeudet ja puuttuvat opinnot.

Opinjärjestelyihin kulminoituvina uhkina he kokivat tiukan aikataulun, nopean tahdin ja vaihtoehtojen runsauden.

Opiskelijoiden löytämät voimavarat ja vahvuudet:

Voimaannuttavissa valokuvissa tulivat esille opiskelijoiden kokemat vahvuudet. Nämä olivat sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia että menneisyyteen tai tulevaisuuteen luotaavia kokemuksia.

Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvinä voimavaroina opiskelijat nimesivät oman perheen ja ammatti-identiteetin ohessa käytännöllisyyden ja ystävyysyden.

Menneisyyden tai tulevaisuuden kannattelevat voimavarat koostuivat lämpimistä muistoista ja tärkeistä asioista sekä visioista, joissa pystyttiin jo hyödyntämään henkilökohtaisia ominaisuuksia koulutusohjelmaopintojen suunnittelussa.

Opiskelijoiden näkemykset omasta tilanteestaan olivat saattaen vaihdon jälkeen kaiken kaikkiaan positiiviset ja tulevaisuusorientoituneet. He kuvasivat sen hetkistä tilanneestaan aktiiviseksi ja tulevaisuusorientoituneeksi: he olivat ”*opiskelemassa, opintiellä, koulussa – hyvässä mallissa tässä on asiat*”.

Pohdintaa

Kehittämishankkeemme oli antoisa, mutta varsin pienimuotoinen kokeilu siitä, miten opettaja voi voimaannuttavan valokuvan avulla saattaa opiskelijaa uuteen vaiheeseen. Tehtävän fokuksena oli opiskelijan voimaannuttaminen, jota pidimme työmme tärkeimpänä tehtävänä.

Koska oppilaiden voimaantumisen kokemukset ovat miltei mahdottomia mitattaviksi, voidaan tätä työtä pitää lähinnä kuvaavana. Tämän tapaustutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä eivätkä verrattavissa muihin samankaltaisiin tutkimusraportteihin. Voimaantuminen ei ole pysyvä tila, joten sen mittaaminen tai dokumentointi on vaikeaa.

Tämän kaltainen tutkimus olisi vaatinut runsaasti aikaa. Aiheesta saisi varsin mielenkiintoisen toimintatutkimuksen, jos voimaantuvan ryhmän seurantaan voisi käyttää tarpeeksi aikaa – kenties vuosia. Muutokset tapahtuvat hitaasti, näin myös varsinainen voimaantuminenkin.

Myös tutkivan oppimisen prosessi olisi vaatinut enemmän aikaa, useampia ohjaajien ja opiskelijoiden tapaamisia ja kenties etä- ja verkko- opetuksen hyödyntämistä. Koska näin ei tapahtunut, tutkivan oppimisen osuus jäi ohueksi ja sen osuus viitekehyksessämme suhteettoman suureksi. Jätimme sen kuitenkin osaksi raporttiamme tuleville opiskelijoille, jotka toivoaksemme lukevat raporttimme, iloksi ja hyödynnettäväksi.

Tässä kehittämishankkeessa käytettiin voimaannuttavan valokuvan menetelmää, jossa opiskelijoita ohjattiin löytämään omia - kenties piileviä – voimavaroja, sekä tunnistamaan vahvuuksiaan ja menneisyyden kokemuksiin valtaistavina tekijöinä. Kartoitimme kehittämishankkeessamme opiskelijoiden kokemia siirtymävaiheen uhkia etsien samanaikaisesti heissä piileviä voimavaroja,

joilla mahdolliset uhkatekijät voitaisiin selättää. Voimaannuttavan valokuvan käyttö osoittautui tässä hedelmälliseksi menetelmäksi. Menetelmän etuina pidämme, että opiskelijan ”oma ääni” pääsi siinä esille ilman opettajan arviointia tai tulkintaa. Se on myös oiva tapa saattaa. Menneen ja tulevan kohtaaminen ja miltei mahdoton voimaantumisen dokumentointi konkretisoituvat sanoista, ajatuksista ja teoista kuviksi. Kuvan tuella opiskelijat kykenivät myös analysoimaan tulevaa ammatti-identiteettiään.

Oppilaitoksen opettajat olisivat toivoneet kehittämishankkeellemme jatkoa. Valitettavasti aikamme on rajattu ja opiskelu TAOKK:ssa lähenee loppuaan. Kehitettävää riittää edelleen: saattaen vaihtamiseen löytyisi varmasti monia erilaisia tapoja ja koemme opiskelijoiden voimaannuttamisen suorastaan jokaisen opettajan velvoitteeksi. Miten sitä on hedelmällistä toteuttaa, vaatii jatkuvaa ponnistelua opettajilta ja tutkimusta kasvatustieteilijöiltä. Toivomme seuraavien ammatillisten erityisopettajaopiskelijasukupolvien tarttuvan haasteeseen rohkeasti ja innostuneena!

LÄHTEET

Berg Insoo Kim & Miller, D.S. 1994. Ihmeitä tapahtuu -Alkoholiongelmien ratkaisukeskeinen hoito.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.

