



Kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus
omien opintojensa suunnittelussa:
HOPS-keskusteluja
Valmentava 1-koulutuksessa

Sirpa Grönvall

Opinnäytetyö
Marraskuu 2013
Sosiaalialan koulutusohjelma
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Sirpa Grönvall

Kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus omien opintojensa suunnittelussa:
HOPS-keskusteluja valmentava 1 -koulutuksessa

Opinnäytetyö 85 sivua, joista liitteitä 6 sivua
Marraskuu 2013

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on tutkia, miten kehitysvammaiset opiskelijat ovat osallisina omien opintojensa suunnittelussa. Tutkimuksen kohteena ovat Ammattiopisto Luovin valmentava 1–koulutuksessa opintonsa aloittaneet nuoret ja heidän osallisuutensa omissa HOPS-keskusteluissaan.

Opinnäytetyö on laadullinen tapaustutkimus. Aineisto on kerätty kahdessa osassa. Ensimmäinen osa kerättiin nauhoittamalla opiskelijoiden HOPS-keskustelut syyskuun alussa 2012. Näissä keskusteluissa asetettiin tavoitteet syyslukukaudelle. Toinen osa kerättiin nauhoittamalla opiskelijoiden itsearviointit marras-joulukuussa 2012. Itsearviointin välineenä käytettiin Talking Mats® -keskustelumattoa. Laadullinen aineisto jäsennettiin osallisuuden eri alueiden mukaan, jotka olivat tieto-osallisuus, konsultaatio-osallisuus, päätösosallisuus ja arviointiosallisuus.

Tulokset osoittavat, että kehitysvammaisen opiskelija ei ole täysin osallinen omien opintojensa suunnittelussa. Opiskelija ei saa riittävästi tietoa opettajaltaan ja opettajan käyttämä kieli on usein liian vaikeaa. Keskustelun muut osallistujat eivät anna opiskelijalle tarpeeksi mahdollisuuksia olla osana keskustelua. Huoltajan rooli on suuri. Itsearviointiosuudessa käytetty apuväline, Talking Mats® -keskustelumatto antaa opiskelijalle mahdollisuuden osallisuuteen ja tasavertaiseen keskusteluun.

Tämä opinnäytetyö nostaa esiin niiden äänen, joita harvoin kuullaan. Kehitysvammaisen opiskelijan pitää saada olla osallinen omien opintojensa suunnittelussa ja arvioinnissa. Tämän mahdollistamiseksi hänelle pitää antaa tarvittava tuki ja tarjota kommunikatiota helpottavia apuvälineitä.

ABSTRACT

Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social Services

GRÖNVALL SIRPA:

The Participation of a Student with a Mental Disability in the Planning of His Own Studies:

IEP-discussions in Preparatory Training 1

Master's thesis 85 pages, appendices 6 pages

November 2013

The purpose of this study was the IEP-discussions in Preparatory Training 1 (Training preparing students for upper secondary vocational education) at Luovi Vocational College. The research looks into the experiences of a mentally disabled student: how he participates in his own IEP-discussions.

This is a qualitative case study. The data was collected in two parts. First by recording the IEP-conversations in which the targets were set for the autumn term. The latter recordings consisted of the self-assessments of the students. The Talking Mats® communication tool was used as a method of assessment. The qualitative data was structured within the concept of participation: information participation, consultation participation, decision-making participation and assessment participation.

The results showed that a student with a mental disability does not fully participate in the planning of his own studies without any method to help the communication. The students did not get enough information from the teacher and the language that the teacher used was often too difficult. The other participants did not give him enough possibilities to take part in the conversation. The role of the caregiver was too big. The Talking Mats® communication tool helped the student to participate.

This research highlights the voice of those who are seldom heard. A student with a mental disability should be able to participate in the planning and assessment of his studies. To ensure this he ought to be given the support and the tools to help the communication.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OSALLISUUS.....	8
	2.1. Osallisuuden portaat, ulottuvuudet ja rakennuspalikat	9
	2.2. Osallisuus ja dialogi: Paulo Freire	14
	2.3. Osallisuus ja kehitysvammaisuus	15
	2.4. Osallisuuden ongelmia keskustelussa	18
	2.4.1. Epäsymmetrinen vuorovaikutus ja myöntövyys	19
	2.4.2. Talking Mats® -keskustelumatto	21
	2.5. Aikaisempia tutkimuksia	23
3	OPISKELIJA ERITYISAMMATTIKOULUSSA	25
	3.1. Laki ammatillisesta koulutuksesta: HOJKS ja HOPS	25
	3.2. Ammattiopisto Luovi ja valmentava 1-koulutus	26
	3.3. HOJKS ja osallisuus	29
4	TUTKIMUSPROSESSI	31
	4.1. Tutkimustehtävä, tarkoitus ja tavoite: Miten kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus toteutuu HOPS -keskustelussa?	31
	4.2. Tutkimusstrategia: laadullinen tapaustutkimus	32
	4.3. Aineistonkeruuvaihe: valmentava 1-opiskelijat.....	34
	4.4. Analyysivaihe: tieto-, konsultaatio- päätös- ja arviointiosallisuuksien eri ulottuvuudet	36
	4.5. Hermeneuttinen kehä	41
	4.6. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	42
5	TULOKSET	45
	5.1. Tieto-osallisuus	45
	5.2. Konsultaatio-osallisuus	50
	5.3. Päätösosallisuus	55
	5.4. Arviointiosallisuus	62
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
	6.1. Toteutuiko osallisuus?	69
	6.2. Voiko ihmisen hypnotisoida viisaammaksi?	72
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	80
	Liite 1. Suostumus tutkimukseen.	80
	Liite 2. Ammattiopisto Luovi. Valmentava 1 –opetussuunnitelma: opintokokonaisuuksien sisällöt.	81
	Liite 3. Esimerkki kuvitetusta opetussuunnitelmasta: Viestintä ja vuorovaikutus.....	85

1 JOHDANTO

Osallistuminen voi tarkoittaa kuulumisen ja mukanaolon tunnetta, mutta aito osallisuus (involvement) on sen lisäksi vahvasti kokemuksellista ja jaettua. Osallisuus on omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista ja vastuun kantamista: se edellyttää ihmiseltä sitoutumista ja aktiivisuutta. (Harju 2004.)

Kehitysvammaisen henkilön elämää määrittävät useimmiten muut kuin vammainen itse. Palvelujärjestelmässä toimitaan usein erilaisten ohjelmien, toimintamallien ja subjektiivisten oikeuksien nojalla huomioimatta vammaista asiakasta oman elämänsä asiantuntijana. Myös kehitysvammaisen henkilö kykenee kuitenkin itse määrittelemään, mitä hän elämässään arvostaa ja mistä hänen elämänlaatunsa rakentuu. Kommunikaation eri muodot mahdollistavat jopa vaikeimmin kehitysvammaisten oman äänen kuulumisen.

Myös lainsäädännössä painotetaan kehitysvammaisen ihmisen osallisuutta häntä itseään koskevissa asioissa. Suomen perustuslaissa sanotaan, että julkisen vallan tehtävä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731). ”Sosiaalihuoltoa toteutettaessa on ensisijaisesti otettava huomioon asiakkaan toivomukset ja mielipide ja muutoinkin kunnioitettava hänen itsemääräämisoikeuttaan. Asiakkaalle on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa palvelujensa suunnitteluun ja toteuttamiseen. Asiakasta koskeva asia on käsiteltävä ja ratkaistava siten, että ensisijaisesti otetaan huomioon asiakkaan etu.” (Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/22.8.2000,8§.)

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kuvata neljän kehitysvammaisen opiskelijan osallisuutta omien opintojensa suunnittelussa. Opiskelijat opiskelivat Ammattiopisto Luovissa Valmentava 1–koulutuksessa. Opintojen aluksi opiskelijoille laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS:iin sisältyy HOPS, henkilökohtainen opetussuunnitelma.

Opinnäytetyöni on laadullinen tapaustutkimus. Opinnäytetyöni viitekehyksenä ovat osallisuuden teorit sekä kehitysvammaisen opiskelijan osallisuuden ongelmat keskustelussa. Toimintaympäristönä on ammatillisen erityisopetuksen Valmentava 1-koulutus ja sen opetussuunnitelma. Määrittelen osallisuuden involvement –määritelmän mukaan: osallisuutta ei ole, jos tekemiseen ei omakohtaisesti ja aktiivisesti sitoudu. Tutkin neljän opiskelijan osallisuutta (involvement) omassa HOPS –keskustelussaan neljällä eri osa-alueella. Osa-alueet ovat tieto- suunnittelu- ja päätösosallisuus (Flöjt 2000). Neljäs osa-alue on arviointiosallisuus (Gretchel 2002). Opiskelijat käyttivät itsearviointimenetelmänä Talking Mats® -keskustelumattoa.

2 OSALLISUUS

Osallisuudella voi olla useita eri merkityksiä. Yhteiskunnallisessa osallisuudessa voidaan puhua osallistamisesta (citizen engagement). Osallistamiseen liittyy ajatus kansalaisesta passiivisena osallistujana, jota kehoitetaan tai vaaditaan osallistumaan joihinkin toimintoihin, esimerkiksi yhteiskunnallisiin hankkeisiin tai muihin toimenpiteisiin. Toiminta ei kuitenkaan lähde kansalaisten arkipäivästä tai kokemuksista. (Lappalainen 2010, 2-3.) Palveluohjauksessa puhutaan osallisuuden yhteydessä yhteistuottamisesta (coproduction), jolla tarkoitetaan ammattilaisten, palvelunkäyttäjien ja heidän perheidensä tasa-arvoisesti ja vastavuoroisesti tuottamia julkisia palveluita. Ihmiset voivat ottaa aktiivisen roolin oman elämänsä suunnittelussa ammattilaisten ja omien verkostojensa avulla. (Bland 2011.)

Osallistumista (participation) on yleisesti käytetty kansalaisten demokraattista roolia koskevassa keskustelussa. Osallistumisen käsitteeseen voidaan liittää kolme ulottuvuutta: sosiaalisen, toiminnallisen ja kansalaisosallistumisen ulottuvuudet. Sosiaalinen ulottuvuus kuvaa sitä, että osallistuminen mahdollistuu vain silloin kun toimintaan kuuluu useita ihmisiä. Toiminnallisuus taas kuvaa osallistumisen aktiivista luonnetta. Kansalaisosallistuminen kolmantena ulottuvuutena kuvaa yhteisten asioiden hoitamiseen osallistumista tai ainakin sen mahdollisuutta (Osallisuussanasto 2011.) Inklusio (inclusion) määriteltiin vuoden 1994 Unescon erityisopetuksen maailmankonferenssissa kaikille avoimeksi, tasa-arvoiseksi osallisuudeksi koulutuksessa ja oppimisessa. (Saloviita 2006, 326-342). Osallistuminen voi siis tarkoittaa kuulumisen ja mukanaolon tunnetta, mutta aito osallisuus (involvement) on sen lisäksi vahvasti kokemuksellista ja jaettavaa. Osallisuus on omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista ja vastuun kantamista: se edellyttää ihmiseltä sitoutumista ja aktiivisuutta. (Harju 2004.)

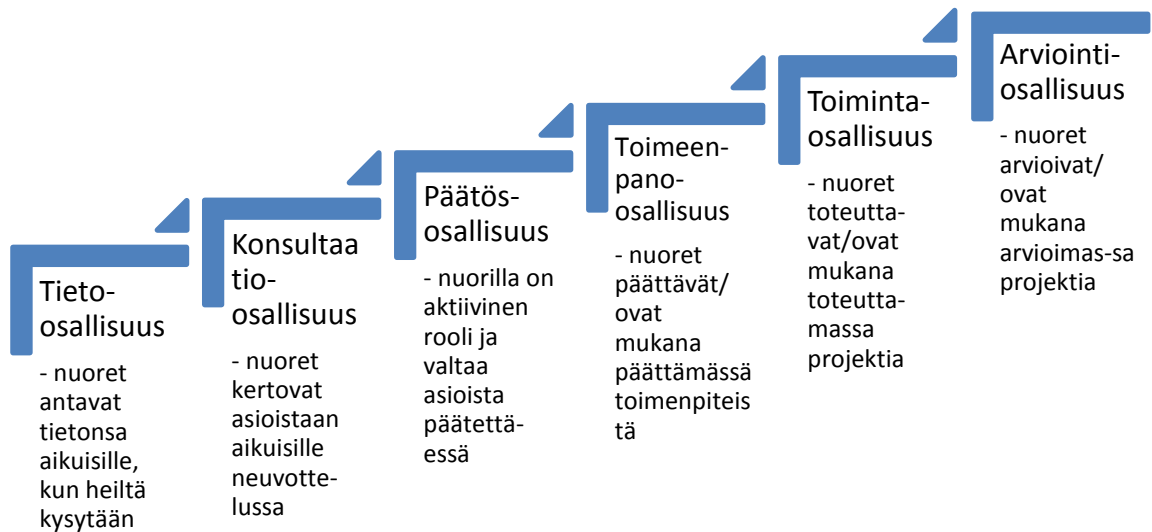
Vammaispoliittisissa strategioissa painotetaan kehitysvammaisen osallisuutta. Osallisuuden käsitettä voidaan lähestyä useilla eri tavoilla. Osallisuus voidaan nähdä voimaantumisenä tai osattomuuden ja syrjäytymisen vastakohtana. Osattomuuden ja syrjäytymisen näkökulmasta osallisuus on kuulumista johonkin. Se voidaan nähdä myös kansalaisaktiivisuutena ja demokratiakasvatuksena. (Piironen 2007, 8.)

Osallisuus liittyy läheisesti yhteisöllisyyteen. Helmisen (2006) mukaan osallisuus on kokemus. Se pohjaa tasaveroiseen kumppanuuteen, vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön, vaikutusmahdollisuuksiin ja koetusta oppimiseen. Tämä edellyttää keskinäistä kunnioitusta ja hyväksyntää, joiden avulla vuorovaikutussuhde rakentuu luottamukselliseksi ja turvalliseksi. (Helminen 2006, 205.)

2.1. Osallisuuden portaat, ulottuvuudet ja rakennuspalikat

Osallisuutta on usein kuvattu porras- tai tikapuumalleilla. Fljötin mukaan miltei kaikki osallisuuden määritelmät johtavat Sherry R. Arnsteinin vuonna 1969 julkaisemaan 8-luokkaiseen osallistumisasteikkoon. Arnsteinin asteikolla pyrittiin määrittelemään kansalaisten ja julkisen organisaation välistä valtasuhdetta. Mitä enemmän lapset ja nuoret voivat olla päätöksiä tekemässä, sitä enemmän heidän ajatellaan olevan osallisia toiminnassa, jota päätökset koskevat. (Fljöt 2000, 1-3.)

Anu Flöjt (1999) on muotoillut Arnsteinin asteikon pohjalta viisiportaisen mallin nuorten osallisuudesta projekteissa (kuvio 1). Ensimmäisen portaan tieto-osallisuudella tarkoitetaan tiedonsaantia, kuulemistä tai kyselyyn vastaamista. Konsultaatio-osallisuus voi olla yhteissuunnittelua, jossa päätösten valmisteluun liittyy vuorovaikutus nuorten ja aikuisten välillä. Päätösosallisuus-portaalla nuoret ovat mukana suunnittelua koskevissa päätöksissä. Toimeenpano-osallisina nuoret osallistuvat päätösten mukaisiin toimenpiteisiin yhdessä aikuisten kanssa. Nuoret eivät ole vain suunnittelemassa toimeenpanon sisältöä (aikataulut, työnjaot, menetelmät), vaan haluavat usein nimenomaan tehdä projektit valmiiksi asti. Viides, toiminta-osallisuuden porras, korostaa sitä, että nuoret eivät ole vain suunnittelemassa toimeenpanon sisältöä (aikataulut, työnjaot, menetelmät) vaan haluavat usein nimenomaan tehdä projektit valmiiksi asti. (Flöjt 1999, 7-8.) Anu Gretschel on lisännyt vielä yhden, arviointiosallisuuden portaan. Osallisuuden toteutumista pitää myös arvioida. Arviointiosallisuudessa nuoret ovat itse arvioimassa toimintaa, osallisuuden mahdollisuutta ja sen toteutumista. (Gretschel 2002, 70-71).



Kuvio 1. Osallisuuden portaat. Muokattu. (Flöjt 1999, Gretschel 2002.)

Thomas (2002) on kritisoinut tutkimuksessaan lasten osallisuudesta osallisuusmalleja, joissa osallisuus nähdään yksiulotteisena ominaisuutena, jota on joko paljon, vähän tai ei ollenkaan. Thomas jakaa osallisuuden eri ulottuvuuksiin, joiden keskinäiset suhteet voivat vaihdella. Kokemus osallisuudesta muuttuu niiden mukaan (Kuvio 2). Osallisuus rakentuu ensinnäkin siitä, minkälaiset mahdollisuudet lapsella on valita, osallistuu ko hän johonkin prosessiin vai ei. Thomasin mukaan siis myös osallistumisesta kieltäytyminen voi olla yksi osallisuuden muoto. Toinen ulottuvuus on mahdollisuus saada tietoa tilanteesta, prosessista, omista oikeuksista ja roolista siinä. Kolmantena on mahdollisuus saada vaikuttaa päätöksentekoprosessiin, kuten siihen, mitä asioita tietyssä palaverissa käsitellään tai ketä siihen osallistuu. Neljäs ulottuvuus on mahdollisuus ilmaista itseään ja puhua omista ajatuksista ja mielipiteistä. Viidentenä Thomas mainitsee mahdollisuuden saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen. Tällä hän viittaa siihen, että monilla lapsilla voi olla vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan sellaisella tavalla, että ne välittyvät aikuisille, ja tästä syystä he tarvitsevat aikuisten apua. Kuudentena osallisuuden ulottuvuutena on lapsen mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Lasten ja nuoren osallisuuden ajatellaan kasvavan siitä, mitä enemmän he voivat vaikuttaa päätöksiin. (Thomas 2002, 174-176.)



Kuvio 2. Osallisuuden ulottuvuudet. (Thomas 2002.)

Thomas (2002, 88) esittää, että lasten ja nuorten kokemukset päätöksentekoprosessissa sivuun jäämisestä johtuvat siitä, että heidän ei sallita osallistua prosessiin. Tämä voi johtua siitä, että lasten osallisuuteen ei luoteta riittävästi. Lasten kokemus kuulematta jäämisestä vähentää lasten mielenkiintoa osallistumiseen. Näin syntyy tilanne, jossa kumpikaan vuorovaikutuksen osapuoli ei odota lapsen osallistuvan toimintaan.

Thomasin malli auttaa jäsentämään osallisuuden käsitettä käytännön tasolla. Samalla se osoittaa, että lapset ja heidän tilanteensa ovat yksilöllisiä. Joku lapsi tarvitsee ainoastaan tietoa tilanteesta ja vaihtoehtoista ja pystyy sen perusteella muodostamaan mielipiteensä ja ilmaisemaan sen. Toinen saattaa tarvita paljon tukea ja rohkaisua voidakseen luottaa siihen, että hänen ajatuksillaan on arvoa. (Thomas 2002, 176.)

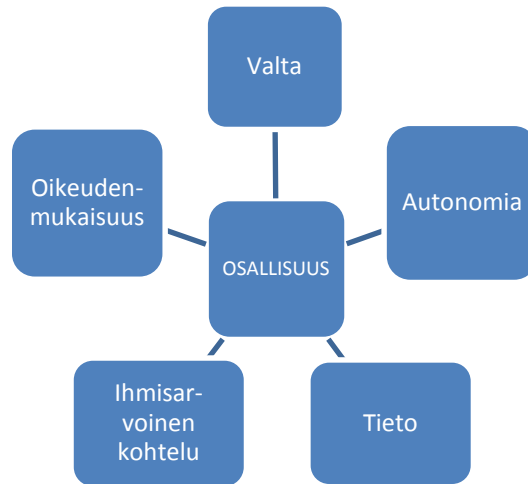
Luhtasela (2009, 81-87) on tutkinut lisensiaatintyössään osallisuuden rakentumista kuntouttavassa työtoiminnassa. Hän on nimennyt ”osallisuuden rakennuspalikat” (kuvio 3), joiden toteutuessa myös osallisuus toteutuu. Tietäminen, tiedon saaminen ja sen ymmärtäminen ovat merkittäviä tekijöitä osallisuuden toteutumisessa. Jos asiakkaalla ei ole tietoa toiminnan sisällöstä, hän ei tunne hallitsevansa tilannetta ja häntä voidaan ohjailta haluttuun suuntaan.

Georg Henrik von Wrightin (1998, 404) mukaan tietoa voidaan käyttää joko välineenä tai itseisarvona. Välinearvona tietoa käytetään erilaisten tarpeiden tyydyttämisessä ja aineellisen hyvän saavuttamisessa. Kun tieto on arvo sinänsä, niin tieto käsitetään elämänmuotona, eli pyrkimyksenä oppimiseen ja ymmärtämiseen oppimisen ja ymmärtämisen itsensä vuoksi, ilman mitään muita päämääriä. Von Wright (1998, 407) toteaa, että ”tieto voi olla onnen tai onnettomuuden väline tai hyvien tekojen tai konnukksien väline”. Eli tieto sinänsä ei tee ihmisestä hyvää, tarvitaan muutakin, esimerkiksi hyvää tahtoa. (von Wright 1994, 404-407.)

Luhtasela esittää tutkimuksessaan Thompsonin kolme vallankäytön mallia (2007): (1) psykologisen vallan, jossa valta on henkilön kykyä saavuttaa omat tavoitteensa, (2) kulttuurisen vallan, jossa valta näyttäytyy keskustelun ja käsitteiden hallintana ja (3) rakenteellisen vallan, joka määräytyy henkilön hierarkkisen aseman perusteella. Psykologiseen valtaan liittyy henkilön omaama karisma, jonka avulla hän saa vallan haltuunsa. Kulttuurinen vallankäyttö viittaa instituutioiden valtaan ja kulttuuriseen hegemoniaan. Rakenteellinen valta ilmenee esimerkiksi yhteiskunnan luokka- tai sosiaalisessa rakenteessa. Luhtaselan (2009) tutkimukseen osallistuneet olivat kokeneet asiantuntijoiden vallankäyttöä ja heillä oli tunne, etteivät he voineet vaikuttaa omiin asioihinsa. Valta sinällään ei ole kielteinen tai positiivinen asia; vallan oikea käyttäminen mahdollistaa henkilön osallisuuden. (Luhtasela 2009, 89-93.)

Yksilön oma kokemus tilanteesta on tärkeää määriteltäessä osallisuutta. Luhtasela (2009) toteaa, että osallisuuden kannalta on tärkeää myös, että yksilö kokee saavansa oikeudenmukaista ja ihmisarvoista kohtelua. Luhtasela tarkoittaa oikeudenmukaisuudella tässä yhteydessä viranomaisten ja työntekijöiden toiminnan ja päätösten laillisuutta ja oikeellisuutta sekä asiakkaiden käsityksiä siitä, että toiminta vastaa heidän oikeustajuaan. (Luhtasela, 2009, 103.)

Autonomia eli itsemääräämisoikeus tarkoittaa henkilön oikeutta päättää omasta elämästään ja toteuttaa omaa elämää koskevia päätöksiä niin pitkälle kuin se on mahdollista. Luhtasela (2009, 113) kirjoittaa, että jos halutaan osallisuuden toteutuvan, tarvitaan edellä mainittujen osatekijöiden lisäksi jonkinlaista käyttövoimaa tai tahtoa, jotta osallisuusprosessi lähtisi liikkeelle. Muutosvoimaa tarvitaan kaikkien osatekijöiden toteutuksessa, mutta erityisesti autonomian aikaansaaminen on riippuvainen vallan haltuunotosta.



Kuvio 3. Osallisuuden rakennuspalikat. Muokattu. (Luhtasela 2002.)

Kukaan ei voi olla yksin osallinen. Osallisuus ei ole vain yksilön tai yhteisön asia, vaan molempien yhtä aikaa. Osallisuus edellyttää, että yksilölle annetaan mahdollisuus toimia. Vaikka luotaisiin erilaisia kuulemisjärjestelmiä, osallisuutta ei synny, elleivät nämä järjestelmät tuota kokemusta arvostuksesta ja siitä, että heidän mielipiteillään on vaikutusta. Pelkkä tunne osallisuudesta ei riitä, vaan se edellyttää yhteisöä, jossa osallisuus on mahdollista. Osallisuus on sekä oikeuksia että velvollisuuksia, kuulumista johonkin yhteisöön sen arvostettuna jäsenenä. (Gretschel, 2002, 91; Kiilakoski 2008, 12-14.)

Osallisuuden kokemus syntyy aina vuorovaikutuksessa toisiin ja on siis suorassa yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun. Osallisuuden tunteen kokemiseksi vuorovaikutuksen tulisi olla dialogista. Dialogisen vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat ymmärtäminen, vastavuoroisuus, erimielisyyden salliminen ja jopa sen ruokkiminen sekä kuunteleminen. Dialogisuus on vaikea laji, sillä se edellyttää rohkeaa, tunteisiin ulottuvaa heittäytymistä. Dialogisuudessa vuorovaikutetaan toisten, mutta myös oman itsen kanssa. (Hanhivaara 2006: 35-36.)

2.2. Osallisuus ja dialogi: Paulo Freire

Kasvatusfilosofi Paulo Freire on pohtinut osallisuutta yhteiskunnassa kasvatuksen kautta. Freiren mukaan osallisuuden mahdollistaa dialogi, joka käydään tasa-arvoisten mutta erilaisten ihmisten välillä heidän omista lähtökohdistaan käsin. Freiren mukaan aito osallisuus syntyy, kun toimijalla on valinnan vapaus. (Freire 2005, 187.)

Paulo Freire (1921-1997) oli brasilialainen pedagogi, joka työskenteli 1940-1950 – luvuilla brasilialaisessa järjestössä, jonka tarkoituksena oli tuottaa sosiaalisia palveluja työläisille. 1960-luvun alussa hän laati lukutaito-ohjelman, joka tuotti hyviä tuloksia. Freiren kansainvälinen läpimurtoteos Sorrettujen pedagogiikka ilmestyi vuonna 1970. Kirjassaan Freire esitti näkemyksensä kasvatuksen ja yhteiskunnan muutoksen välisestä yhteydestä. Freire puhui ”hiljaisuuden kulttuurista”, jossa osalla ihmisistä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta opetuksen kehittämisen keskeinen tavoite on pyrkiä löytämään menetelmiä, jotka tukevat oppijan oman äänen löytämistä, osallisuutta. (Freire 2005, 95-96.)

Freiren (2005, 95–97) mukaan ihmiset ovat aktiivisia osapuolia oppimisessaan. Muutoksen aikaansaamiseksi tarvitaan ihmisten keskinäistä vuoropuhelua, tavoitteenaan muuttaa maailma. Freiren mielestä (2005, 102) oppilaat pitää ottaa mukaan opetusmenetelmien kehittämiseen. Osallisuus koulussa on usein jäänyt sille tasolle, että oppilas osallistuu opettajan järjestämään aktiviteettiin. Osallisuutta pitäisi kuitenkin tukea siten, että oppilas voi olla aktiivisesti osallisena myös oppimisprosessinsa suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Niemi 2008, 121-130). Oppiminen lähtee aina oppilaan elämäntilanteesta käsin. Kasvatuksen sisältö luodaan yhdessä oppilaiden kanssa, dialogin kautta. (Freire 2005, 102-103.)

Paulo Freire korostaa, että välittäminen ja sitoutuminen ihmisiin mahdollistavat dialogisen kohtaamisen tasaveroisessa hengessä. Dialoginen suhde on tasavertainen, ja se perustuu aina keskinäiseen luottamukseen. Molemmilla on mahdollisuus oppimiseen ja kasvuun. On hyväksyttävä, että kohtaamisissa kukaan ei ole täysin tietämätön eikä täysin viisas. (Freire 2005, 97-104.) Dialogi toteutuu, kun kasvattaja etsii sisällön työlleen kasvatettavien arjesta, maailmankuvasta ja kielestä. Aitoon dialogiin pyrkivän kasvattajan on perehdyttävä huolellisesti kasvatettavien elämäntodellisuuteen, mikäli haluaa

auttaa heitä kasvamaan kyllin rohkeiksi puhumaan omasta puolestaan. (Freire 2005, 102-106.)

Freiren pedagogiikkaan sisältyy ajatus, että sorretut pystyvät kasvatuksen avulla muuttamaan maailman paremmaksi paikaksi. Kehitysvammaisiin ihmisiin sovellettuna Freiren teoria vapaudesta ja sorrosta voisi Kaukolan (2000) mukaan kuulostaa seuraavalta: sortoa ovat pakkotoimenpiteet (esimerkiksi pakkomuutot), toimeentulon niukkuus, valtaväestöstä eriyttävät palvelumuodot, fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset esteet (esimerkiksi rakennetun ympäristön esteellisyys, selkokielen vähäisyys, syrjintä, leimaaminen), tarpeiden ja toiveiden huomiotta jättäminen sekä päätöksenteon ulkopuolelle jättäminen. Manipuloiva auttaminen johtaa vieraantumiseen omasta minuudesta; henkilö menettää oman identiteettinsä ja elämänhallinnan hyvää tarkoittavien ihmisten tekojen takia. Tällaisia hyvää tarkoittavia ihmisiä voivat olla vanhemmat, jotka päättävät kaikista vammaisen perheenjäsenen asioista tarkoittaen hänen parastaan. Kehitysvammaisen ihmisen kanssa työskentelevät ammattilaiset eivät ehkä kyseenalaista osallisuutta estäviä rajoitteita elinympäristössä. (Kaukola 2000, 45-46.)

2.3. Osallisuus ja kehitysvammaisuus

AAIDD (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) määrittelee älyllisen kehitysvammaisuuden toiminnallisuuden kautta. Määrittelyssä ovat ratkaisevia toiminnallisuuden lisäksi edellytykset (kyvyt) ja ympäristö. Kyse on älyllisten ja adaptiivisten taitojen ja ympäristön vaatimusten välisestä vuorovaikutuksesta. Älyllinen kehitysvammaisuus on siis vammaisuutta ainoastaan tämän vuorovaikutuksen tuloksena. (Kaski ym. 2012, 16.) Älyllisten toimintojen käsite viittaa määritelmässä henkilön yleiseen henkiseen suorituskyykyyn, joita ovat muun muassa päättelykyky, ongelmien ratkaisu, monimutkaisten asiayhteyksien ymmärtäminen, kokemuksesta oppiminen sekä oman toiminnan suunnittelu. Adaptiivisella käyttäytymisellä puolestaan viitataan niihin käsitteellisiin, sosiaalisiin ja käytännöllisiin taitoihin, joita ihmiset tarvitsevat selviytyäkseen jokapäiväisessä elämässä.

Kehitysvammaisuus määritellään toimintakyvyn laaja-alaiseksi rajoittuneisuudeksi. Se on yläkäsite erilaisia ilmenemismuotoja saaville ja erilaisista syistä johtuville vaikeuksille oppia ja ylläpitää päivittäiseen elämään liittyviä toimia. Kehitysvammaisuuden

käsité on myös ongelmallinen, koska se on laaja-alainen ja epämääräinen ja sama diagnostinen leima annetaan toisiinsa nähden hyvin erilaisille ihmisille. Kehitysvammaisiksi kutsutaan sekä vaikeasti liikunta- ja kommunikaatiovammaisia, toisen ihmisen avusta täysin riippuvaisia että toimintakykyisiä, lähes itsenäisesti toimeentulevia ja työkykyisiä ihmisiä. Yhdistävien tekijöiden määrä supistuu hyvin pieneksi ja kehitysvammaisuudessa yhdistäviä tekijöitä onkin oikeastaan vain yksi: väestön keskiarvoa merkittävästi alempi älyllinen suorituskky. (Seppälä 2010, 180–181.)

Valtioneuvoston vammaispoliittisessa selonteossa (2006) todetaan vammaisten henkilöiden oikeus yhdenvertaisuuteen, osallisuuteen ja tarpeellisiin palveluihin. Osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on myönteinen suhtautuminen, vammaisten ihmisten tarpeiden huomioon ottaminen, rajoittavien esteiden tunnistaminen, esteiden poistaminen ja esteiden ennakointi. (Kaski ym. 2012, 148.)

Kehitysvammaisen ihmisen kohtaamat vaikeudet johtuvat useimmiten siitä, että hänen oma toimintakykynsä ja tilanteista nousevat vaatimukset ovat ristiriidassa keskenään. Kun kehitysvammaisen ihmisen toimintakyky ei riitä tilanteista suoriutumiseen, hän tarvitsee ohjausta, auttamista tai hoitoa. Toimintakykyä tuetaan toimintaympäristöön vaikuttamalla. Tukitoimien ja järjestelyjen turvin annetaan mahdollisuuksia koulutukseen, asumiseen ja vapaa-ajan viettoon. (Seppälä & Rajaniemi 2012.)

Ihminen kokee olevansa osallinen omassa yhteisössään, kun hän esimerkiksi opiskelee tai harrastaa. Vammaiset ovat yksi ryhmä, jotka ovat vaarassa jäädä ulkopuolelle tästä tunteesta. He voivat olla vailla osallisuuden kokemusta. Tällainen ei-osallisuus voi olla ihmisille hyvinkin traumatisoiva kokemus. (Harju 2004.)

Suurimpana esteenä kehitysvammaisten osallistumiselle pidetään ympäristön asenteita. Jotta kehitysvammaisen ihminen voisi olla yhteiskunnassa tasavertainen ja täysivaltainen kansalainen, edellyttää se yhteiskunnan ja ympäristön fyysisten ja asenteellisten esteiden poistamista. Näiden esteiden poistuessa häviää samalla myös kehitysvammaisuuden vaikutus olennaisena ihmistä määrittelevänä tekijänä. (Kuparinen 2005, 21.) Vammaisuudessa onkin kysymys myös siitä, minkälaista tukea ja esimerkiksi apuvälineitä vammaisille henkilöille tarjotaan. Usein kyse on oikeanlaisen kommunikaatiotavan löytämisestä. Syvästikin kehitysvammaiset ihmiset yleensä pystyvät tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä, jos heille tarjotaan tähän oikeat välineet. Siten

vammaisuutta määrittelee pitkälti se sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa vammaiseksi määritelty ihminen elää. (Seppälä 2010, 196-197.)

Kasvattajat tekevät usein asioita vaikeavammaisen ihmisen puolesta. Taustalla on ehkä se, että jo olemassa olevia taitoja ei vahvisteta vaan asetetaan uusia tavoitteita, joissa ajatellaan liikaa taitojen lisäämistä. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 28.) Vammasta aiheutuvia haittoja voidaan vähentää tukemalla niitä taitoja, joita vamma rajoittaa. Tukitoimien tulee olla tasapainossa toimintakyvyn kanssa, että liiallinen tuki ei aiheuttaisi opittua avuttomuutta. Yksilöllinen ja tarpeenmukainen tuki ja palvelut auttavat kehitysvammaista ihmistä elämään hyvää ja hänelle luontaista elämää yhteiskunnan tasa-arvoisena jäsenenä. Kehitysvammaisuus ei ole siis pysyvä tila, vaan siihen voidaan vaikuttaa ympäristöä muokkaamalla ja ympäristön tuella. (Malm ym. 2004, 165–166.)

osattomuus



Toimintakyvyn ja tilanteista nousevien vaatimusten välinen ristiriita

Ympäristön asenteet

Opittu avuttomuus

osallisuus



Vaikuttaminen toimintaympäristöön

Apuvälineet, oikea kommunikaatiotapa

Yksilöllinen ja tarpeenmukainen tuki

Taulukko 1. Osallisuus ja kehitysvammaisuus. Muokattu. (Kuparinen (2005), Seppälä (2010), Lehtinen&Pirttimaa (1995), Malm ym. (2004))

2.4. Osallisuuden ongelmia keskustelussa

Valtaosalla kehitysvammaisista henkilöistä on kielen tai kommunikoinnin vaikeuksia. Kehitysvammaisilla henkilöillä kielellisten pulmien takana vaikuttavat neurobiologiset kehityshäiriöt ja pysyvä aivotoiminnan poikkeavuus (Leskelä 2006a, 18). Launosen (2007) mukaan keskitasoisesti kehitysvammaisen puheilmaisu on vahvasti sidottu tuttuihin tilanteisiin ja henkilöihin. Kertovan ja kuvailevan kielen käyttö tai aiheesta toiseen siirtyminen voivat tuottaa hänelle vaikeuksia. Lievästi kehitysvammaisen henkilö puhuu yleensä sujuvasti monenlaisissa tilanteissa, mutta abstraktit käsitteet, monimutkaiset sanahahmot ja lauserakenteet tuottavat hänelle kuitenkin yleensä vaikeuksia (Launonen 2007, 144; 156-158.)

Hyvä vuorovaikutus voidaan määritellä sellaiseksi, johon kumpikin tai kaikki osallistujat voivat osallistua mahdollisimman aktiivisina osapuolina. Mahdollisimman aktiivinen ei kuitenkaan tarkoita yhtä aktiivista tai samalla tavalla aktiivista osallistumista. Kielellisesti osaavampi on usein väistämättä keskustelun aktiivisempi tai vuorovaikutuksen etenemisen kannalta vastuullisempi osapuoli. (Leskelä & Lindholm 2011, 19.)

Kehitysvammaisten henkilöiden kielellisiin pulmiin voidaan jossain määrin vaikuttaa kuntoutuksella, puheterapialla ja ympäristön ohjauksella, mutta niiden perimmäistä aiheuttajaa ei voida poistaa. Kehitysvammaisen keskustelijan vuorovaikutustaidot voivat monesti olla hänen varsinaisia kielellisiä taitojaan huonommat, ja melko sujuvastikin puhuvan kehitysvammaisen voi olla vaikeaa toimia keskustelutilanteissa yleisten odotusten mukaan (Leskelä 2006a, 18.)

Kehitysvammaisilla ihmisillä ilmenee usein vaikeuksia ymmärtää ja ilmaista itseään kognitiivisen kapasiteetin ja vuorovaikutuskyvyn heikkouden takia. Vuorovaikutuksessa pyritään tasa-arvoisuuteen, jotta kaikki osapuolet pystyvät ilmaisemaan itseään mahdollisimman hyvin. Vuorovaikutus ja kommunikointi niillä keinoilla, joita kehitysvammaisen ihminen itse ymmärtää ja käyttää mahdollistaa vuorovaikutuksen tasa-arvon. (Malm ym. 2004, 192–194.) Vuorovaikutustaidot syntyvät yhteisessä toiminnassa ympäristön ihmisten kanssa. Yhä useammin on esitetty ajatus, että oikeilla apuvälineillä, esimerkiksi selkokielellä, voi olla vaikutusta kehitysvammaisen kielelliseen suoriutumiseen. (Leskelä 2011, 184.)

2.4.1. Epäsymmetrinen vuorovaikutus ja myöntyvyys

Kommunikointi on vastavuoroista toimintaa, jolloin molemmat osapuolet toimivat lähettäjinä ja vastaanottajina yhtä aikaa. Tämän vuoksi jommankumman osapuolen ongelmat viestin lähettämisessä tai vastaanottamisessa muodostuvat yhteiseksi ongelmaksi. Kommunikointi muodostuu viesteistä, joita lähetetään ja vastaanotetaan. Viestin sisältö riippuu oleellisesti kokemus- ja käsitemaailmasta, joita keskustelukumppaneilla on. Ihminen tarvitsee sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia voidakseen laajentaa käsitemaailmaansa. (Huuhtanen 2001, 12 – 13.)

Payne (2005) toteaa, että työntekijällä on ammatillisen tiedon ja aseman antamaa institutionaalista valtaa, joka heijastuu asiakkaaseen puheen kautta. Asiakas on aina oman tilanteensa paras asiantuntija, mutta hänen subjektiiviset tietonsa ovat usein altavastajan asemassa suhteessa viranomaisen institutionaaliseen tietoon. (Payne, 2005, 161.) Kehitysvammaisuus tuo yleensä keskusteluun mukaan jotakin sellaista, joka vaatii keskustelukumppaneilta toisenlaista yhteistyötä kuin muissa keskusteluissa. (Leskelä 2011, 184).

Kielellisellä epäsymmetrialla tarkoitetaan tilannetta, jossa yhdellä tai useammalla osallistujalla on rajoituksia kielitaidossaan, esimerkiksi neurologisen vamman tai poikkeavuuden, sairauden tai kehityksellisen viivästymän takia tai siksi, että puhuttu kieli ei ole hänen äidinkieltensä. Keskustelun työnjako tulee erityisen selväksi epäsymmetrisessä keskustelussa: mitä vähemmän keinoja kielellisesti heikommalla osallistujalla on hallussaan, sitä suurempi on osaavamman osallistujan valta ja vastuu tilanteessa. Vuorovaikutus voi rakentua lähinnä osaavamman puhujan tulkintojen varaan, mikä on nähty riskinä keskusteluissa kehitysvammaisten henkilöiden kanssa. Kehitysvammaisten kohdalla on havaittu taipumusta myöntyvyyteen. (Leskelä & Lindholm 2011, 15-16.)

Myöntyvyys ilmenee eri tilanteissa siten, että opiskelija odottaa muiden kertovan hänen mielipiteensä tai vastaavan hänen puolestaan. Tämä voi johtua eräänlaisesta opitusta avuttomuudesta, joka on seurausta siitä, että muut ovat aiemmin tehneet asioita kehitysvammaisen puolesta. Opiskelija voi myös toistaa keskustelukumppaninsa vastauksia tai esittää kysymyksen vastakysymyksenä sen sijaa, että ilmaisisi oman mielipiteensä. (Matikka & Vesala 1997, 75-82.) Finlay ja Lyons (2002, 14-29) esittävät yleisenä ar-

viona, että yksi myöntyvyyttä lisäävä tekijä on kysymyksissä käytetty monimutkainen kieli. He arvelevat, että kehitysvammainen haastateltava osoittaa myöntyvyyttä sitä todennäköisemmin, mitä epävarmempi hän on vastauksestaan. Jos hän ei ole ymmärtänyt kysymystä sen monimutkaisuudesta johtuen, tai on ymmärtänyt sen vain osittain, hän saattaa vastata myöntävästi, jotta ymmärrysvaikeus ei paljastuisi.