Dewey, J. 1953. The School and Society. Chigago: The University of Chigago Press.

Furman B. 1997. Ei ole koskaan liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Haapasalo, S., Salomäki J. 2000. ”On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä.” Kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/ 2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. 2007. Tieto- ja viestintätekniikka tutkivan oppimisen välineenä: <http://www.tutkiva.edu.hel.fi/osatekijat.html> luettu 7.4.2007

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hudson O'Hanlon, W. & Weiner-Davis M. 1994. Ratkaisut löytyvät –psykoterapian uusi suunta.

Keltikangas- Järvinen, L. 2004. Kehityspsykologian luento. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Kemppinen, P. 1995. Syyllistämisestä kannustamiseen –tie menestykseen.

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

Lehtinen, U. 2006. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys ammattikoulutuksessa. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Luukko Seija 2004 Jyväskylän yliopisto Erityispedagogiikan laitos,
<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/eped/artikkelit/seijaluukko.pdf> luettu 17.5.2007

Moberg, S. 1998. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 38-61.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.

Murto, P. 1999. Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua tai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/abstraktit2000/murto.htm> luettu 10.5.2007

Mänty, T. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 159.

Mänty, T. 2006. Koulutus integraation tukena. Teoksessa Ladonlahti, T. ja Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino, 71-108.

Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaaminen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Peavy, R. V. Elämäni suunta-malli

<http://www.avosto.net/a-ura> luettu 11.5.2007

Piirainen, M-L. 1997. Saattaen vaihdettava. Toimintaterapeutti kotiutujan tukena.

Helsinki: Vanhustyön keskusliitto.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen.

Savolainen, Miina Voimauttava valokuva

<http://www.voimauttavavalokuva.net/menetelmä> luettu 16.5.2007

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.

Skinnari, S.2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tikkanen, T. 2006. Hyvä Terveys, Psykoterapiaopas -Monta tietä itsetuntemukseen ja iloon.

Vaherva, T. 2006. Esipuhe. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) 2006.

Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY, 131-152.

Vuorinen, R.1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.

LIITTEET:

Liite 1 : Tulevaisuuspäivän ohjelma

Liite 2: Kirje

LIITE 1: Tulevaisuuspäivän ohjelma

TULEVAISUUSPÄIVÄ 30.5. 2007

PK05SD klo 8.30-11.45 055

Tervetuloa!!

Päivän tavoite! Mitä me teemme tänään aamupäivällä? Tauot sovitaan!

Tavoite: Käsitellä siirtymistä isoon ryhmään. Siirtyminen tapahtuu heti elokuussa lukukauden alkaessa. Käytämme kuvia ja keskustelemme siirtymisestä ja muista asioista. Kokoamme ajatuksiamme paperille. Mietimme tulevaa ja mennyttä!

Sovimme, että missä papereille tulevia tekstejä käytetään.

1. Esittäytyminen -Heli

keitä meitä on paikalla?

pari esittelee toisen: ”kuka tämä vieressä istuva henkilö on ja mikä kuvaa häntä parhaiten”

Heli kirjoittaa asiat seinälle, taululle

2. Valokuvien katsomista - Anni

Jokainen on tuonut mukanaan valokuvan elämänsä jostain vaiheesta. Heli on pyytänyt, että ”tuo valokuva, jonka haluat näyttää muille ja joka kuvaa jotain mukavaa asiaa”

”Minkä hyvän muiston haluat kertoa?”

Asiat kirjataan samaan paperiin kuin esittäytymisessä tulleet asiat

3. Lähdemme Pyynikille ja otamme sipsipussin mukaamme - Mia

Millaiselta minä ja tulevaisuuteni näyttää. Otamme kuvan jokaisesta omalla paikallaan Pyynikin mäellä!

4. Koululla katsomme kuvat ja mietimme pareittain ja vähän ristiin rastiinkin niitä asioita, jotka auttavat siirtymään isoon ryhmään

Asiat kirjataan paperille. Apuna käytämme Mian mukanaan tuomaan kuviota ”minä ja tulevaisuus”

Anni, Heli ja Mia

5. Mitä elokuussa tapahtuu? Sovitaanko tapaaminen jo nyt?

Anni, Heli ja Mia

Kerätään paperit seinältä sen jälkeen kun on katsottu, mitä niihin on kertynyt

Hyvää kevään jatkoa!!

LIITE 2 Kirje

Tervehdys!

KIITOS Sinulle mukavasta aamupäivästä keskiviikkona 30.5.07

Oli kiva tutustua Sinuun.

Pohdimme silloin keskiviikkona valokuvien avulla hyviä muistoja menneisyydestä. Ehdimme hiukan kurkistaa uusien kuvien avulla tulevaisuuteenkin.

Jatkamme Sinun ja muiden D-läisten kanssa 9.8. heti aamulla klo 8.15-9.45.

KIITOS Sinulle, että autoit muiden kanssa kuvien tallentamisessa. Tässä on Sinulle valitsemasi kuva muistoksi. Jatkamme yhdessä elokuussa – se on hyvä asia.

Oikein hauskaa KESÄÄ Sinulle

Toivottavat