Kielellinen epäsymmetria johtaa monesti osallistumisen epäsymmetriaan, jossa kielellisesti osaavampi puhuja kantaa suurempaa vastuuta esimerkiksi uusien aiheiden esittämisestä ja tilanteen läpiviemisestä. Kielellisesti epäsymmetriselle vuorovaikutukselle on ominaista myös haavoittuvuus. Keskustelu, jossa osallistujat eivät voi luottaa yhteiseen tulkintaan tilanteesta ja jossa voidaan ymmärtää asiat väärin, voi epäonnistua. (Leskelä 2006, 28.)

Kielellisen epäsymmetrian vähentämiseksi keskustelussa voidaan käyttää selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeistusta. Selkokieli on syntynyt monen eri ammattikunnan tarpeista kehittää kokoelma yleisiä kielenkäytön ja vuorovaikutuksen ohjeita keskusteluun osallistujien paremman yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Selkokieli on alun perin tarkoitettu kirjoitetun kielen yksinkertaistamiseen, mutta viime aikoina sen periaatteita on pyritty soveltamaan myös puhuttuun kieleen ja vuorovaikutukseen (Kartio 2009, 20). Puhuttu kieli on rakenteeltaan ja tavoitteiltaan toisenlaista kuin kirjoitettu kieli, joten selkokielen ohjeiden soveltamisessa on lähdetty liikkeelle todellisten vuorovaikutustilanteiden tarkastelusta. Mietitään, millaisia kielen keinoja keskustelijoilla on vuorovaikutustilanteissa käytössään tai millä tavoin vuorovaikutuksen vaikeuksia pyritään selvittämään. (Leskelä & Lindholm 2011, 26.)

Kielen ja vuorovaikutuksen periaatteet ovat opittuja toimintoja, joista ihmisen on mahdollista tulla tietoiseksi ainakin osittain. Selkokielisen vuorovaikutuksen omaksuminen vaatii yksilön muuttamaan asennettaan omaa kielenkäyttöään kohtaan: tässä tilanteessa, tuon ihmisen kanssa minun on käytettävä tällaista kieltä, sillä muunlainen ei toimi. (Leskelä 2011, 193.) Puhutun selkokielen periaatteita ovat keskustelukumppanin orientoiminen keskustelutilanteeseen, aktiivinen kuunteleminen ja kiinnostuksen osoittaminen, vuorottelun tukeminen, yksinkertaistaminen sekä ymmärtämisen tarkistaminen. (Mitä on selkokieli? 2011).

2.4.2. Talking Mats® -keskustelumatto

Puheen ymmärtämisen ja tuottamisen apuna voidaan käyttää kuvia, kun tuetaan opiskelijaa kertomaan omista toiveistaan, tarpeistaan, tekemisistään tai ohjataan häntä pyytämään, kieltäytymään ja kysymään. Kuvien voidaan kommunikoida näyttämällä yksittäisiä kuvia tai muodostamalla kuvista lauseita. Kuvien käyttö kommunikaation ja ymmärtämisen tukena hyödyttää monia kehitysvammaisia henkilöitä. Vuorovaikutusta ja kommunikaatiota voidaan lisätä kuvien avulla. Kuvien avulla kehitysvammaisen henkilö voi ilmaista itseään, esimerkiksi tunteita, mielipiteitä ja toiveita. Tämä taas lisää hänen mahdollisuuksiaan olla osallisena ympäristön kanssa. Kuvat jäsentävät arkea ja sen toimintaa. Myös vaikeiden käsitteiden ymmärtämistä voidaan harjoitella käyttämällä kuvia. (Ketonen ym. 2003, 181 -182.)

Talking Mats® –keskustelumatto on merkkejä sisältävä visuaalinen menetelmä, joka tukee puhevammaista ihmistä tehokkaaseen kommunikointiin. Stirlingin yliopiston tutkija Joan Murphy suunnitteli Talking Mats® –keskustelumaton (kirjaimellisesti matto, johon kiinnitetään kuvia) vuonna 1998 tutkimushankkeen yhteydessä. Sitä käytettiin aluksi CP-vammaisten aikuisten kanssa. Taitavatkin henkilöt huomasivat, että keskustelumatto auttoi heitä ajattelemaan heille esitettyjä kysymyksiä ja ilmaisemaan selvästi omia mielipiteitään. (Murphy & Cameron 2006, 4.)

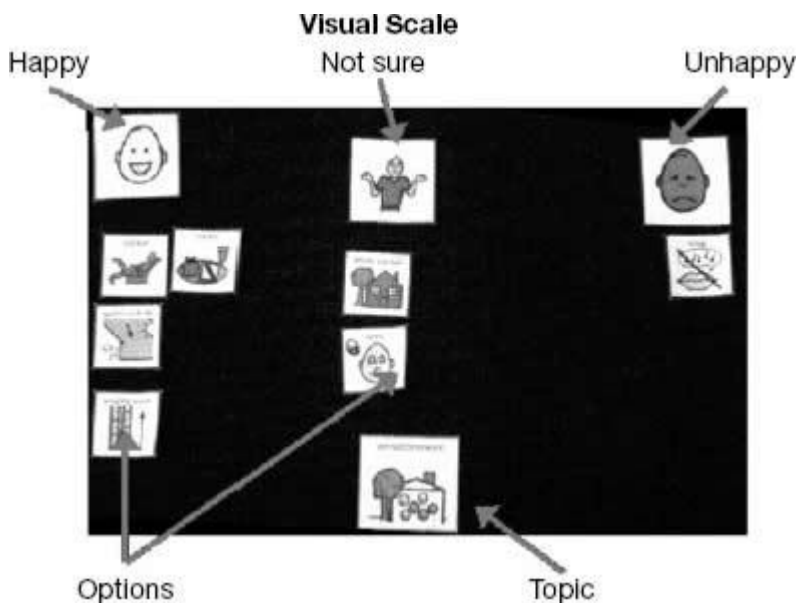
Talking Mats® -menetelmä tukee mielipiteiden ilmaisemista ja keskusteluun osallistumisista silloin, kun henkilö hyötyy puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista. Menetelmässä havainnollistetaan käsiteltäviä asioita ja niiden merkityksiä kuvilla, mikä samalla jäsentää myös itse keskustelun kulkua. Kuvakorttien sijasta menetelmässä voidaan käyttää myös sanallisia kortteja. Keskustelumaton ei voi korvata henkilön omia viestintätaitoja vaan niitä käytetään yhdessä maton kanssa. Se antaa ihmiselle mahdollisuuden ilmaista omia mielipiteitään ja auttaa pysymään aiheessa. Keskustelumaton avulla kommunikointi vahvistaa ihmisen ymmärrystä sekä parantaa heidän vuorovaikutustaitojaan. (Keskustelumatto -menetelmä haastattelussa 2013.)

Menetelmässä käytetään kolmen tyyppisiä merkkejä: aihealueet, vaihtoehdot ja visuaalinen asteikko. Lisäksi tarvitaan matto, johon merkit kiinnitetään. Aihealueet ovat kuvia, joista halutaan keskustella, esimerkiksi kuvia, jotka merkitsevät ”mitä haluat tehdä tänään”, ”kenen kanssa haluat viettää aikaa”. Vaihtoehdot liittyvät valittuihin aihealuei-

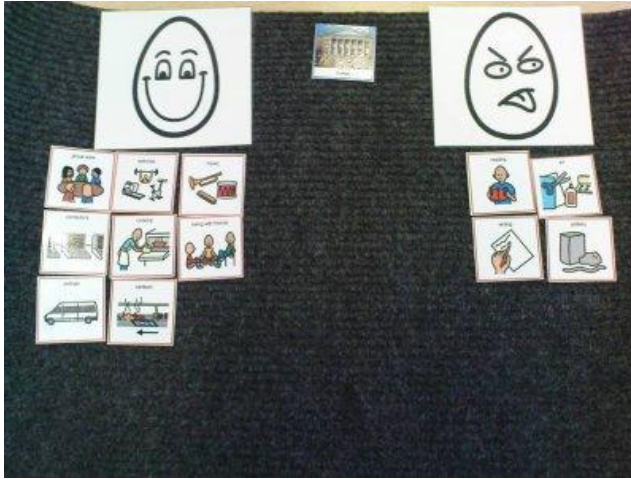
siin, esimerkiksi vaihtoehtoja vastaukseksi kysymykseen ”mitä haluat tehdä tänään”. Visuaalinen asteikko voidaan muokata sopivaksi kullekin henkilölle, esimerkiksi kyllä – en osaa sanoa – ei. Keskustelussa on mukana myös tyhjiä paperilappuja. Jos joku kuva puuttuu, se voidaan piirtää paperille. (Murphy & Cameron 2006, 6.)

Menetelmää voidaan käyttää eri-ikäisten puhevammaisten lasten ja aikuisten kanssa. Sitä voidaan hyödyntää myös puhuvien henkilöiden kanssa silloin, kun tarvitaan tukea ajatteluun tai muistamiseen. Talking Mats® -menetelmä edellyttää haastateltavalta kuitenkin tiettyjä taitoja ja valmiuksia. Haastateltavan tulee nähdä ja tunnistaa näkemänsä kuvat ja niiden merkitykset. Hänen on myös ymmärrettävä vähintään kaksi, mieluiten kolme tai sitä useampi avainsana esitetystä kysymyksestä sekä pystyttävä luotettavasti osoittamaan ja vahvistamaan vastauksensa. (Keskustelumatto –menetelmä haastattelussa 2013.)

Talking Mats® -keskustelumattoa voidaan käyttää myös erilaisten haastattelujen ja kyselyjen suorittamisessa. Samalla tavoin kuin luku- ja kirjoitustaitoinen henkilö kertoo mielipiteensä rastittamalla vaihtoehdot kirjalliseen lomakkeeseen, puhevammaisen henkilö voi kertoa mielipiteensä kuvakorteilla asettamalla ne kuvalliseen asteikkoon matolla. (Keskustelumatto –menetelmä haastattelussa 2013.)



Kuva 1. Talking Mats ®. Aihealueet, vaihtoehdot ja visuaalinen asteikko. (Murphy ym. 2007.)



Kuva 2. Talking Mats®. (Bianchi 2013.)

2.5. Aikaisempia tutkimuksia

Eija Valanteen väitöskirja (2002) tutkii HOJKS:ia välineenä kohti oppilaan yksilöllistä opetusta kunnallisessa erityiskoulussa opettajien näkökulmasta. Pääsääntöisesti oppilaiden osallistuminen HOJKS-palaveriin koettiin positiivisena, mutta se muutti opettajien mielestä palaverin kulkua. Joidenkin oppilaiden kohdalla heidän läsnä ollessaan vedettiin vain yleisempiä linjoja ja opettajat myös toivat esille huoltaan käsiteltävien asioiden vaikeudesta lapsille. Osassa tapauksista opettaja ratkaisi asian jakamalla palaverin siten, että oppilas osallistui vain osittain. Oppilaiden aktiivisuutta opettajat kuvasivat lähinnä termillä yksisanainen. Opettajat toivoivat myös saavansa keskustella rauhassa aikuisten kesken. (Valanne 2002, 111-113, 164.)

Marita Hietanen (2009, 57) on tutkinut ammatillista perustutkintokoulutusta ja sinne integroitujen erityisopiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta ammatillisessa koulutuksessa. Osa opiskelijoista koki HOJKS:in hallinnollisena, osa tiedottamisvälineenä ja osa yhteisen suunnittelun työvälineenä. Yhteistä oli, että HOJKS jäi etäiseksi.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat Kaija Miettisen tutkimuksen (2008) perusteella passiivinen objekti, opetuksen ja palvelujen vastaanottaja. Toimenpiteet on kohdistettu yksilöön ja hänen muuttamiseensa. HOJKS -työskentelyssä opiskelija pitäisi

ottaa huomioon opintojensa suunnittelussa, oman asiansa subjektina ja antaa hänelle riittävästi tilaa, aikaa ja aidosti puheenvuoro. (Miettinen 2008, 240.)

Riitta Maininki on tutkinut kehittämishankkeessaan (2007) ammattioppilaitokseen integroituja erityisopiskelijoita. Joillekin opiskelijoille HOJKS oli selventänyt oppimisen kannalta helpottavia keinoja ja osa koki henkilökohtaiset toimenpiteet merkityksettöminä. Vaikka HOJKS onkin tärkeä työkalu opettajille ja muille opiskelijan kanssa työskenteleville, on se Mainingin mukaan syytä selkeästi esitellä ja perustella opiskelijalle itselleen laadintaprosessin aikana. Vain sillä tavoin opiskelija itse voisi saavuttaa mahdollisimman suuren hyödyn hänelle tarjolla olevasta tuesta. (Maininki 2007, 31.)

Hanna Kemppainen (2007) on tutkinut peruskouluikäisen oppilaan osallistumista HOJKS:insa laadintaan. Tutkimus on tehty opettajien näkökulmasta. Mitä sallivampi opettaja kontrolli-ideologialtaan oli, sitä tärkeämpänä hän piti oppilaan päätäntävaltaa ja osallistumista sekä suurempana oppilaan hyötyä osallistumisesta. (Kemppainen 2007, 65.)

Tuulia Piirainen (2005) on tutkinut HOJKSeja Itä-Suomen työkouluissa 17-39 –vuotiaiden opiskelijoiden kohdalla. Piirainen tutki ammattiin opiskelevien HOJKSilleen antamaa merkitystä. Opiskelijoiden haastatteluissa selvisi, että mitä enemmän HOJKS näkyi opiskelijan arjessa sekä mitä enemmän opiskelija siitä tiesi, sitä merkityksellisempi HOJKS oli hänelle. Osa opiskelijoista koki myös, ettei HOJKSia tehty yhteistyössä, vaan he olivat ennemminkin haastattelun kohteita HOJKS-tapaamisissa. (Piirainen 2005, 65-67.)

Margo Mackay ja Joan Murphy (2012) ovat tutkineet Talking Mats® -kommunikaatiomenetelmän käyttöä erityisnuorten HOJKS-tavoitteiden (IPE targets) asettelun apuna. Tutkimus tehtiin Stirlingin kouluissa Skotlannissa ja tutkittavat olivat 13-17-vuotiaita nuoria. Menetelmä paransi nuorten osallisuuden laatua tavoitteiden muodostamisessa. Menetelmä osoittautui tehokkaaksi ja nopeaksi tavaksi saada nuorten mielipiteet esille. Sillä saatiin myös monipuolista tietoa nuorista. Menetelmä osoittautui hyväksi työkaluksi terapeuteille ja opettajille, koska se tarjosi strukturoidun mallin, jota voidaan hyödyntää monella tavalla. (Mackay & Murphy 2012, 22.)

3 OPISKELIJA ERITYISAMMATTIKOULUSSA

3.1. Laki ammatillisesta koulutuksesta: HOJKS ja HOPS

Ammatillisessa peruskoulutuksessa tulee opetus järjestää erityisopetuksena silloin, kun se on välttämätöntä opiskelijan vamman, sairauden, kehityksen viivästymisen tai muun syyn vuoksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 20§).

Opiskelijalle, jonka opetus annetaan erityisopetuksena, on laadittava kirjallinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Siihen tulee ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen (811/1998) mukaan sisältyä seuraavat asiat:

1. Suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelman perusteet, tutkinnon laajuus sekä opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS).
2. Erityisopetuksen antamisen peruste (ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 20 § mukaisesti): Koulutuksen järjestäjän on kuvattava se opiskelua haittaava asia, jonka perusteella opiskelija ohjataan erityisopetukseen.
3. Opetuksen yhteydessä annettavat erityiset opetus- ja oppilashuoltopalvelut (edellä mainitun lain 20 §:n ja 83 §:n mukaisesti). Koulutuksen järjestäjän on kuvattava ne tukitoimet, joita opiskelijalle tarjotaan oppimisen tueksi.
4. Muut opiskelijan saamat henkilökohtaiset palvelut ja tukitoimet eli ne palvelut, joita opiskelijalle tarjotaan oppilaitoksen ulkopuolelta, mutta jotka liittyvät opiskeluun ja jotka opiskelijan tukiverkoston on hyvä tietää. Tällaisia ovat esimerkiksi kotikuntien järjestämät henkilökohtaiset avustajat tai tulkit, hoitotahot tai muut opetuksen järjestämisen kannalta olennaiset toiminnot.

HOJKS on asiakirja, joka kertoo erityisopiskelijalle laaditusta yksilöllisestä opetuksen suunnittelusta ja käytännön tukitoimenpiteistä opetuksen ja oppimisen mahdollistamiseksi. Oleellista siinä on, että se korostaa ja mahdollistaa opiskelijan aktiivisen roolin oppijana, kokijana ja tiedon etsijänä ja prosessoijana. HOJKS:iin sisällytetyn arvioinnin tulee kohdistua myös opiskelijan arkiseen elinympäristöön, jolloin arvioidaan millaisten taitojen harjaannuttamista mahdollisimman itsenäisen selviytyminen arkielämässä vaatii. Tulevaisuuden suunnitelmien ja haasteiden huomioiminen HOJKS:in laadinnassa on

myös tärkeää, tällöin mahdolliset elämänmuutokset pystytään ennakoimaan ja niihin varautumaan myös opetuksellisin keinoin. (Ikonen 1999, 186–191.)

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998, 14 §) on säädetty opiskelijan mahdollisuudesta yksilöllisiin opintojen valintoihin jotta opiskelijan yksilöllinen valinnaisuus toteutuu, koulutuksen järjestäjän tulee laatia opiskelijan yksilöllisten lähtökohtien pohjalta HOJKS:in liitteeksi henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), jota päivitetään koko koulutuksen ajan. HOPS perustuu opiskelijan oman opiskelun suunnitteluun, yksilöllisiin valintoihin, opinnoissa etenemiseen ja oppimisen arviointiin. Opiskelijaa ohjataan HOPS:in laadinnassa ja sen toteutumisen seurannassa. HOPS on suunnitelma, jonka toteuttamiseen opiskelija sitoutuu ja motivoituu koko koulutuksen ajaksi. (Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Edu. fi 2010.)

3.2. Ammattiopisto Luovi ja valmentava 1-koulutus

Ammattiopisto Luovi on Suomen suurin ammatillinen erityisoppilaitos, joka toimii 25 paikkakunnalla. Oppilaitoksessa opiskelee 1470 ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijaa ja työskentelee yli 850 asiantuntijaa. Luovi on osa Hengitysliitto Heliä, joka on yksi suurimmista sosiaali- ja terveysalan järjestöistä. (Ammattiopisto Luovi toimintakertomus 2012.)

Ammattiopisto Luovin kaikki ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijat ovat erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Tyypillisimpiä erityisopetuksen perusteita ovat erilaiset oppimisen vaikeudet ja psyykkiset ongelmat. Luovi järjestää ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta, joka voi olla ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa (valmentava 1) tai työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa (valmentava 2). (Ammattiopisto Luovi Toimintakertomus 2012.)

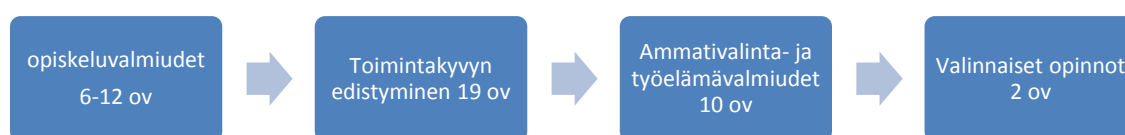
Valmentava 1 on tarkoitettu peruskoulunsa päättäneille nuorille, joiden tulevaisuuden suunnitelmat ovat vielä selkiytymättömiä ja jotka tarvitsevat ennen ammatilliseen perustutkintokoulutukseen siirtymistä erityistä tukea yhdellä tai useammalla elämän osa-alueella. Opiskelijat eivät ehkä ole motivoituneet jatko-opinnoista, he eivät ole tulleet valituiksi niihin tai he ovat keskeyttäneet opintonsa. Koulutuksen tavoitteena on, että nuori löytää itseään kiinnostavan ja omia taitoja vastaavan ammatillisen alan ja hakeu-

tuu jatko-opintoihin. Valmentava 1 opinnot kestävät yleensä 20-80 opintoviikkoa. (Veivo 2010, 18.)

Jokaisella valmentavan koulutuksen opiskelijalla on oma yksilöllinen syynsä tai useita syitä, joiden vuoksi hän opiskelee valmentavassa koulutuksessa. Opiskelijoilla voi olla haasteita sosiaalisissa taidoissa, käytöshäiriöitä ja vaikeuksia sopeutua koulun sääntöihin. Opiskelijalla voi myös olla fyysinen ja/tai mielenterveydellinen rajoite, jonka vuoksi hänellä on vaikeuksia pohtia ammatinvalintaansa. Osa opiskelijoista on kehitysvammaisia, joilla on omat haasteensa oppimisessa. Opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä ja niissä on yleensä korkeintaan 10 opiskelijaa. (Veivo 2010, 18.)

Monet valmentavan koulutuksen opiskelijat tarvitsevat opinnoissaan runsaasti tukea ja ohjausta. Tämän lisäksi he tarvitsevat tukea päivittäisissä elämän- ja opiskelutaidoissa sekä vahvistusta itsetunnolle ja itsenäistymiseensä. Opiskelija voi asia oppilaitoksen asuntolassa. Hän osallistuu koulutuksen aikana erilaisiin koulutuskokeiluihin ja työharjoittelujaksoihin ja pyrkii niiden avulla selvittämään ammatinvalintaansa. (Veivo 2010, 19.)

Valmentava 1 –koulutuksen opintopolku sisältää neljä eri osaa (Kuvio 5 & Liite 2). Noudatettava opetussuunnitelma kertoo yleisellä tasolla, mitä ovat ne tavoitteet, joihin valmentavan koulutuksen aikana pyritään. Opiskeluvalmiudet -osa sisältää oppimaan oppimisen, viestinnän ja vuorovaikutuksen, vieraan kielen, matematiikan ja tietotekniikan opintoja. Toimintakyvyn ylläpitämiseen liittyy opintoja yhteiskunnassa toimimisesta, itsetuntemuksesta ja sosiaalisista taidoista, arkielämän taidoista ja itsenäisen asumisen valmiuksista, vapaa-ajasta, liikunnasta ja motorisista taidoista, terveystiedosta sekä taiteesta ja kulttuurista. Ammatinvalinta- ja työelämävalmiudet sisältävät opintoja ammatillisen koulutuksen tuntemuksesta ja työelämään valmentautumisesta. Valinnaiset opinnot tukevat opiskelijan ammatillista kasvua, hyvinvointia ja kuntoutumista. (Valmentava 1-opetussuunnitelma 2011.)



Kuvio 4. Valmentava 1-koulutuksen opintopolku. (Ammattiopisto Luovi 2011.)

Kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus valmentavassa koulutuksessa on sekä yhteisöllisyyttä että valtaistumista. Valtaistumisella tarkoitetaan prosessia, jossa opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa elämäntilanteen kannalta merkittäviin henkilökohtaisiin, sosi-aalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin tekijöihin vahvistuvat koulutuksen aikana. Valtais-tuessaan opiskelijalla on henkilökohtaista valtaa, kykyjä ja voimavaroja vaikuttaa ym-päristöönsä ja saavuttaa toiminnallaan haluttuja tuloksia. (Järvinen ym. 1999, 109).

Valmentavassa koulutuksessa painotetaan opiskelun alkuvaiheesta alkaen opiskelijan omaa mielipidettä. Jotta opiskelija uskaltaa kertoa oman mielipiteensä, on tärkeää saa-vuttaa mielipiteen kertomisen mahdollistava luottamus ja vastavuoroisuus. Opiskelijalle täytyy osoittaa, että hänen mielipiteitään kuunnellaan ja niillä on merkitystä. Opiskeli-ajan täytyy myös kokea kuuluvansa ryhmään. Kun ryhmän jäsenet voivat luottaa toisiin-sa ja ryhmän kaikki jäsenet opettaja ja ohjaaja mukaan lukien kunnioittavat toisiaan, on saavutettu vastavuoroiseen vuorovaikutukseen perustuva yhteisöllinen osallisuus. (Pat-rikainen 2010, 55.)

Ammattiopisto Luovissa jokaiselle opiskelijalle laaditaan HOJKS-asiakirja, joka tarkis-tetaan vähintään kolme kertaa lukuvuoden aikana. Se on työväline, jota käytetään oppi-misen suunnittelussa, toteuttamisessa ja seurannassa. HOJKS:in laadinnassa on tärkeää muistaa, että siihen kirjatut tavoitteet tulee olla mahdollista saavuttaa ja siihen kirjatut tukitoimet ovat mahdollista toteuttaa. HOJKS-prosessin laadinnasta, seurannasta ja to-teutuksesta vastaa luokanvalvoja. Hänen tehtävänä on myös huolehtia, että tarvittavat tiedot siirtyvät muille opettajille ja opiskelupalvelun henkilöstölle. Sen laadinnassa pää-roolissa on opiskelija, jonka ollessa alaikäinen myös hänen vanhempansa odotetaan osallistuvan HOJKS:in työstämiseen. Opiskelijan tuen tarpeesta riippuen HOJKS-työskentelyyn osallistuu myös moniammatillinen opiskelijapalveluhenkilöstö, opiskeli-ajan tarpeiden ja myös toiveiden mukaan. (Ammattiopisto Luovi 2010.)

Ammattiopisto Luovin HOJKS-prosessissa on seitsemän vaihetta. Ensimmäisessä vai-heessa luokanvalvoja tutustuu opiskelijan asiakirjoihin ja hakija- ja opiskelijarekisterin tietoihin. Seuraavaksi käynnistetään HOJKS-työskentely. Luokanvalvoja tutustuu opis-kelijaan sekä perehdyttää ja osallistaa hänet työskentelyyn. Luokanvalvoja sopii en-simmäisen neuvottelun ajankohdasta opiskelijan kanssa. Neuvottelussa ovat mukana myös alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden huoltajat. Kolmannessa vaiheessa käydään en-simmäinen HOJKS-neuvottelu, jossa opiskelijan kanssa määritellään opiskelun tavoit-teet, tarvittavat opetus- ja opiskelijapalvelut ja muut tukitoimet. Tässä vaiheessa laadi-

taan HOPS (henkilökohtainen opetussuunnitelma), joka on HOJKS:in liite. Neljäs vaihe käsittää HOJKS-asiakirjojen tarkistamisen ja allekirjoittamisen. Asiakirjan allekirjoittavat opiskelija, huoltaja (jos opiskelija on alle 18-vuotias), luokanvalvoja sekä toimipistejohtaja. Viidennessä vaiheessa toteutetaan HOJKS:iin kirjattuja tavoitteita. Opiskelijan kanssa toimiva henkilöstö ja yhteistyötahot perehdytetään tavoitteisiin tarvittavin osin. HOJKS:in ja HOPS:in toteutumista seurataan opiskelijan palautteella, havainnoinnilla ja kirjaamalla. Kuudes vaihe on arviointivaihe, jossa arvioidaan HOJKS-prosessin ja suunnitelmaan kirjattujen palveluiden ja toimenpiteiden toteutumista. Viimeinen vaihe on päätösvaihe, jossa käydään opiskelijan kanssa viimeinen HOJKS-neuvottelu. Neuvottelussa arvioidaan opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, HOJKS:in toteutuminen ja jatkosuunnitelma. HOJKS-asiakirjat arkistoidaan arkistointiohjeen mukaan. (HOJKS-ohje 2010.)

3.3. HOJKS ja osallisuus

HOJKS:in laatiminen edellyttää perusteellista asennemuutosta ja siirtymistä opettaja-, menetelmä- ja oppimateriaalijohtoisesta opetustavasta oppijakeskeiseen oppimisen organisoimiseen. HOJKS on opettajan ja oppilaan välinen sopimus oppimisen tavoitteista, keinoista ja seurannasta. Molempien osapuolten, sekä opettajan että oppilaan (useimmiten myös oppilaan vanhempien), on todella pystyttävä hyväksymään HOJKS -sopimus. Asiantuntijoiden käsitykset eivät koskaan voi ohittaa oppilaan omaa perusteltua näkemystä tietyn asian oppimisen tarpeellisuudesta: jos oppilasta ei kyetä motivoimaan jonkin asian opetteluun, ovat sen opetusyritykset yleensä ajan haaskausta. Oppimista ei tapahdu väkisin. Opettaminen ei voi olla pakottamista, sen täytyy olla opettajan ja oppilaan yhteistyötä. (Ahvenainen ym. 2002, 10). HOJKS:in eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman pitäisi olla opiskelijan opintojen tukemisen väline, oppimisen ja oppimaan oppimisen sekä tukipalveluiden kokonaissuunnitelma, joka mahdollistaa keskustelun opinnoista suunnitelmallisesti. (Honkanen 2008, 24.)

Oppilaan onnistunut osallistuminen HOJKS -neuvotteluun edellyttää (Ahvenainen 2002), että oppilaita on valmennettava ennen tapaamiseen osallistumista. Oppilaalle ja huoltajille on hahmoteltava kokouksen esityslista/tavoitteet kaikkien ryhmäläisten osalta. Tapaamiseen on varattava riittävästi aikaa. Tietoa on jaettava käyttämällä yleisluontoista kieltä. Oppilaan vahvuuksia on korostettava, on esitettävä myönteisiä huomautuk-

sia ja tuotava esiin kehittämisehdotuksia. Oppilaalle on annettava tilaisuuksia tehdä kysymyksiä ja pyytää selvennystä asioihin. Oppilaiden on saatava tuoda esiin omia näkemyksiään ja reaktioitaan erilaisiin suosituksiin. (Ahvenainen ym. 2002, 10-11.)

Opintoihin sitoutumisen vahvistamisen, motivoivien koulutussisältöjen sekä työllistämismahdollisuuksien rakentamisen ja ennen kaikkea elinikäisen oppimiskyvyn tueksi on opiskelijoiden osallisuutta ja subjektiivisuutta oman tulevaisuutensa asiantuntijana lisättävä. (Honkanen 2006, 98). Hyvä HOJKS toimii opetushenkilöstön muistin tukena, turvaa opiskelijoiden oikeuksia ja auttaa molempia osapuolia opintojen suunnittelussa ja seuraamisessa, ehkäisee ristiriitoja sovitusta asioista, auttaa seuraamaan tavoitteiden saavuttamista ja sitouttaa omaan oppimisprosessiin ja tukee moniammatillista yhteistyötä. Muutaman kerran vuodessa tapahtuva lomakkeen lukeminen ja kirjoittaminen eivät riitä tekemään siitä merkityksellistä. (Piirainen 2005, 125-126.)

Saloviita toteaa, että mitä vanhemmaksi oppilas varttuu, sitä enemmän hänellä pitäisi olla päätösvaltaa oman opiskelunsa suhteen (Saloviita 2006, 121). Erityisopetus myös korostaa ihmiskuvassaan itsemääräämisoikeutta sekä osallisuutta, jotka Valanteen (2002) mukaan voidaan nähdä myös HOJKS:in sisäänkirjoitettuna muotoehtoina. Oppilaan valtaistuminen, osallistuminen, on esillä nykyään paljon. Kun puhutaan oppilaan osallistumisesta, puhutaan usein oppilaan mielipiteen ilmaisusta sekä osallistumisesta päätöksentekoon. (Valanne 2002, 166.) Osallistuminen ja osalliseksi tuleminen niin teoreettisen tiedon kuin käytännöllistenkin taitojen osalta määritetään tarjotun fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen toimintaympäristön ja siinä toimimisen kautta. (Poikela 2008, 75-77.)

Koulun tehtävä on integroida opiskelijat työhön ja yleiseen yhteiskunnalliseen järjestykseen. Oppimisessa on aina kysymys johonkin yhteisöön kasvamisen ja osallistumisen prosessista. Oppija omaksuu yhteisön arvoja ja normeja. Samalla muodostuu uusia sosiaalisia verkostoja, joissa oppija on osallinen. Erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on kokemuksia segregatiosta, mikä voi hidastaa osallisuuden tunteen syntymistä. (Hietanen 2009, 35). Varsinkin koulutuksen alussa tulee luoda mahdollisuus onnistumisen kokemuksille ja luoda niitä tukevia oppimisympäristöjä, joissa korostuu turvallisuus, yhteenkuuluvuus ja luottamus (Miettinen 2008, 237-243.)

4 TUTKIMUSPROSESSI

4.1. Tutkimustehtävä, tarkoitus ja tavoite:

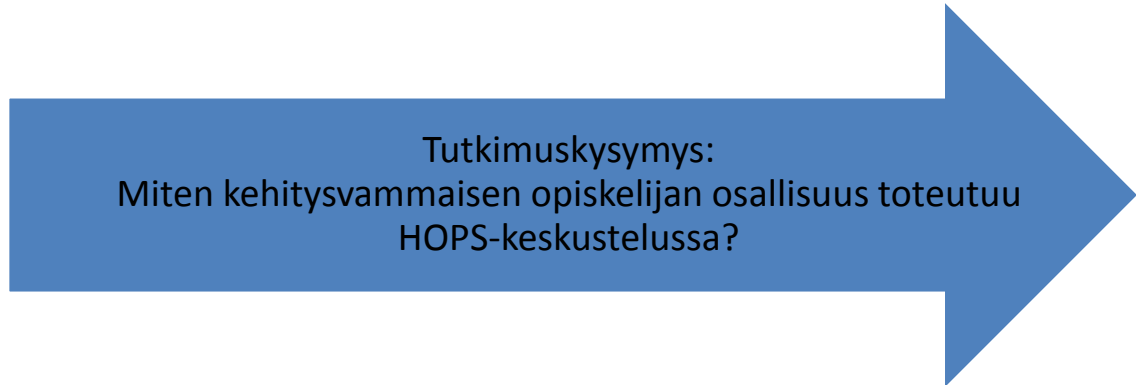
Miten kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus toteutuu HOPS-keskustelussa?

Olen työskennellyt erityisopetuksessa valmentavassa koulutuksessa vuodesta 2001 alkaen. Toimenkuvani on laaja, työskentelen opettajana, opetuksen ohjaajana ja asuntolatyöntekijänäkin tarpeen mukaan. Olen osallistunut vuosien aikana kymmeneen HOPS-keskusteluihin ja huomioni on kiinnittynyt siihen, että opiskelijan osallisuus keskustelussa jää usein vähäiseksi. Useimmiten opiskelija on ollut vain läsnä omassa keskustelussaan ja puheenvuoroja käyttävät opettaja, ohjaaja ja huoltaja. Opiskelija ei ole aina ymmärtänyt käytettyä kieltä tai ei ole jaksanut keskittyä, joten hän ei ole voinut olla keskustelussa mukana. Keskusteluissa ei ole ollut mukana mitään kommunikaation apuvälineitä.

Aloitin sosionomiopinnot (YAMK) Tampereen ammattikorkeakoulussa syksyllä 2011. Mielenkiintoisia opinnäytetyön aiheita oli runsaasti ja valitsin tutkimuskohteekseni erityisopiskelijan osallisuuden – erityisesti omien opintojensa suunnittelussa. Kehitysvammaisilla opiskelijoilla on usein puheen ymmärtämisen vaikeuksia. Leealaura Leskelän ja Camilla Lindhomin toimittama kirja epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta tuki ajatuksiani osallisuuden mahdollisuuksista. Opiskelijan osallisuus opintojen suunnittelussa edellyttää, että keskusteluun osallistujat ovat tasaveroisia. Kehitysvammaisiin usein liitetty määre ”myöntövyys” liittyi myös tähän aiheeseen. Tutustuin kiinnostavaan Talking Mats ®-keskustelumenetelmään puhevammaisten tulkkina toimivan sisareni ehdotuksesta. Kuvien käytöllä pystytään kiinnittämään opiskelijan huomio kyseessä olevaan asiaan. Kuvaa käyttämällä opiskelija pystyisi myös kertomaan asioistaan ja mielipiteistään paremmin. Tästä syntyi ajatus yhdistää kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus, HOJKS ja kuvat omaan opinnäytetyöhöni. Opinnäytetyöni työstäminen alkoi kesällä 2012, jolloin laadin opinnäytetyösuunnitelman.

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää Ammattiopisto Luovin valmentava 1-koulutuksessa aloittavien opiskelijoiden osallisuutta omien opintojensa suunnittelussa. Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassani oli kaksi tutkimuskysymystä: Miten kehitysvammaisen opiskelija ymmärtää HOJKS-prosessin sisällön? Miten kehitysvammaisen opiskelijan osalli-

suus toteutuu HOJKS-prosessissa? Tutkimuskysymykset muokkaantuivat kuitenkin prosessin aikana. Rajasin tutkittavan alueen HOPS-keskusteluksi, joka on osa laajaa HOJKS:ia. Tutkimuskysymyksiä jäi jäljelle yksi: Miten kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus toteutuu HOPS-keskustelussa?



Kuvio 5. Tutkimuskysymys. (Grönvall 2013)

4.2. Tutkimusstrategia: laadullinen tapaustutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Pyrkimyksenä ei ole niinkään todentaa ennalta tunnettuja väittämiä, vaan löytää tai paljastaa uusia tosiasioita. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Aineiston hankinnassa suositaan metodeja, joissa tutkittavien ”ääni” pääsee esille. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti. Tulokset ovat aina ehdollisia, sillä ne rajoittuvat johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi 2010, 160-166.)

Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimer-

kiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Laadullinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta mutta toisaalta siinä pyritään löytämään ilmiölle myös selityksiä. (Syrjälä 1994, 11.)

Tapaustutkimusta voidaan kuvata ominaisuuksilla yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Arvosidonnaisuudella tarkoitetaan, että tutkijan arvomaailma on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on, että nämä arvot tiedostetaan ja tuodaan esiin. Käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. Tapaustutkimuksessa tulee tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jolloin lukija saa selville, miten johtopäätöksiin on päädytty. Samalla voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Käytetyt tapauksen valintakriteerit on kerrottava. On perusteltava, miksi juuri kyseinen ryhmä on valittu tutkittavaksi tapaukseksi. Jos tutkitaan toimintaprosessia, tapahtumaa tai tapahtumasarjaa, on esitettävä myös alku- ja loppukohdat sekä tilanneyhteyksiä koskevat määrittelyt. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, 184-188. Syrjälä ym. 1994, 15.)

Syrjälän & Nummisen (1988) mukaan tapaus voidaan valita niin, että se on mahdollisimman tyypillinen (jotta tulokset on siirrettävissä toisiinkin samankaltaisiin tapauksiin) tai ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava (jolloin sen kautta voidaan oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä). Tapaus voi olla myös paljastava, jolloin tutkijan on mahdollisuus päästä kiinni ennen tutkimattomaan ilmiöön. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 188.)

Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Metodien tulee olla sopuissa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Alasuutari 1994, 72-73.)

Tutkimusstrategiani oli laadullinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla tarkastellaan ihmisten käyttäytymistä heidän omasta näkökulmastaan. Päämääränä on ihmisten käyttäytymisen ymmärtäminen, heidän omien tulkintojensa ja tutkittavalle ilmiölle antamiensa merkitysten hahmottaminen. Tutkimuksessani tutkin vain opiskelijan omaa kokemusta. Tutkimukseni oli tapaustutkimus, koska tutkin tietyssä ympäristössä, Ammattiopisto Luovin valmentava 1-koulutuksen oppimisympäristössä tapahtuvaa osallisuutta. Tapaustutkimus kohdistuu todelliseen tilanteeseen; tapaustutkimus on ku-

vailevaa tutkimusta, jonka avulla pyritään löytämään merkityksiä ilmiölle. (Hirsjärvi ym. 2007, 157-160, Syrjälä 1994, 10-13.)

4.3. Aineistonkeruuvaihe: valmentava 1-opiskelijat

Tutkimuksessani tutkin Ammattiopisto Luovin valmentava 1-koulutuksessa elokuussa 2012 opintonsa aloittaneita opiskelijoita. Tutkimukseeni osallistui neljä opiskelijaa, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Iältään he olivat 17-vuotiaita. Opiskelijat olivat eritasoisesti kehitysvammaisia. Kolme heistä osasi lukea, mutta luetun ymmärtämisessä oli ongelmia. Kaikilla oli keskittymisvaikeuksia ja oman toiminnan ohjauksen ongelmia. Puheen tuottamisessa opiskelijoilla ei ollut ongelmia, puheen ymmärtämisessä jonkin verran.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin nauhoitusta. Tarkoitukseni oli nauhoittaa kaksi keskustelua ja vertailla niitä: ensin elokuussa syksyn ensimmäiset HOPS-keskustelut, joissa päätettiin opiskelun tavoitteista ja myöhemmin syksyllä samat keskustelut uudelleen käyttämällä Talking Mats® -kuvia keskustelun apuna. Ensimmäiset nauhoitukset tehtiin parin päivän aikana syyskuussa 2012. En itse päässyt mukaan nauhoituksiin, koska minun oli osallistuttava opinnäytetyöseminaareihin Tampereella. Nauhoituksilla oli kiire, koska Ammattiopisto Luovi edellyttää, että syksyn ensimmäiset HOJKS:it ovat valmiina 20.9. mennessä.

Keskusteluissa olivat mukana opiskelijan lisäksi huoltaja, erityisopettaja sekä opetuksen ohjaaja. Opetuksen ohjaaja toimi opettajana kolmessa eri opintokokonaisuudessa (tietotekniikka, liikunta ja motoriset taidot sekä taide ja kulttuuri). Nauhoituksissa hän on toiminut näissä opintokokonaisuuksissa opettajan roolissa. Opettaja käytti keskustelun runkona Ammattiopisto Luovin valmentava 1-opetussuunnitelman sisällöt -kohtia. Opetussuunnitelma on laaja, siinä on 14 eri opintokokonaisuutta (Liite 2). Keskustelut kestivät kauan, koska opettaja kävi jokaisen kokonaisuuden läpi jokaisen opiskelijan kanssa. Keskustelut järjestettiin koulun tiloissa, joten kaikenlaisia häiriötekijöitä tallentui myös nauhalle (esimerkiksi muiden opiskelijoiden ääniä). Ensimmäisissä nauhoituksissa paikalla ollut opetuksen ohjaaja poistui puhelimeen ainakin kerran jokaisen nauhoituksen aikana. Nauhoitusten pituus vaihteli 80 minuutista melkein kahteen tuntiin.

Marraskuussa 2012 tein uudet nauhoitukset. Keskustelun apuna käytin kuvia ja Talking Mats® -keskustelumattoa. Kävin opiskelijoiden läpi kaikki opetussuunnitelman osa-alueiden sisällöt (Liite 2), kuten oli käyty myös syksyn ensimmäisissä nauhoituksissa. Tarkoitukseni oli vertailla ilman kuvia käytyjä HOPS-keskusteluja Talking Matsin® avulla käytyihin keskusteluihin. Tilanteessa oli mukana myös opettaja, jonka tarkoituksena oli ainoastaan olla seuraamassa arviointikeskustelua.

Kuvitin opetussuunnitelman eri alueet (14) sekä kaikki niiden sisällöt. Lisäksi kuvitin jokaisen opiskelijan syyskuun keskusteluissa sovitut tavoitteet, jotta voisin käsitellä ne opiskelijan kanssa. Kuvat otin internetin maksuttomista kuvapankeista (esimerkiksi Papunetin kuvatyökalu sekä Amme-sivusto). Pieni osa kuvista oli valokuvia, jota keräsin Google-kuvahaun avulla. Kuvitettua opetussuunnitelmaa ja sisältöjä oli tarkoitus käyttää vain Talking Mats®-keskusteluissa, ei julkisessa käytössä (Liite 3).

Talking Mats® -ohjeistuksen mukaan asetin aina uuden opintokokonaisuuden alkaessa aihealueen kuvan maton alareunaan muistuttamaan, mistä aiheesta ollaan puhumassa. Maton yläreunaan laitoin arviointiasteikon kuvat: kyllä/osaan – en osaa sanoa/tarvitsen harjoitusta – ei/en osaa.



Kuva 3. Talking Mats®. Arviointiasteikon kuvat (Papunetin kuvatyökalu)

Vaihtoehtokuvat olivat maton ulkopuolella pöydällä. Kävimme opiskelijan kanssa kuvat yksi kerrallaan läpi ja hän asetti ne matolle sopivaksi arvioimaansa kohtaan. Olin harjoitellut maton käyttöä jokaisen opiskelijan kanssa jo aikaisemmin käymällä keskustelua, mistä eläimistä he pitävät. Opiskelijoille menetelmä oli siis jo melko tuttu. Nyt kuvat olivat kuitenkin hieman vaikeampia, joten muutaman kuvan kohdalla piti ensin selvittää kuvan sisältöä. Suurimman osan kuvista opiskelijat tunnistivat hyvin.

Pian marraskuun 2012 nauhoitusten jälkeen tajusin, että ne eivät olisikaan vertailukelpoisia syyskuun nauhoitusten kanssa. Jälkimmäisessä nauhoituksessa ei ollut mukana huoltajaa eikä opetuksen ohjaajaa, vaan opiskelijan lisäksi vain minä ja opettaja. Päätin muuttaa suunnitelmaani: tutkisin ensimmäisissä nauhoituksissa opiskelijan tieto-, konsultaatio- ja päätösosallisuutta ja jälkimmäisissä nauhoituksissa arviointiosallisuutta. Huomioisin marraskuun nauhoituksista vain sen, miten opiskelija itse arvioi tavoitteidensa toteutumista Talking Matsin® avulla.

4.4. Analyysivaihe:

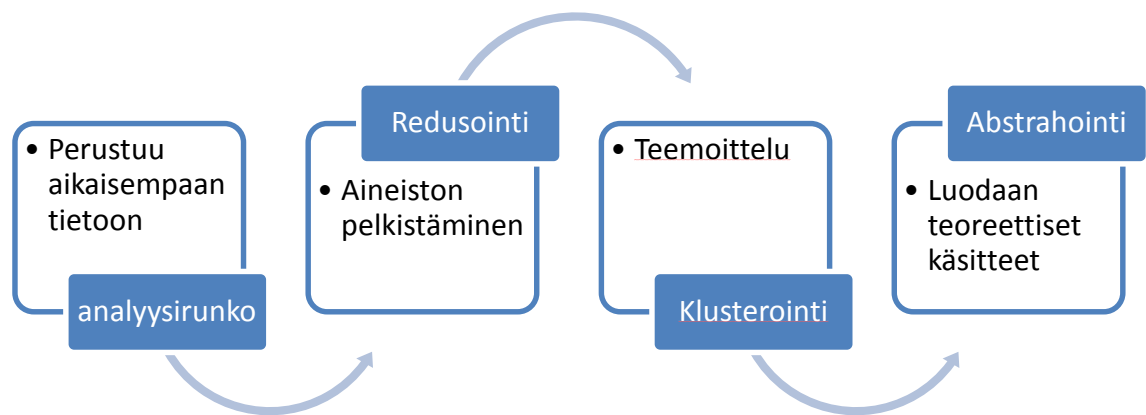
tieto-, konsultaatio- päätös- ja arviointiosallisuuksien eri ulottuvuudet

Laadulliselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Vähänkään laajempaa aineistokokonaisuutta ei voi eritellä ilman, että sen tiivistää suppeampaan ja helpommin käsiteltävissä olevaan muotoon. (Alasuutari 1994, 75-76.)

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 2008, 138.) Laadullinen sisällönanalyysi perustuu useimmiten haastattelurunkoon, mutta ennen kaikkea se on tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus riippuvat tutkijan teoretisoinnista, minkä onnistuminen taas riippuu tutkijan perehtyneisyydestä omaan aineistoonsa ja kirjallisuuteen. (Syrjälä ym. 1994, 89.)

Opinnäytetyössäni käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa analysoin haastatteluaineistoa tutkimustehtävän lisäksi teoreettisesta viitekehuksesta muodostuvien käsitteiden ohjaamana ja niihin perustuen. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu pohjautuu hyvin vahvasti aikaisempaan viitekehukseen, kuten teoriaan tai käsitejärjestelmään. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisemmalla viitekehyksellä ei puolestaan ole yhtä voimakasta roolia kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Siinä ainoastaan käsitteistö tulee valmiina teoriasta. Tällöin analyysiä ohjaa joku tema tai käsitekartta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107-108.)

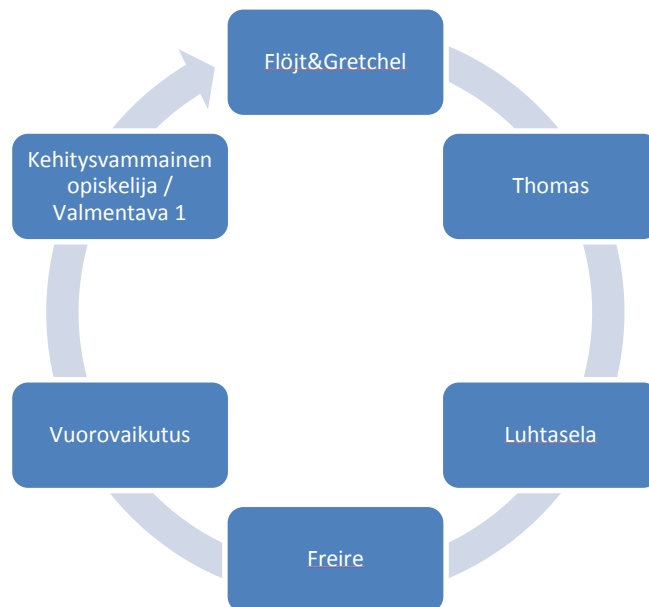
Ensimmäiseksi prosessissa muodostetaan aikaisempaan tietoon perustuva analyysirunko, joka voi olla hyvin väljä tai strukturoitu. Analyysivaiheita on neljä: redusointi, klusterointi, abstrahointi ja kvantifiointi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi, jolla tarkoitetaan tutkimustehtävään ja analyysirunkoon sopivien ilmaisujen koodaamista aineistosta eli aineiston pelkistämistä. Koodaaminen voi tapahtua siten kuin tutkija parhaaksi näkee. Koodimerkit ovat aineistoon sisäänkirjoitettuja muistiinpanoja, joilla jäsennetään sitä, mitä tutkijan mielestä aineistossa käsitellään. Koodimerkit toimivat myös tekstin kuvailun apuvälineenä. Klusteroinnissa aineisto teemoitellaan eli ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Aineistosta voidaan poimia sen sisältämät keskeiset aiheet ja siten esittää se kokoelmana keskeisiä kysymyksenasetteluja. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. Abstrahointivaiheessa luodaan teoreettiset käsitteet ja kvantifointivaiheessa saatetaan tulokset määrälliseen esitysmuotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–114; Eskola & Suoranta 2008, 176.)



Kuvio 6. Analyysivaiheet. Muokattu. (Tuomi&Sarajärvi 2009, Eskola&Suoranta 2008.)

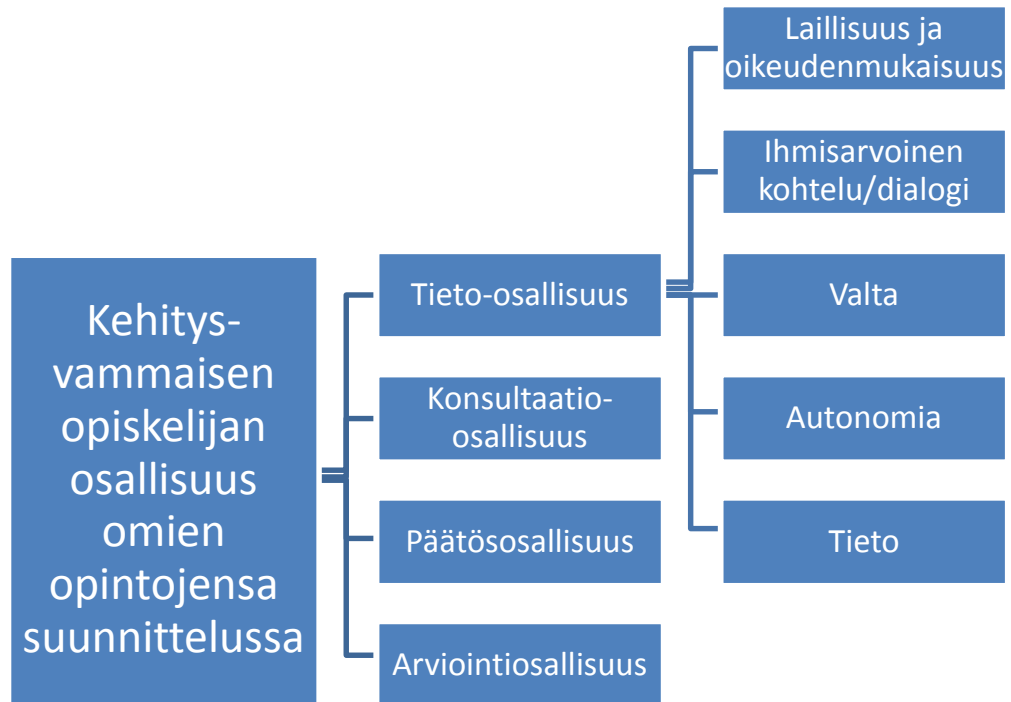
Tässä opinnäytetyössä etenen redusoinnista klusterointiin ja klusteroinnin kautta abstrahointiin. En esitä tuloksia määrällisessä muodossa. Analyysiprosessini alkoi nauhoitusten litteroinnista eli kirjoitin haastattelut sana sanalta auki. Litteroitua tekstiä muodostui syyskuun nauhoituksista 109 sivua ja marraskuun nauhoituksista 89 sivua. Litteroin myös nauhoitustilanteissa esiintyvät tauot, haukottelut ja huokaukset.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti rakensin strukturoidun analyysirungon (kuvio 6), joka perustui tutkimustehtävään sekä Flöjtin (2000) & Gretschelin (2002), Thomasin (2002) sekä Luhtaselan (2009) teorioihin (kuvio 5) osallisuuden eri ulottuvuuksista. Teorioita yhdisti määritelmä aidosta osallisuudesta: osallistuminen voi tarkoittaa kuulumisen ja mukanaolon tunnetta, mutta aito osallisuus (involvement) on sen lisäksi vahvasti kokemuksellista ja jaettua. Osallisuus on omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista ja vastuun kantamista: se edellyttää ihmiseltä sitoutumista ja aktiivisuutta. (Harju 2004). Myös Paulo Freiren (2005) ajatukset opettajan ja oppijan dialogisesta suhteesta olivat osa viitekehystäni.



Kuvio 7. Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys. (Grönvall 2013)

Yhdistäviksi käsitteiksi muodostuivat kehitysvammaisen opiskelijan tieto-, konsultatio- ja päätösosallisuus (Fljöt 2000). Viimeinen Gretschelin (2002) osallisuuden portaita, arviointiosallisuus, oli tarkasteluni kohteena marraskuun 2012 nauhoituksissa. Kahta muuta osallisuuden porrasta: toimeenpano- ja toimintaosallisuutta en ottanut mukaan analyysiin, koska tarkoitukseni oli tutkia vain HOPS-keskusteluja, ei tavoitteiden toteuttamista. Analyysirungon alaluokat loin Thomasin, Luhtaselan ja Freiren teorioista käsin (taulukko 1). Ne olivat laillisuus ja oikeudenmukaisuus, ihmisarvoinen kohtelu (dialogi), valta, autonomia ja tieto.



Kuvio 8. Analyysirunko (yhdistävä käsite, yläluokat ja alaluokat). (Grönvall 2013)

Redusointivaiheessa luin litteroidun nauhoitusaineiston useaan kertaan läpi, jotta se tuli minulle tutuksi. Nauhoituksiin osallistuneiden opiskelijoiden vastauksia kuvasin koodien T1, T2, P3 ja P4. T-kirjaimella viitataan tyttöihin ja P-kirjaimella poikiin. Tämän jälkeen erottelin ja etsin aineistosta analyysirungon kannalta olennaisia lausumia ja alkuperäisilmaisuja. Klusterointivaiheessa nimesin eri alaluokat ja ryhmittelin niihin samaa tarkoittavat ilmaisuja. Tutkin kaikki opetussuunnitelman 14 opintokokonaisuutta (Liite 2) analyysirungon avulla. Abstrahointivaiheessa yhdistin samansisältöiset alaluokat toisiinsa muodostaen niistä analyysirungon käsitteiden mukaisesti neljä yläluokkaa (tieto-osallisuus, konsultaatio-osallisuus, päätösosallisuus sekä arviointiosallisuus). Keräsin alkuperäisilmaukset, pelkistetyt ilmaukset ja alakategoriat yläluokkien mukaisesti neljään eri asiakirjaan. Lopuksi poimin haastatteluaineistosta alkuperäisilmauksia sitaateiksi, jotka kuvastivat aineistoa, elävöittivät tuloksiani ja toimivat perusteluina tekemieni tulkinnoille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–114.)

ihmisarvoinen kohtelu	valta	autonomia	tieto	oikeudenmukainen ja laillinen kohtelu
Onko opiskelijalla mahdollisuus ilmaista itseään? (Thomas)	Onko opiskelijalla mahdollisuus vaikuttaa prosessiin? (Thomas)	Onko henkilöllä oikeus päättää omasta elämästään? (Luhtasela)	Onko opiskelijalla tietoa toiminnan sisällöstä? (Luhtasela)	Onko viranomaisten toiminta laillista? (Luhtasela)
Onko opiskelijalla mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen? (Thomas)	Onko opiskelijalla valtaa vaikuttaa omaan tilanteeseensa? (Freire)	Onko opiskelijalla mahdollisuus valita? (Thomas)	Antaako opiskelija itse tietoa? (Fljöt)	
Syntyykö dialogia? (Freire)		Myöntövyvyys? Manipuloiva auttaminen? (Freire)	Saako opiskelija tietoa omasta tilanteestaan? (Freire)	
Löytyykö menetelmiä, jotka tukevat oppijan oman äänen löytämistä? (Freire)		Jätetäänkö opiskelija ulkopuolelle? (Freire)		

Taulukko 2. Analyysirungon alaluokat: Freire, Luhtasela, Thomas & Fljöt. (Grönvall 2013)

Määrittelin jokaisessa osallisuuden osa-alueessa ihanneosallisuuden. Ihanneosallisuudessa kaikki ulottuvuudet toteutuvat, mikä tarkoittaa sitä että osallisuus toteutuu. eli osallisuus toteutuu (Taulukko 1). Tieto-osallisuus –osa-alueessa (ihannetila) opettaja antaa opiskelijalle tietoa opintojen sisällöistä. Opiskelija kertoo opettajalle jo osaamisestaan asioista sekä oma-aloitteisesti että keskustelussa. Keskustelussa käytetään selkeää kieltä. Opiskelijalla on mahdollisuus esittää mielipiteitään eivätkä mukana olevat opettaja ja huoltaja käytä valtaansa ja manipuloi opiskelijaa ohjaamalla keskustelua. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Opiskelijaa ei jätetä ulkopuolelle.

Konsultaatio-osallisuuden osa-alueessa (ihannetila) opettaja ja opiskelija keskustelevat yhdessä edellisessä osa-alueessa sisällöistä esiin nousseita oppimisen ja kehittymisen tarpeita ja muodostavat niistä tavoitteita. Opiskelija ehdottaa itse tavoitteita. Opettaja ehdottaa myös tavoitteita. Yhteisessä keskustelussa mietitään, mitkä tavoitteet olisivat tarpeen. Keskusteluissa käytetään selkeää kieltä. Huoltaja voi myös ehdottaa tavoitteita,

mutta hän ei manipuloi opiskelijaa ohjaamalla keskustelua. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti.

Päätösosallisuus -osa-alueessa (ihannetila) opettaja ja opiskelija kertaavat edellisessä osa-alueessa yhdessä keskustellut tavoitteet ja päättävät, mitkä niistä valitaan kirjattaviksi HOPS:iin. Opettaja ja huoltaja eivät manipuloi opiskelijaa ohjaamalla keskustelua. Opiskelija on päättää itse omista tavoitteistaan. Keskustelussa käytetään selkeää kieltä. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Häntä ei jätetä ulkopuolelle.

Arviointiosallisuuden osa-alueessa (ihannetila) opiskelija arvioi, miten tavoitteet ovat toteutuneet. Opettaja kertaava tavoitteet opiskelijan kanssa ennen arviointia. Yhteisessä keskustelussa mietitään, miten tavoitteet ovat toteutuneet. Lopullisen arvioinnin opiskelija suorittaa itse. Keskusteluissa käytetään selkeää kieltä. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Häntä ei jätetä ulkopuolelle.

4.5. Hermeneuttinen kehä

Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkija kohtaa ns. hermeneuttisen kehän ongelman. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkijan käymää dialogia tutkimusaineistonsa kanssa. Kehän alussa tutkija tein välittömiä tulkintoja aineistosta. Pyrin ottamaan etäisyyttä omaan tulkintaan asennoitumalla siihen kriittisesti. Tämän jälkeen menin jälleen aineiston pariin, yritin nähdä se uusin silmin. Aineisto näyttäytyikin nyt toisenlaisena: sieltä nousi esiin asioita, joita en aluksi lainkaan huomannut tai joita pidin epäolennaisina. Loin uuden tulkinnan ilmauksien merkityksistä. Jokainen uusi sukellus aineistoon merkitsee tuon tulkintaehdotuksen koettelua. Tavoitteena tässä kehäliikkeessä on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittavani todella ovat tarkoittaneet. (Laine 2007, 36-37.)

Hermeneuttinen kehä ei ole umpeutuva kehä, jossa ei edetä mihinkään. Sen vuoksi tutkija käy läpi aineistoaan monta kertaa koettaen vapautua omista esteistään ymmärtää tutkimuskohdetta. Kehää kiertäessään tutkija toisaalta pääsee koko ajan lähemmäksi

tutkimuskohdettaan, toisaalta se syventää hänen omaa itseymmärrystään. Samalla erotuvat vähitellen oma lähestymistapa ja tutkittavan kohteen oma olemus, jotka siis ovat kaksi eri asiaa. (Syrjälä ym. 1994, 125.)



Kuvio 9. Hermeneuttinen kehä (Syrjälä ym. 1994, 125.)

4.6. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, mutta luotettavuutta arvioitaessa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi seuraaviin tekijöihin: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-141.)

Tutkimuksen kohteen valitsin itse. Pidin erittäin tärkeänä tutkia kehitysvammaisen opiskelijan osallisuutta omien opintojensa suunnittelussa. Aihetta ei ollut aikaisemmin tutkittu ja olin itse havainnut puutteita opiskelijoiden osallisuudessa. Kysyin syksyllä 2012 opintonsa Ammattiopisto Luovin valmentava 1 -koulutuksessa aloittaneilta opiskelijoilta halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Kerroin tutkimuksen aiheen ja sen, että käyttäisin nauhoitusta aineiston hankinnassa. Neljä opiskelijaa ilmoitti haluavansa osallistua. Esitin suunnitelmani opinnäytetyöseminaarissa. Hain tutkimukseen tarvittavat

luvut Ammattiopisto Luovilta, Tampereen ammattikorkeakoululta ja tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden huoltajilta (Liite 1).

Aineiston keräsin nauhoitusten avulla. Ensimmäiset nauhoitukset tehtiin syyskuussa 2012. Itse en päässyt paikalle, mutta ohjaajatyökaverini toimi nauhoittajana. Opiskelijoille kerrottiin jo etukäteen, että keskustelut nauhoitetaan. Nauhuri oli koko ajan pöydällä kaikkien näkyvässä. Jokaisen nauhoituksen alussa opettaja vielä kertasi, miksi keskustelua ollaan nauhoittamassa. Nauhoitus katkaistiin heti, kun keskustelu oli päättynyt. Jälkimmäiset nauhoitukset tein itse marraskuussa 2012 noudattaen samaa periaatetta. Opiskelijat suhtautuivat nauhoitustilanteisiin luontevasti.

Talking Mats® -kuvien valinnassa pyrin ottamaan huomioon tekijänoikeudet. Käytin Internetin ilmaisia kuvapankkeja ja sellaisia valokuvia, jotka oli jaettu yleiseen käyttöön. Kuvittamaani opetussuunnitelmaa ei ollut tarkoitus käyttää muualla kuin tässä tutkimuksessani.

Analyysin luotettavuutta lisäsin litteroimalla aineiston sanasta sanaan auki, jolloin aineistosta oli helppo tarkistaa pienetkin yksityiskohdat. Litteroin myös häiriötekijät, huokaukset ja haukotukset. Käytin analyysissä suoria lainauksia. Raportissani kuvasin tutkimuksen eri vaiheet, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2010, 232-233.)

Analysoinnissa jouduin tarkkaan miettimään, etten antanut omien käsityksieni asiasta vaikuttaa liikaa. Jari Metsämuuronen (2003, 195) toteaa, että aineiston analyysissä tulee ongelmaksi se, että tutkijalla saattaa olla hyvin voimakas ennakko-oletus tutkimustuloksesta. Tutkijan, joka pitää itsepintaisesti alkuperäisestä oletuksestaan kiinni, on aineistonkin avulla vaikea saada muuttamaan käsitystään, joten on tärkeää muistaa, etteivät subjektiiviset ennakkokäsitykset muuta sitä aineistoa, jota analysoidaan.

Tutkimuksessa on kunnioitettu haastateltavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Osallistujien henkilöllisyys ei tule raportoinnissa missään vaiheessa esiin. Luottamuksellisuus ja anonymiteettisuoja säilyvät. (Hirsjärvi ym. 2010, 25.)

Tutkimuksesta tehdessäni olen noudattanut rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta muun muassa tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja koko tutkimuksen arvioinnissa. Tutkimuksen lähteet on merkitty asianmukaisesti. En yleistä tutkimuksen tuloksia, vaan kuvaan vain kyseisen tutkittavana olevan tapauksen. Raportissa näkyy myös tutkimuksen puutteet. (Hirsjärvi 2010, 23-27.)

5 TULOKSET

5.1. Tieto-osallisuus

Tieto-osallisuudessa opettaja antaa opiskelijalle tietoa opintojen sisällöistä. Opiskelija kertoo opettajalle jo osaamistaan asioista sekä oma-aloitteisesti että keskustelussa. Keskustelussa käytetään selkeää kieltä. Opiskelijalla on mahdollisuus esittää mielipiteitään eivätkä mukana olevat opettaja ja huoltaja käytä valtaansa ja manipuloi opiskelijaa ohjaamalla keskustelua. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Opiskelijaa ei jätetä ulkopuolelle.

Valmentava 1 -opetussuunnitelmassa on yhteensä 14 opintokokonaisuutta (Liite 2), jotka kaikki käsiteltiin HOPS-keskustelussa. Tieto-ulottuvuus täyttyi kohtalaisesti opettajan tiedon jakamisen osalta. Opiskelijat eivät olleet tutustuneet opetussuunnitelmaan ennen keskustelua, joten he olivat opettajan tiedonjaon varassa. Vain yhden opiskelijan (T1) kanssa käytiin 13 opintokokonaisuutta läpi, joten hän sai eniten tietoa opetussuunnitelmasta. Läpi jäi käymättä kaikilta vieraiden kielten sisällöt, liikunnan sisällöt kahdelta opiskelijalta (P2 ja T2), samoin matematiikan sisällöt (P1 ja P2). Arkielämän taidot ja valinnaiset opinnot jäi myös käymättä läpi kahden opiskelijan kanssa (T2 ja P2).

Opettaja kertoi sisällöistä suullisesti, muutaman kerran hän kehotti opiskelijaa lukemaan niitä itse tietyltä sivulta opetussuunnitelmasta. Opiskelijoista yksi ei osannut lukea ja opettaja suuntasikin kolmessa opintokokonaisuuden yhteydessä kehotuksensa ”katsootaan sisältökohtia” opiskelijan äidille. Opettaja luki opetussuunnitelmasta ääneen yhteiskunnassa toimimisen ja terveystietojen opintokokonaisuuksien sisällöt, eikä näissä kohdissa syntynyt keskustelua. Opettaja kertoi, että näiden opintokokonaisuuksien kaikki sisällöt käydään jokaisen kanssa läpi tunnilla. Opettaja yksinkertaisti yhden opintokokonaisuuden merkityksen muuttaessaan viestintä ja vuorovaikutus - opintokokonaisuuden ”äidinkieleksi”. Näin opiskelijoiden oli helpompi ymmärtää kokonaisuuden sisältö.

Opiskelijat eivät itse olleet aktiivisia tiedon jakajia. Opiskelija T1 kertoi eniten, kahdeksan kertaa. Tähän saattoi vaikuttaa se, että T1:n huoltaja antoi tyttärelleen tilaa ja aikaa,

eikä kertonut heti omaa mielipidettään. Opiskelija T2, joka oli normaalissa luokkatilanteessa todella puhelias, ei tässä tilanteessa kommentoinut ollenkaan. Tilanteen virallisuus sai ehkä hänet vaikenemaan ja odottamaan aktiivisuutta huoltajaltaan. Opiskelija P2:n huoltaja kommentoi monta kertaa vähätellen ja naureskellen poikansa omia puheenvuoroja.

T1: ”Menen aina älypään sivuille..”
(keskustelu tietotekniikan käytöstä kotona)

T1: ”Kyllä mä kalenteriakin osaan vähäsen käyttää!”
(yhteiskuntavalmiudet)

T1: ”Ai niin juu ja mä haluan kertoa mitä mä teen taidetta! Maalasin siihen maton värisen että kultaa ja vihreitä, kullanväristä, punasta ja keltasta. sinistä. Vähän väriä vähän...”
(itsetuntemus-kokonaisuuteen liittyvä taideryhmä)

P1: ”Ruotsi ei sitten mee.. englanti menee hyvin.”
(vieraat kielet)

P2: ”Jos mä haluan keskittyä niin mä haluan keskittyä.”

Huoltaja: ”Yleensä sä et halua..”

P2: ”Yleensä noi keskustelutunnit ni ne on ollu sillai et mä oon keskittynyt niinko hienosti!”

Huoltaja: ”Et vois niinko opetella keskittymään siihen hetkeen mitä eletään..” (ei kuuntele poikaansa ollenkaan)
(viestintä ja vuorovaikutus)

Opettajan ja opiskelijan välillä syntyi dialogia tavoitteista vasta kun opettaja esitti opiskelijalle kysymyksiä. Keskustelu oli melko opettajajohtoista, mutta kuitenkin hedelmällistä. Yhdenkään opiskelijan kanssa ei kuitenkaan keskusteltu jokaisesta opintokokonaisuudesta: opettaja keskusteli vain kuudessa opintokokonaisuudessa jokaisen opiskelijan kanssa heidän osaamisestaan. T1:n kanssa opettaja keskusteli lisäksi neljässä eri kokonaisuudessa ja P1:n sekä P2:n kanssa kolmessa. T2:n kanssa opettaja kävi läpi lisäksi kahden kokonaisuuden sisällöt. T1 vastaili eniten asian vierestä opettajan kysymyksiin. T2 kerran. P1 ja P2 pysyivät aiheessa koko ajan.

Opettaja: ”Sulla on varmaan sellaset ihan perushyvät tietokonetaidot?”

T1: ”Joo mä osaan kirjoittaa sen salasanankin oikein!”

Opettaja: ”Osaat kirjautua sinne itsenäisesti?”

T1: ”Joo mä oon osannut ja tiesin et Luovi oppi..”

Opettaja: ”Niin sä muistat ne tunnukset hyvin?”

T1: ”koulu123!”
(tietotekniikka)

Opettaja: ”Joo...”

P2: ”Moottoriset taidot..”

Opettaja: ”Mitenkäs sinä liikut?”

P2: ”Kyl se ihan menee.. kyl se itseasiassa tekee ihan hyvää meikäläiselle vähän hölkkäillä tuol joskus.. ja polkupyöräillä..”
(liikunta ja motoriset taidot)

Opettaja ei aina saanut vastauksia kysymyksiinsä, vaikka osoitti ne suoraan opiskelijalle. T1 ei vastannut kahteen kysymykseen. T2 jätti vastaamatta jopa kuuteen. P1 ja P2 vastasivat kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin. T2:n huoltaja vastasi kolmessa kohdassa opettajan opiskelijalle esittämiin kysymyksiin opiskelijan osaamisesta. Kävi myös niin, että opiskelija itse vetosi huoltajaansa, jotta tämä kertoisi opettajalle osaamisesta.

Opettaja: ”Puuttuuko mitään kirjaimia sanoista?”

P1: ”Kysy häneltä (huoltaja), en osaa sanoa...”

(viestintä ja vuorovaikutus)

T1: ”Äiti kerro sitä mun mitä mä oon tehny tuolla koulussa kun keväällä oltiin sittarissa!”

(oppimaan oppiminen)

P1 suhtautui keskusteluihin koko ajan hieman negatiivisesti, häntä ei tuntunut kiinnostavan opiskelujen suunnittelu kovinkaan paljon. Hän esitti eniten eriäviä mielipiteitä opettajalle. P2 ei aina pysynyt keskusteluissa mukana vaan vaipui omiin ajatuksiinsa. Opiskelijat käyttivät näin valtaa, ehkäpä kuitenkin tahattomasti.

Huoltajat olivat aktiivisesti läsnä keskusteluissa. Huoltajilta saa paljon arvokasta tietoa uuden opiskelijan asioista, mutta keskustelussa heidän kommentointinsa on usein valankäyttöä. Freire (Kaukola 2000, 45-46) käyttää käsitettä ”manipuloiva auttaminen”, jonka mukaan hyvää tarkoittavan omaisen toiminta saattaa johtaa henkilön oman identiteetin menettämiseen. Opiskelija saattaa jäädä koko keskustelun ulkopuolelle.

P2:n huoltaja kommentoi sisältöjä eniten (9 kertaa), P1:n huoltaja kommentoi kuusi kertaa ja T1:n ja T2:n kolme kertaa. Opettaja keskusteli usein sisällöistä myös pelkätään huoltajan kanssa. Opiskelija liittyi silloin tällöin mukaan keskusteluihin, mutta oli

useimmiten hiljaa. T1:n huoltajan kanssa syntyi yhdeksän eri keskustelua (opiskelija mukana kolmessa). T2:n huoltajan kanssa opettaja keskusteli neljässä eri yhteydessä (opiskelija mukana kahdessa). P1:n huoltajan kanssa opettaja kävi seitsemän keskustelua (opiskelija mukana kahdessa). P2:n huoltaja ja opettaja kävivät viisi keskustelua (opiskelija mukana yhdessä). P2:n huoltaja erottui muista kommenteillaan, joilla hän kyseenalaisti ja aliarvioikin P2:n mielipiteitä.

Opettaja: ”Mikäs kirja sulla olikaan peruskoulussa?”

P1: ”Jaa viimeksi vai?”

Opettaja: ”Niin.”

P1: ”8B”

Opettaja: ”8B?”

P1: ”Mukautettu.”

Opettaja: ”Joo... se on jo aika vaikee.. Teiksä ihan järjestyksessä niitä tehtäviä?”

P1: ”Joo.”

Huoltaja: ”Ei kyl mä luulen et siellä niinko...”

P1: ”Ei pompittu.”

Huoltaja: ”Ai eiks siellä hypitty enää yli..”

P1: ”Ei.”

... seuraa huoltajan ja opettajan pitkä keskustelu opiskelijan taidoista matematiikasta... kertotaulu, keskittyminen, henkilökohtaisen avustajan tarve peruskoulussa, motivaatio....

(P1 ei kommentoi keskustelua ollenkaan)

Opettaja käytti pääasiassa melko selkeää kieltä, mutta välillä opettaja vetäytyi ammattiroolinsa taakse ja käytti vaikeampaa sanastoa. Esimerkiksi opettajan usein kysymä kysymys: ”Mitä sisällöistä nousee?” tuntui olevan opiskelijoille vaikea ymmärtää. Oppimaan oppimisen sisällöissä opettaja käytti huoltajan kanssa käymässään keskustelussa sanoja ”opiskelijan vahvuudet”, ”näön- ja kuulonvarainen oppiminen”, ”hahmotustehtävät”, ”konkreettisuus”. Opiskelija T1 kommentoi tähän, että ”matikat meni vaikeiksi”. Hän ei siis tiennyt, mistä oli kysymys.

Opettaja: ”mitäs kehon kielen ja käyttäytymisen merkitys tarkoittaa?”

P1: ”en tiedä..”

Opettaja: ”miten ymmärrät vuoden kulun?”

P2: ”mitä”

Opettaja jakoi opiskelijoille kohtalaisesti tietoa opintokokonaisuuksien sisällöistä. Hän luki sisältöjä pääasiassa ääneen, mutta kehotti pari kertaa myös lukutaidotonta opiskelijaa katsomaan sisältökohtia opetussuunnitelmasta. Lukutaitoisia opiskelijoita hän kehotti monta kertaa katsomaan opetussuunnitelman sivulta sisältöjä. Vaikka opiskelijat osasivat lukea, heidän luetun ymmärtämisen taitonsa ei aina ollut kovin hyvä. Opetussuunnitelman vaikeat sanamuodot jäivät monta kertaa opiskelijoilta ymmärtämättä. Opettaja yksinkertaisti yhden opintokokonaisuuden merkityksen, mikä auttoi opiskelijoita ymmärtämään sen paremmin. Oma-aloitteisesti opiskelijat eivät kertoneet osaamisestaan kuin vain muutaman kerran.

Dialogia syntyi jonkin verran, vaikka keskustelutilanteet olivat opettajajohtoisia. Opettajaa tarvittiin, että keskustelutilanteissa päästiin lopputulokseen. Opettaja ei kuitenkaan keskustellut jokaisen opiskelijan kanssa hänen osaamisestaan jokaisessa opintokokonaisuudessa. Monta opintokokonaisuutta käsiteltiin vähän ”läpihuutojuttuna”. Opettaja perusteli tätä sillä, että aihepiirit olivat niin tärkeitä, että kaikille opiskelijoille tulevat samat tavoitteet. Myöntyvyyttä esiintyi useassa kohdassa. Opiskelijat olivat todennäköisesti tottuneet vastaavissa tilanteissa siihen, että muut keskustelevat hänen ohitse.

Opettaja, ohjaaja ja huoltaja kommentoivat opiskelijan osaamisista läpi koko HOPS -keskustelun. T1:n huoltaja antoi tyttärelleen enemmän tilaa olla osallinen kuin muiden huoltajat. T2:n käytös oli aivan erilaista kuin normaalisti oppitunnilla, jossa hän oli yleensä luokan puheliain opiskelija. Nyt hän tuskin sanoi sanaakaan. P2:n huoltaja erotui muista ikävillä kommenteillaan, joilla hän kyseenalaisti ja arvioikin poikansa mielipiteitä. Keskustelussa opettaja käytti pääasiassa melko selkeää kieltä, mutta välillä hän vetäytyi ammattirooliinsa ja käytti vaikeampaa kieltä selittämättä kuitenkaan opiskelijoille, mitä tarkoitti.

Toteutuiko ihanneosallisuus? HOJKS on erityisopiskelijalle lakisääteinen oikeus, joten oikeudenmukaisuus toteutui HOPS –keskustelun toteuttamisessa ja kirjaamisessa. Opettajan tiedonjaon osalta ihannetila toteutui kohtuullisesti. Opintokokonaisuuden nimen yksinkertaistaminen oli opiskelijoille hyödyksi. Opiskelijoiden rooli keskustelussa oli useimmissa tapauksissa sivusta seuraaminen. Dialogisuus toteutui keskustelutilanteissa kohtuullisesti, vaikka opiskelijoiden oma-aloitteisuus keskusteluissa oli heikkoa. Opettaja johdatteli opiskelijaa kuitenkin niin, että keskustelu oli hedelmällistä. Selkeää kieltä

ei käytetty joka kohdassa, joten opiskelijat eivät aina ymmärtäneet, mistä puhutaan. Autonomisuus ei toteutunut jokaisessa kohdassa, koska opiskelijoiden oma ääni ei aina päässyt kuuluviin. Opiskelijoita kohdeltiin pääosin ihmisarvoisesti. Yhden opiskelijan huoltajan suhtautuminen poikaansa oli silloin tällöin melko kyseenalaista.

TIETO-OSALLISUUS	
Laillisuus ja oikeudenmukaisuus	Toteutui.
Ihmisarvoinen kohtelu/dialogi	Opiskelijoiden oma-aloitteisuus vähäistä. Opettaja auttoi opiskelijaa keskustelun etenemisessä..
Valta	Huoltaja ja opettaja. Opiskelijat eivät kertoneet osaamisestaan paljontaan.
Autonomia	Opiskelijoiden oma ääni ei kuulu.
Tieto	Opettaja jako tietoa melko hyvin. Opiskelija vähän. Huoltajalla tärkeä rooli.

Taulukko 3. Tulokset: Tieto-osallisuus. (Grönvall 2013)

5.2. Konsultaatio-osallisuus

Konsultaatio-osallisuudessa opettaja ja opiskelija keskusteleval yhdessä edellisessä osa-alueessa sisällöistä esiin nousseista oppimisen ja kehittymisen tarpeista ja muodostavat niistä tavoitteita. Opiskelija ehdottaa itse tavoitteita. Opettaja ehdottaa tavoitteita. Huoltaja voi myös ehdottaa tavoitteita, mutta hän ei manipuloi opiskelijaa ohjaamalla keskustelua. Yhteisessä keskustelussa mietitään, mitkä tavoitteet olisivat tarpeen. Keskusteluissa käytetään selkeää kieltä. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Häntä ei jätetä ulkopuolelle.

Opiskelijat ehdottivat itse tavoitteita todella vähän: T1, T2 ja P2 ehdottivat tavoitetta neljä kertaa ja P2 kaksi kertaa.

T1: ”Makaronilaatikkoo ja kaikenmoista..”
(arkielämän taidot)

T2: ”Kauemmaksi kodista opiskelemaan... kotityö- ja puhdistus-
palvelualalle!”
(ammattillisen koulutuksen tuntemus)

P1: ”Kyl se digikuvaus kiinnostaisi.”
(valinnaiset opinnot)

Opettaja: ”Sitten ne oikeat liikuntavarusteet?”

P2: ”itse asias pitäs ostaa kunnon kävelysauvat jonaki päivänä!”
(äiti kyseenalaistaa kovasti sauvakävelysuunnitelmia)

P2: ”Äiti on aina tommonen aliarvioitsija.”
(liikunta ja motoriset taidot)

Opettaja ei keskustellut kaikkien opintokokonaisuuksien tavoitteista jokaisen opiskelijan kanssa. Tässä näkyi myös jo aiemmassa osiossa kerrottu opettajan perustelu siitä, että tiettyjen opintokokonaisuuksien sisällöt tulevat automaattisesti kaikille tavoitteiksi niiden tärkeyden takia. P2:n kohdalla työelämävalmiuksien tavoitteista ei keskusteltu yhdessä ollenkaan. T2:n tavoitteista valinnaisissa opinnoissa ei myöskään keskusteltu.

Opettaja ehdotti opiskelijalle tavoitteita ja opiskelija oli useimmiten samaa mieltä. Vaikutti siltä, että opettaja oli usein miettinyt tavoitteita etukäteen ja keskustelutilanteessa vain esitteli ajatuksiaan opiskelijoille, jotka myöntivät ehdotuksiin. Myöntyvyydellä tarkoitetaan taipumusta vastata kysymykseen siten, kuin olettaa kysyjän odottavan (Mattiikka & Vesala 1997).

Opettaja: ”Kiinnittäisiinkö tähän käsialaan ja kirjoittamiseen huomiota? sanaväleihin... ja siihen ettei lukijan tarvii arvuutella, että mitähän tuossa lukee..?”

P1: ”Joo.”
(viestintä ja vuorovaikutus)

Opettaja: ”Sovitaanko, että englantia jää pois sun opetusohjelmasta?”

T1: ”Juu.”

Opettaja: ”se on varmasti semmonen hyvä ratkaisu sitten”

T1: ”Joo.”
(vieraat kielet)

Opiskelijat eivät pystyneet vastaamaan kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin. Varsinkin kysymys jatko-opinnoista tuntui vaikealta.

Opettaja: ”Sitten täytyy kovasti pohtia että mihin tämän vuoden jälkeen...”

P1:

Opettaja: ”Onko mitään semmoista mitä sä haluaisit aikuisena tehdä?”

P1: ”Mä?”

Opettaja: ”Niin.”

P1: ”Ei sitä tiiä vielä.”

Opettaja: ”Ei tiedä vielä...”

P1: ”Ei tiiä vielä.”

(ammattillisen koulutuksen tuntemus)

Eri mieltäkin oltiin: P1 ja P2 olivat viisi kertaa opettajan kanssa eri mieltä, T1 kaksi kertaa ja T2 kolme kertaa. Keskustelut sujuivat siis pääosin yhteisymmärryksessä.

Opettaja: ”Kiipulassa on kopu... (koti- ja puhdistuspalvelut)”

P1: ”Ei”

Opettaja: ”Kipa (kiinteistöpalvelut) ja puutarha?”

P1: ”Ei.”

Opettaja: ”Entäs tuolla...”

P1: ”Ei.”

Opettaja: ”Sun pitää miettiä.. ja kotonakin mietitte, tähän omaan maakuntaan vai kauemmaksi?”

P1: ”En mä kyllä mihinkään kauemmaksi.”

(ammattillisen koulutuksen tuntemus)

Opiskelija käytti jollakin tavalla valtaansa siinä, ettei hän vastannut opettajan kysymyksiin. Vallankäyttö tässä suhteessa oli melko kyseenalaista, koska opettaja teki lopulliset päätökset opiskelijoiden puolesta. Opettaja ehdotti paljon tavoitteita, joihin ei saanut opiskelijoilta kommentteja. Opettajan ehdottamia tavoitteita tuli eri opintokokonaisuuksista T1:lle kolme, T2:lle seitsemän, P1:lle ja P2:lle kuusi. P2 oli usein omissa ajatuksissaan.

H: ”Nouseeko nyt jotakin semmoista mitä sä haluaisit et keskusteltaisiin enempi ja...?”

T2: ”Ei tu mieleen tästä”

(viestintä ja vuorovaikutus)

Opettaja: ”Missä sä haluaisit enemmän harjoitusta?”

P2: ”Harjoitusta missä?”

Opettaja: ”Katsopas tuosta sisällöistä...”
 P2: ”Ahaa!”
 P2 lukee...
 P2: ”Tossa ei oo siitä matikasta mitään?”
 (viestintä ja vuorovaikutus)

Opettaja: ”Mitäs sä nyt tähän sanoisit?”
 P2 puhisee...
 Opettaja: ”Ruotsi menee syksyllä ja englanti keväällä...”
 P2: ”Nyt on pakko myöntää että mä en keskittynyt taas... siis voittekste uusii tämän?”
 (vieraat kielet)

Huoltajat kommentoivat usein tavoitteiden asettelua. Opettaja kävi kymmeniä keskusteluja huoltajien kanssa, joista muutamassa myös opiskelija oli mukana. T2:n huoltaja oli aktiivisin näissä keskusteluissa. Välillä opiskelija innostui kertomaan mielenkiintoisesta asiasta, mutta muut innostuivatkin vielä enemmän ja opiskelijan ääni hiljeni (esimerkkinä T2).

Opettaja: ”Kun näitä sisältöjä tässä tutkaillaan niin tässä on paljon mihin mun mielestä voidaan vetää ihan rastit.. niinkuin tää mittakaava esimerkiksi..”
 Huoltaja puhuu.
 Opettaja: ”Ja geometrian perusteisiin.”
 Huoltaja puhuu.
 Opettaja: ”Et enempi täytyy nyt ajatella sellaisia asioita mistä ihan oikeesti on hyötyä”
 Huoltaja puhuu.
 Opettaja: ”Että ne peruslaskutoimitukset”
 Huoltaja puhuu.
 Opettaja: ”Rahan käyttö ja arvon tunteminen... **sä (P1)** varmaan aika lailla käytät rahaa, mitä **sä (P1)** oot kertonut”
 Huoltaja puhuu.
 P1 ei sano sanaakaan koko keskustelun aikana.
 (Opettaja ja huoltaja juttelevat pitkään siitä, miten paljon pitää töitä tehdä että saa 20 euroa ja verot ja kaikki saadaan maksettua.)

Opettaja: ”Tykkäisikö jostain tanssityylisestä?”
 T2: ”Joo tanssia!”
 Huoltaja: ”Ja sit on jumppaa zumbaa.”
 T2: ”Olikse nyt viime keväänä kun mä lähdin koulusta niin oli kevätjuhlassa zumbaa.”
 Opettaja: ”Sä tykkäsit?”
 (Alkaa keskustelu yhteen ääneen zumbasta. T2 yrittää selittää omasta kevätjuhlastaan, mutta ei saa puheenvuoroa. T2 huokaisee.)

Opiskelijat ehdottivat itse tavoitteita todella vähän. Opettajan ehdottaessa opiskelijat olivat useimmiten samaa mieltä. Opettaja oli miettinyt tavoitteita jo etukäteen ja keskustelutilanteissa esitteli ajatuksiaan opiskelijoille. Opettaja ei keskustellut kaikkien opintokokonaisuuksien tavoitteista jokaisen opiskelijan kanssa. Tässä näkyi myös jo aiemmin kerrottu opettajan perustelu siitä, että tiettyjen opintokokonaisuuksien sisällöt tulevat samanlaisina kaikille tavoitteiksi niiden tärkeyden takia. Opiskelijat eivät aina osanneet vastata opettajan kysymyksiin. Varsinkin kysymys jatkokoulutuspaikoista tuotti vaikeuksia. Tämä oli ymmärrettävää, koska HOPS-keskustelut käytiin jo syyskuun alussa eikä monikaan opiskelija ollut vielä osannut asiaa pohtia. Opiskelijat eivät aina vastanneet opettajan kysymyksiin ollenkaan. Tästä seurasi se, että opettaja ehdotti tavoitteita opiskelijan puolesta.

Huoltajat ehdottivat paljon tavoitteita. He lukivat opetussuunnitelmasta opintokokonaisuuksien sisältöjä ja keskustelivat niistä nousevista ajatuksista opettajan kanssa. Opiskelija jäi useimmiten näistä keskusteluista ulkopuolelle. Kieli muuttui välillä vaikeaksi, mikä aiheutti opiskelijoiden tipahtamisen pois keskustelusta. T2 jatkoi haukotteluaan, joka vaan paheni keskustelun edetessä. Hänen huoltajansa osallistui aktiivisesti tavoitekeskusteluun. P2 oli useassa kohdassa omissa ajatuksissaan ja kun hän yritti päästä taas keskusteluun mukaan, hänen huoltajansa kommentoi poikansa kysymyksiä hieman ilkeästi.

Toteutuiko ihanneosallisuus? HOJKS on erityisopiskelijalle lakisääteinen oikeus, joten oikeudenmukaisuus toteutui tässäkin osa-alueessa, koska HOPS –keskustelu toteutettiin ja kirjattiin. Tavoitteita ehdotettiin paljon, aika moni niistä oli kaikilla neljällä samanlaisia. Yksikään opiskelijan itse ehdottama tavoite ei tullut kirjatuksi. Tavoitteita siis ehdottivat opettaja ja opiskelija yhdessä tai opettaja ja huoltaja. P1 ja P2 olivat pari kertaa tavoitteista eri mieltä. Dialogisuus toteutui keskustelutilanteissa heikosti, koska opiskelijoiden oma ääni jäi kuulumattomiin liian monessa kohdassa. Autonomisuus jäi samasta syystä toteutumatta. Selkeää kieltä ei käytetty joka kohdassa, joten opiskelijat eivät aina ymmärtäneet, mistä puhutaan. Opiskelijoita kohdeltiin pääosin ihmisarvoisesti. Yhden opiskelijan huoltajan suhtautuminen poikaansa oli välillä melko kyseenalaista myös tällä osa-alueella.

KONSULTAATIO-OSALLISUUS	
Laillisuus ja oikeudenmukaisuus	Toteutui
Ihmisarvoinen kohtelu/dialogi	Opiskelijoiden ehdottamat tavoitteet eivät tulleet huomioituiksi. Liian vaikea kieli.
Valta	Kaikki ehdottivat tavoitteita. Huoltajat ehdottivat paljon tavoitteita. P1 ja P2 olivat tavoitteista eri mieltä (pari kertaa).
Autonomia	Opiskelijoiden oma ääni ei kuulu.
Tieto	Harvalla henkilökohtaisia tavoitteita.

Taulukko 4. Tulokset: Konsultaatio-osallisuus. (Grönvall 2013)

5.3. Päätösosallisuus

Päätösosallisuudessa opettaja ja opiskelija kertaavat edellisessä osa-alueessa yhdessä keskustellut tavoitteet ja päättävät, mitkä niistä valitaan kirjattaviksi HOPS:iin. Huoltaja ja opettaja eivät manipuloi opiskelijaa ohjaamalla keskustelua. Opiskelija päättää itse omista tavoitteistaan. Keskustelussa käytetään selkeää kieltä. Dialogisuus, autonomia ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Häntä ei jätetä ulkopuolelle.

HOPS-keskustelun päätösvaiheessa (14 opintokokonaisuutta) opettaja kertasi tavoitteet vain neljä kertaa jokaisen opiskelijan kanssa. T1:n tavoitteita kerrattiin lisäksi neljässä kohdassa (kertaamatta jäi kuusi kohtaa). T2:n ja P1:n tavoitteita kerrattiin lisäksi kolmessa kohdassa eli seitsemän kohtaa jäi kertaamatta. P2:n tavoitteita kerrattiin edellä mainittujen neljän kohdan lisäksi vain kahdesti, joten kertaamatta jäi kahdeksan opintokokonaisuutta.

Opettaja: "...peruslaskutoimitukset oli yksi tavoite... Olisiko tässä nyt toinen tavoite vielä täksikin vuodeksi eli rahan käytön ja arvon ymmärtäminen... mittayksiköt tulevat keittiötöissä... ja vielä prosenttilaskuja ihan simppeleillä tasolla?"

P1 ei kommentoi mitenkään.
(matematiikka)

Opiskelijoilta kysyttiin vain muutamassa kohdassa, muistavatko he itse keskusteluvaiheessa sopimiaan tavoitteita. P2 kommentoi yhtä tavoitetta (arkielämän taidot) samoin kuin T1 (ammattillisen koulutuksen tuntemus). Kysyttäessä T1 ei muistanut tavoitteitaan liikunnassa.

Opettaja: "Kaksi tavoitetta sulle henkilökohtaisesti. Mitkä ne oli?"
T1: "???"

Opettaja: "Mitäs sä vapaa-ajalla teet?"

T1: "Pelailen ainakin lentopalloa tai jotain peliä..."

Opettaja: "Liikut myös vapaa-ajalla... ja mikäs se toinen tavoite oli? Sitten kun täällä koulussa on sitä liikuntaa niin mites siihen voi suhtautua?"

Huoltaja: "Osallistuu kaikkeen mukaan."

T1: "Niin"

Opiskelijat päättivät itse tavoitteistaan harvoin. T1 oli innokkaasti mukana ja esitti paljon ehdotuksia.

T1: "Mä voin mennä vaikka saleen. mä meen saleen tai sitte tokmannille."

Opettaja: "Joo. Nyt sitten kovasti harjotellaan sitä et saavutaan ajoissa työpaikalle, sun työpaikkas on tämä koulu. Ja koulussa harjottelet samansoisia asioita, joita sun pitää sitten aikuisena osata kun ihan oikeesti oot työelämässä."

T1: "Just"

(ammattillisen koulutuksen tuntemus)

Opettaja: "Eli nyt näyttäis siltä että nämä kolme mitkä mä äsken mainitsin kiinnostais sua kaikki?"

T1: "Toi mua ainakin!"

Opettaja: ”Se olis ykkösvaihtoehto... eli kankaankudonta olis sun valintas?”

T1: ”Juu.”

(valinnaiset opinnot)

Opiskelijan itse ehdottama tavoite ei aina kelvannut huoltajalle.

Opettaja: ”Sä puhuit tosta työtoiminnasta...”

T2: ”Joo se kiinnostaa.”

Huoltaja: ”Kyllä kauppaan pitäisi mennä ennemmin.”

Opettaja: ”Kyllä meillä on paljon opiskelijat olleet kaupassa...”

(ammattillisen koulutuksen tuntemus)

Päätösvaiheen keskusteluissa T1 oli yhdeksän kertaa opettajan kanssa samaa mieltä tavoitteista, T2 kuusi kertaa, P1 kolme kertaa ja P2 oli kaksi kertaa. T1 ja P1 olivat molemmat yhden kerran eri mieltä. T1 keskusteli asian vierestä kaksi kertaa.

Opettaja: ”...tuo ongelmatilanteiden ratkaisumallit... kun tänään sä hienosti sitten kuitenkin lähdit mukaan keilaamaan vaikka se tuntukin susta tosi vastenmieliseltä.”

T1: ”Näin on.”

Opettaja: ”Tuonkin mä voisin tuosta ihan hyvin kirjata vaikka hetikin.”

T1: ”Sitten saatiin tilanne vähän rauhoitettu ja mä menin sitte autoon!”

(viestintä ja vuorovaikutus)

Opettaja: ”Olisko siinä tavoitetta et sä yrittäisit kotona liikkuu enemmän?”

T2: ”Juu.”

Opettaja: ”Ja sitten oli se liikuntavarusteista huolehtiminen.. et olis sit aina liikuntatunnilla sen mukaiset vaatteet.”

T2: ”Joo.”

Opettaja: ”Se kolmas tavoite.. semmonen aktiivisempi asenne tai osallistuminen.”

T2: ”Joo.”

(liikunta ja motoriset taidot)

Opettajan ehdottaessa päätettäväksi tavoitteita, opiskelijat eivät aina kommentoineet niitä. T1:lle opettaja ehdotti kolme kertaa tavoitteita, joihin T1 ei ottanut kantaa, samoin P2:lle. T2 ja P2 eivät kommentoineet kahdessa tapauksessa mitään opettajan ehdotuksiin.

Opettaja: ”Mulla on niitä hahmotustehtäviä monentasoisia ja paljon erilaisia... sitten on semmoisia muistinvaraisia tehtäviä aika paljon...”

T1: mumisee jotakin....

(oppimaan oppiminen)

Useassa opintokokonaisuudessa opettaja ilmoitti kirjaavansa opetussuunnitelman sisällöt tavoitteiksi HOJKS:iin ilman päätöksiä opiskelijan kanssa. Näitä kokonaisuuksia olivat taide ja kulttuuri, itsetuntemus ja sosiaaliset taidot ja yhteiskunnassa toimiminen.

Terveystieto-opintokokonaisuuden sisällöt kirjattiin myös kaikille tavoitteiksi lukuun ottamatta P2:a, joka itse ehdotti itselleen tavoitetta. Työelämävalmiuksien tavoitteista ei päätetty P1:n kanssa ollenkaan. Oppimaan oppimisen tavoitteet kerrattiin vain T1:n kanssa.

Opettaja: ”Sä tosiaan osaat jo tosi paljon kaikkia juttuja mutta käydään vielä läpi näitä mistä äsken puhuttiin eli kopiointi ja liittäminen kuvaan ja tekstiin.. sähköpostikin siellä oli...”

T2: ”Oppii uuttakin ettei käy tylsäks tämä Luovissa käyminen.”

Opettaja: ”Että on tarpeeksi haastetta...”

T2: ”Niin.”

(tietotekniikka)

Opettaja: ”Olisiko hyppynarun hyppääminen sopivaa käsien ja jalkojen yhteistyön harjoitusta?”

P1: ”Enkä rupee opettelee.. se on naisten hommaa!”

(liikunta ja motoriset taidot)

Päätösosallisuudessa myöntövyvyys näkyi useassa kohdassa. Myöntövyvydellä tarkoitetaan taipumusta vastata kysymykseen siten, kuin olettaa kysyjän odottavan (Matikka&Vesala 1997).

Opettaja: ”Mut mitäs jos tähän kuitenkin laitetaan tähän tavoitteeksi että opintoihin sitoutuminen?”

T1: ”Joo kai.”

Opettaja: ”Että osallistut semmoseinkin asioihin mitkä tuntuu vähän ikäviltä?”

T1: ”Joo.”

(oppimaan oppiminen)

Huoltajat olivat mukana päättämässä tavoitteista: T2:n huoltaja ehdotti tavoitteita kaksi kertaa, esimerkiksi T2:n tavoite valinnaisissa opinnoissa tuli äidiltä (digikuvaus). P1:n huoltaja ehdotti tavoitteita kolme kertaa. Yksi ehdotuksista oli valinnaisten opintojen opintokokonaisuudessa, jossa P1:lle asetettiin huoltajan ehdotuksesta tavoitteeksi leipominen, vaikka opiskelija ei itse sitä halunnut. Opettaja, opetuksen ohjaaja ja huoltaja suunnittelivat myös, että P1:n tietotekniikan tunneista vaihdettaisiin osa arkielämän tai-

doiksi, koska olivat sitä mieltä että P1 tarvitsisi siellä enemmän harjoittelua. P1 vastusti tätä jyrkästi. P2:n huoltaja ehdotti tavoitteita neljä kertaa. Hän kyseenalaisti poikansa itse asettamia tavoitteita useassa kohdassa. Opettaja ja huoltaja keskustelivat myös keskenään tavoitteista: T1 kaksi kertaa (toisessa keskustelussa mukana myös opiskelija), T2 samoin, P1 kerran (matematiikka) ja P2 kaksi kertaa (matematiikka ja työelämävalmiudet).

Opettaja: ”Asunnon ja ympäristön siisteys.. siitä ehdottomasti joku tavoite. huone on aina sekaisin.”

P1: ”Ei ole.”

Ohjaaja: ”Voisiko ne atk-tunnit hyödyntää tässä kohtaa?”

P1: ”Ei!”

Ohjaaja: ”Siivoot huonetta ja viikkaat vaatekaappisi..”

P1: ”En tee yhtään mitään...”

Opettaja jatkaa pohdiskelua...

T1 hymähtelee epäuskoisesti....

(arkielämän taidot)

Opettaja: ”Mitäs sanot laitettaisko lämpimät voileivät?”

T1: ”Kyl mä...”

Opettaja: ”Sopsisiko?”

T1: ”Kyl mä teen muitakin välillä!”

Opettaja: ”Joo mut jos tätä nyt erityisesti?”

T1: ”Niin mutta kun syntäreilläkin äiti halusi... mulla on sekin resepti vieltalles”

Opettaja: ”Nyt on arkielämän taidoissa sitten lämpimien voileipien tekeminen...”

T1 ei kommentoi enää.

(arkielämän taidot)

Opettaja: ”Mitä englantiin pannaan tavoitteeksi sulle?”

P2: ”No se että jonakin päivänä olis tarkoitus päästä yksin Englantiin...”

Huoltaja: ”Perussanasto!”

(vieraat kielet)

Opetuksen ohjaaja ja opettaja keskustelivat myös vain kahdestaan opiskelijoiden tavoitteista. Opiskelija saattoi yrittää itse kommentoida, mutta huonolla menestyksellä.

Opettaja: ”Henkilökohtaisten palveluiden ja apuvälineiden hyödyntäminen... pannaanko se siitä pois?”

Ohjaaja: ”Juu.”

Opettaja: ”Sitten tuo kodin huolto ja kunnossapito. Se pois.”

T1: ”Niin ja äiti sanoi että mulla on se lupa että mulla lopetettiin se lääkitys” (arkielämän taidot)

Joihinkin keskusteluihin opettaja otti opiskelijan mukaan alussa, mutta jostain syystä keskustelun kuluessa opiskelijan läsnäolo unohtui ja opettaja, ohjaaja ja huoltaja alkoivatkin keskustella vain keskenään.

Opettaja: ”Sellaista internetin hyötykäyttöä.. mä ajattelin että jos semmoisen tavoitteen laittais ainakin?”

P2: ”Juuh”

Opettaja: ”Et vapaa-ajalla ei pelkästäs pelais vaan kattois mitä maailmalla tapahtuu ja...”

(Huoltaja, opettaja ja ohjaaja alkavat keskustella selkokielestä eri paikoissa: lakiteksteissä, EU:hun liittymisessä ja työvoimatoimistossa.)

Opettaja: (powerpoint) ”Se on varmaan vähän vieraampi... voidaan sitä kattoo... mut mä laitan nyt ainakin sen internetin hyötykäytön vapaa-ajalla”

Huoltaja puhuu.

Opettaja: ”Ja sitten tutustutaan noihin erilaisiin ohjelmiin ja voidaan sitä sähköpostia kattoo ja...”

Huoltaja kommentoi tietoturvallisuudesta.
(tietotekniikka)

Opettaja kertasi konsultaatio –osa-alueessa keskustellut tavoite-ehdotukset vain neljässä opintokokonaisuudessa kaikkien kanssa. Muiden kokonaisuuksien tavoitteet hän kävi vaihtelevasti läpi eri opiskelijoiden kanssa. Kolmessa opintokokonaisuudessa (taide & kulttuuri, itsetuntemus & sosiaaliset taidot ja yhteiskunnassa toimiminen) opettaja ilmoitti, että opetussuunnitelman sisällöt tulevat tavoitteiksi kaikille. Terveystietokokonaisuudessa ainoastaan P2 oli ehdottanut itselleen henkilökohtaista tavoitetta, jonka opettaja kirjasi ylös. Muuten kaikille tuli samat tavoitteet tässä opintokokonaisuudessa. Opiskelijat päättivät yhdessä opettajan kanssa tavoitteista kohtalaisesti. Myöntövyys näkyi kuitenkin useassa kohdassa. Opettaja teki päätöksiä myös yksin, koska opiskelijat eivät aina vastanneet heille esitettyihin kysymyksiin. Vain kahdelta opiskelijalta kysyttiin pari kertaa, muistavatko he enää aikaisemmin mietittyjä tavoitteitaan. He eivät enää muistaneet. Huoltajat olivat aktiivisesti mukana tekemässä päätöksiä ja he sopivatkin niistä usein kahden kesken opettajan kanssa. P1 ja T1 vastustivat tavoitteita useassa kohdassa, mutta heitä ei kunnolla kuunneltu. Huoltajat vastustivat pari kertaa opiskelijan itse ehdottamaa tavoitetta. Myös opettaja ja opetuksen ohjaaja päättivät tavoitteista kahdestaan: he tekivät päätöksiä, mitä kohtia sisällöistä ei valita tavoitteiksi.

Toteutuiko ihannetila? HOJKS on erityisopiskelijalle lakisääteinen oikeus, joten oikeudenmukaisuus toteutui tässäkin osa-alueessa. HOPS –keskustelu toteutettiin ja kirjattiin.

Päätösosallisuuden osa-alueessa opiskelijat olivat aktiivisempia kuin konsultaatio-osallisuudessa. Dialogisuus oli vaihtelevaa. Opiskelija oli välillä mukana keskustelun alussa, mutta tipahti pois keskustelun muuttuessa huoltajan ja opettajan väliseksi. Opettaja ja opiskelija päättivät tavoitteista kohtuullisesti yhdessä. Opiskelijoiden omia ehdotuksia otettiin myös huomioon, vaikka huoltajat vastustivatkin niistä muutamia. Opiskelijoille myös laitettiin tavoitteita, joita he itse vastustivat. Huoltajat olivat isossa roolissa päätöksien teossa. Autonomia jäi osin puutteelliseksi. Ihmisarvoisuus toteutui tässä osa-alueessa edelleen puutteellisesti P2:n kohdalla hänen huoltajansa kommentoimissa ikävästi esimerkiksi P2:n itse ehdottamaa terveystiedon tavoitetta.

PÄÄTÖSOSALLISUUS	
Laillisuus ja oikeudenmukaisuus	Toteutui
Ihmisarvoinen kohtelu/dialogi	Opiskelijat melko aktiivisia. Opettaja ja huoltajat keskustelivat usein kahdestaan.
Valta	Opiskelijat päättivät opettajan kanssa useista tavoitteista. Huoltajat vastustivat joitakin tavoitteita.
Autonomia	Opiskelijoiden oma ääni ei kuulu. Myöntövyys.
Tieto	Opettaja ei kerrannut tavoitteita.

Taulukko 5. Tulokset: Päätösosallisuus. (Grönvall 2013)

5.4. Arviointiosallisuus

Arviointiosallisuudessa opiskelija arvioi, miten tavoitteet ovat toteutuneet. Opettaja kertoo tavoitteet opiskelijan kanssa ennen arviointia. Yhteisessä keskustelussa mietitään, miten tavoitteet ovat toteutuneet. Lopullisen arvioinnin opiskelija suorittaa itse. Keskusteluissa käytetään selkeää kieltä. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Opiskelijaa kohdellaan ihmisarvoisesti. Häntä ei jätetä ulkopuolelle.

T1, T2 ja P1 arvioivat 13 opintokokonaisuutta (ei vieraita kieliä) Talking Mats® -menetelmän avulla. Arviointiasteikkona olivat kyllä/osaan – en osaa sanoa/tarvitsen harjoitusta – en tiedä/en osaa. Olin kuvittanut jokaisen opintokokonaisuuden sisällöt sekä opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet. Useassa kokonaisuudessa opiskelijoiden tavoitteet olivat samoja kuin sisällöt. Tavoitteita oli paljon, niitä saattoi useissa opintokokonaisuudessa olla jopa seitsemän. T1:n HOPS:issa ei ollut vieraita kieliä ollenkaan, T2:n ja P1:n kieliopinnot olivat tulossa vasta kevätlukukaudella. P2 arvioi vain kahdeksan opintokokonaisuutta. Hän väsyi eikä jaksanut enää keskittyä, joten katsoin parhaaksi keskeyttää arvioinnin ja nauhoituksen.

Kolmen opintokokonaisuuden arvioinnissa käytin paljon puhetta, koska tavoitteet olivat sanamuodoiltaan vaikeita ja niitä piti selittää opiskelijoille. Kun opiskelijoille oli selvinnyt kuvan merkitys, he arvioivat osaamisensa ja asettivat kuvan matolle oikeaksi katsomaansa kohtaan. Halusin olla varma, että he ovat ymmärtäneet, mistä keskustellaan. Tavoitteet käytiin läpi yksi kerrallaan.

”..Mietitään tällaisia oppimisen tapoja... ihmiset kuuntelee..”

T1: ”...Niin..”

”Sitten voidaan oppia tekemällä itse...”

T1: ”.... joo...”

”Tai sitten opitaan katsomalla... katsotaan jotain ja se jää mieleen.. mikä näistä on sulle helpoin tapa oppia?”

T1 laittaa kuvat paikoilleen...

”.. eli tuo tekeminen on sulle paras tapa ja kuunteleminen ja katsominen on vähän vaikeampia..”

T1: ”Tekeminen on sopivaa..”

(kuulon- tai näönvarainen oppiminen sekä tekemällä oppiminen /oppimaan oppimisen tavoitteita)

”Seuraavaksi olisi kehon kieli...”

P2: ”Vatsasta puhuminen!”

(viestintä ja vuorovaikutus)

”Mikäs tämä on sitten?”

P2: ”Netiketti...”

Minä: ”Mitäs se tarkoittaa?”

P2: ”En mä tiedä... tämän kysymyksen te ootte varmaan vetäny hatusta!”

(tietotekniikka)

Talking Mats® -menetelmän avulla opiskelijalla on mahdollisuus kertoa oma mielipiteensä ja arvioida omaa osaamistaan. T1 ja T2 arvioivat osaamistaan muutamassa kohdassa todella positiivisesti, joten jatkoin keskustelua aiheesta. Opiskelijan oli näin mahdollista muuttaa mielipidettään pohdittuaan asiaa.

”Sitten on kuva kellosta.. miten källon tuntemus sujuu? Sujuuko hyvin, tarvitsetko harjoitusta vai eikö suju ollenkaan?”

T1 asettaa kuvan kohtaan ”osaan”.

”Hyvinkö sujuu?”

T1: ”Niin.”

”Tehdäänkös pieni testi.. mitäs kello nyt on?”

T1: ”Kahta vaille 11..”

”Mietipäs vielä..”

T1: ”puoli 11?”

”Kello on nyt kymmenen minuuttia yli viisi.. eli mahtoiko tuo mennä oikeeseen paikkaan?”

T1: nauraa... ”ei tainnut mennä...”

T1 siirtää kuvan kohtaan ”tarvitsee harjoitusta”.

(matematiikka)

”.. Tässä on näitä tietokoneohjelmia, mitä koulussa käytetään... valitse näistä, mitkä tunnet ja laita matolle.”

T2: ”Joo... paint..”

T2 laittaa kuvan matolle kohtaan ”osaan”.

”Sitä te käytitte kun muokkasitte valokuvia... mites nuo kaksi muuta?”

Mikäs tämä on (word)?”

T2: ”kirjoitusohjelma”

T2 laittaa kuvan matolle kohtaan ”osaan”.

”Entäs se viimeinen?”

T2: ”powerpoint... en tiedä.”

Laittaa silti kuvan matolle kohtaan ”osaan”.

”Sun täytyy tuota mieltä vielä.. jos et ihan oikeasti osaa niin et voi laittaa kuvaa tähän...”

T2 miettii hetken ja siirtää kuvan kohtaan ”en tiedä”.

Välillä yritin saada aikaan lisäkeskustelua opiskelijan kanssa, mutta heikoin tuloksin. Opiskelija tiesi olevansa ihan oikeassa.

”Mitenkäs nuo seurusteluasiat? Olisiko niissä vähän harjoittelua vielä?”

T1: ”Ne sujuu!”

”Voiko naisella olla yhtä aikaa kaksi tai kolme poikakaveria?”

T1: ”Ei.. mulle riittää kyllä yks vaan.”

”Niin mutta sulla oli tänään ainakin kaksi..”

T1: ”No mutta eihän se mitään!”

(itsetuntemus ja sosiaaliset taidot)

Kolmen opintokokonaisuuden tavoitteet olivat samat kaikille: yhteiskuntavalmiudet, terveystieto ja itsetuntemus ja sosiaaliset taidot. Tavoitteita oli paljon ja niiden läpikäynti vei aikansa. Puhettakin tarvittiin paljon, jotta kuvien merkitys oli varmasti opiskelijalle selvä. Arviointikeskustelun osapuolia oli kaksi, minä ja opiskelija. Tarkoitus oli, että opettaja seurasi arviointia eikä kommentoinut. Yhteiskuntavalmiudet - opintojaksoon kuuluvia yhteiskunnan palveluita arvioitaessa opettaja kuitenkin keskeytti arvioinnin, koska T2 ei osannut selittää, mitä varten yhteiskunta kerää veroja. Hän alkoi kuulustella opiskelijaa aiheesta. Kuulustelu alkoi kestää jo niin kauan, että minun piti keskeyttää se ja palauttaa keskustelu takaisin arviointiin. Opettaja vaikutti turhautuneelta, koska opiskelija oli unohtanut tunnilla juuri läpikäydyn asian. Verojen kerääminen ei kuitenkaan liittynyt millään lailla arviointiin. Opiskelija oli hetken melko hämmentynyt mutta jatkoi kuitenkin arviointia kanssani. Tilanne oli hieman hämmentävä minullekin.

Arkielämän taitojen tavoitteiden arviointi ei ollut kaikille yhtä helppoa. T1, P1 ja P2 asuivat asuntolassa, jossa niitä oli helppo toteuttaa: asuntolassa pestiin pyykkiä, tehtiin iltapalaa ja siivottiin omia huoneita. T2 kävi koulua kotoa käsin, joten hänen tavoitteidensa toteuttaminen oli hankalampaa. Opiskelijalle ei oltu järjestetty mahdollisuutta koulussa pyrkiä tavoitteisiinsa.

”Sulla on ollut tavoitteena gluteeniton leipominen..”

T2: ”Joo.”

”Oletko sä leiponut vielä?”

T2: ”En.”

”Mihinkäs kohtaan sä sen nyt laittaisit... kun et ole vielä leiponut?”

T2: ”Laitan sen tuohon... (en osaa sanoa)”

(arkielämän taidot)

Opiskelija myös kritisoi tavoitettaan, jonka oli joku muu asettanut kuin hän itse.

”Sulla on sellainen tavoite, että olisi omat vaatteet täällä liikuntatuntia varten?”

T2: ”Joo-o.”

”Semmoisen taisin kuulla sieltä syksyn palaverinauhoituksesta...”

T2: ”Äitin äänellä kuulit...”

(liikunta ja motoriset taidot)

Opiskelija kaipasi joskus myös vahvistusta opettajalta.

”Sulla on ollut tavoitteena aikataulujen noudattaminen... oletko sä tullut ajoissa tunnille?”

P2: ”Ei mua kyllä ole yleensä tarvinnut mistään hakea...”

”Eli mihin kohtaan sä sen sitten itselles arvioisit tuohon? Sujuuko hyvin vai pitäisikö treenata vielä? Vai eikö suju ollenkaan?”

(Opettaja nauraa kauempana: ”Miksi sä koko ajan katselet mua...?”)

”Nyt pitäisi ihan itse arvioida...”

P2: ”Kyllä mä ainakin sitteen vielä treenaan kovasti!”

P2 laittaa kuvan kohtaan: ”tarvitsen harjoitusta”.

Opiskelijoiden itsearvioinnin menetelmänä oli Talking Mats® -keskustelumatto. Olin harjoitellut jokaisen kanssa maton käyttöä jo aikaisemmin yhden kerran helpolla harjoituksella. Kaikki kuvittamani opetussuunnitelman kuvat eivät kuitenkaan olleet opiskelijoille yksiselitteisiä, joten jouduin selittämään niitä opiskelijoille. Käytin välillä paljonkin puhetta, koska halusin opiskelijoiden varmasti ymmärtävän, mistä oli kysymys. Suurimman osan kuvista he ymmärsivät hyvin.

Noudatin Talking Mats® - ohjeistusta. Käsittelin yhden opintokokonaisuuden kerrallaan matolla. Ensin laitoin arviointiasteikon kuvat maton yläreunaan. ”Osaan” –merkin laitoin vasempaan yläkulmaan, ”tarvitsen harjoitusta” –merkin keskelle ja ”en osaa” –merkin oikeaan yläkulmaan. Jokaisen maton alareunaan laitoin opintokokonaisuutta kuvaavan otsikkokuvan. Selitin opiskelijoille, mitä olin tekemässä ja mitä odotin heidän tekevän. Kertasin säännöt tarvittaessa.

Opiskelijat arvioivat kuvien avulla kaikki omat henkilökohtaiset tavoitteensa jokaisessa opintokokonaisuudessa. Tavoitteita oli todella paljon, joten aikaa kului. P2 väsyi nauhoituksen aikana niin, että päätin lopettaa arvioinnin hänen kohdaltaan kokonaan. Tar-

koitukseni oli jatkaa sitä myöhemmin, mutta sitä ei kuitenkaan koskaan jatkettu. Opettaja kävi läpi loput tavoitteet ilman kuvia. P1 oli flunssainen ja hiljainen, mutta jaksoi silti arvioida kaikki tavoitteensa. T1 oli yhtä puhelias kuin aina. T2, joka oli ollut hiljaa melkein koko syyskuun nauhoituksen ajan (tai haukotellut koko ajan) oli nyt äänessä ja keskusteli vauhdikkaasti.

Arvioitavana oli myös tavoitteita, joita ei oltu vielä toteutettu. Näissä tapauksissa opiskelija arvioi ”tarvitsee vielä harjoitusta”. Vain kaksi opiskelijaa vetosi pari kertaa opettajaan arviointia miettiessään. Opettaja ei kuitenkaan auttanut arvioinnissa, kuten kuuluikin. Kerran opettaja puuttui keskusteluun alkamalla kysellä opiskelijalta yksityiskoh-
tia yhteiskuntavalmiudet –opintokokonaisuudesta. Annoin kysymysten ja opiskelijan mietiskelyn jatkua jonkin aikaa, mutta katsoin paremmaksi palata takaisin arviointikeskusteluun. Opettaja malttoi mielensä muiden opiskelijoiden kohdalla, vaikka heistä ei yksikään osannut selittää tämän kyseisen asian merkitystä (verot). Talking Mats® -keskustelumaton käyttö sujui hyvin. Minulta puuttui pari kuvaa, mutta maton käytön sääntöjen mukaan minulla oli mukana myös valkoisia lappuja tällaisia tilanteita varten. Piirsin tai kirjoitin lappuun kyseisen asian ja se otettiin mukaan keskusteluun.

Opiskelijat (varsinkin T1 ja T2) arvioivat itseään usein todella positiiviseen sävyyn. He eivät aina ensin edes pohtineet asiaa, vaan laittoivat tavoitekuvan matolle suoraan ”osaan” –merkin alle. En halunnut johdatella ja manipuloida opiskelijoita, mutta muutamassa tapauksessa kehotin heitä vielä pohtimaan arviointia uudelleen, esimerkiksi tuntevatko he ihan oikeasti kellon. Hieman pohdittuaan opiskelija siirsi kuvaa toiseen kohtaan: ”tarvitsee harjoitusta”. Pääsääntöisesti opiskelijat osasivat arvioida itseään ja osaamistaan hyvin. Piti muistaa, että kyseessä oli opiskelijan oma näkemys, ei opettajan.

Toteutuiko ihanneosallisuus? Opiskelijoiden lakisääteinen oikeus HOJKS:iin toteutui myös arviointiosallisuuden osa-alueella. Tavoitteiden arviointi kirjattiin HOJKS:iin. Kolme opiskelijaa arvioi omien henkilökohtaisten tavoitteidensa toteutumisen. Neljäs opiskelija arvioi vain kahdeksan opintokokonaisuutta. Otin opiskelijan väsymyksen huomioon ja keskeytin arvioinnin. Kuvallista arviointia oli tarkoitus jatkaa myöhemmin, mutta näin ei koskaan tapahtunut. Opettaja kävi opiskelijan kanssa arvioinnin läpi ilman kuvia. Kertasin tavoitteet opiskelijan kanssa ennen arviointia käymällä läpi tavoitekuvat ja niiden merkityksen. Yhteisessä keskustelussa mietimme, miten tavoitteet ovat toteu-

tuneet. Lopullisen arvioinnin opiskelija suoritti itse. Muutamassa kohdassa kehotin opiskelijaa vielä pohtimaan arviointinsa totuudellisuutta. Käytin selkopuhetta ja selitin kuvien merkityksen opiskelijoille niin, että mitään ei jäänyt epäselväksi. Jotkut kuvista olivat vaikeaselkoisia, joten puhetta piti käyttää ehkä liikaakin.

ARVIOINTIOSALLISUUS	
Laillisuus ja oikeudenmukaisuus	Toteutui
Ihmisarvoinen kohtelu/dialogi	Selkokieli ja kuvat helpottivat vuorovaikutusta ja opiskelijan oman mielipiteen ilmaisua.
Valta	Mietimme yhdessä, miten tavoitteet olivat toteutuneet.
Autonomia	Opiskelija arvioi itsensä kuvien avulla. Jotkut kuvat liian vaikeita, niitä piti selittää.
Tieto	Kertasimme tavoitteet yhdessä. Liikaa puhetta välillä (ohjaajalla).

Taulukko 6. Tulokset: Arviointiosallisuus. (Grönvall 2013)

Talking Mats® -menetelmä osoittautui erinomaiseksi arviointimenetelmäksi kehitysvammaisten opiskelijoiden itsearviointinissa.

”Tänne harjoiteltaviin jäi vielä ensiapu ja ruokapuoli...”

T2: ”Aika hyvin asioita tuli esille!

”Kyllä.”

T2: ”Mä voin auttaa kerätä pois näitä kuvia...”

”Oletko sä tommoista tavallista sanakirjaa käyttänyt ikinä?”

P2: ”En ole.. siksi mä laitankin se tuohon harjoiteltaviin asioihin...”

”Joo laita siihen, hienosti hoksattu!”

P2: ”I speak Finnish!”

”Mitäs sä tykkäsit tästä hommasta?”

T2: ”oli hyvä!”

”Tykkäsit että kuvat oli hyvät?”

T2: ”Joo.”

”Vaikka sä vähän haukottelitkin niin sä olit kuitenkin koko ajan läsnä tässä hommassa.”

T2: ”Joo.”

”Nyt sä puhuit paljon enemmän kuin siellä syksyn nauhalla...”

T2: ”Kyllä!”

”Mitä tykkäsit näistä kuvista?”

P1: ”Joo olihan ne ihan hyviä.”

”Auttoivatko ne pitämään ajatukset paikoillaan.”

P1: ”Joo...”

”Mitä sä tykkäsit tästä kun oli kuvat mukana?”

T1: ”Kyllä mä tykkäsin!”

”Pysyttiin asiassakin aika hyvin..”

T1: ”Joo! (nauraa...)”

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1. Toteutuiko osallisuus?

Opinnäytetyöni tutkimuskysymys oli: Miten kehitysvammaisen opiskelijan osallisuus toteutuu HOPS-keskustelussa? Tutkimuskohteenani oli neljä Ammattiopisto Luovin Valmentava 1-koulutuksessa opintonsa aloittanutta kehitysvammaista nuorta. Syyskuun 2012 nauhoituksia yhdistäviksi käsitteiksi muodostuivat kehitysvammaisen opiskelijan tieto-, konsultaatio- ja päätösosallisuus (Fljöt 1999). Tieto-osallisuudella tarkoitetaan tiedonsaantia ja kuulemista. Konsultaatio-osallisuus voi olla yhteissuunnittelua, jossa päätösten valmisteluun liittyy vuorovaikutus nuorten ja aikuisten välillä. Päätösosallisuus-portaalla nuoret ovat mukana suunnittelua koskevissa päätöksissä. (Fljöt 1999, 7-8.) Arviointiosallisuudessa nuoret ovat itse arvioimassa toimintaa, osallisuuden mahdollisuutta ja sen toteutumista. (Gretschel 2002, 70-71). Gretchelin (2002) arviointiosallisuus –osa-alue oli tarkasteluni kohteena marraskuun nauhoituksissa.

Thomas (2002) jakaa osallisuuden eri ulottuvuuksiin, joissa keskinäiset suhteet voivat vaihdella. Kokemus osallisuudesta muuttuu niiden mukaan. Thomasin ensimmäistä ulottuvuutta: mahdollisuutta valita, osallistuuko prosessiin vai ei, en ottanut ulottuvuuksiini mukaan. Opiskelijan opintoihin kuuluu osallistua HOJKS-prosessiin, siitä ei voi kieltäytyä. Muita ulottuvuuksia yhdistelin Luhtaselan (2009) osallisuuden rakennuspali-koihin ja Freiren (2005) dialogisuuteen. Ulottuvuuksiksi muodostuivat tieto, valta, laillisuus ja oikeudenmukaisuus, dialogisuus ja autonomisuus. Kaikkien näiden ulottuvuuksien olisi toteuduttava jokaisella osallisuuden alueella, jotta osallisuus toteutuisi.

Luhtasela (2009, 80) kuvaa oikeudenmukaisuudella viranomaisten ja työntekijöiden toiminnan ja päätösten laillisuutta. **Laillisuus ja oikeudenmukaisuus** toteutuivat jokaisessa osallisuuden osa-alueessa. HOJKS on erityisopiskelijalle lakisääteinen oikeus, joten oikeudenmukaisuus toteutui HOPS –keskustelun toteuttamisessa ja kirjaamisessa.

Tieto osallisuuden ulottuvuutena tarkoittaa mahdollisuutta saada tietoa tilanteesta, prosessista, omista oikeuksista ja roolista siinä. (Thomas 2002, 176). Nuorten osallisuuteen ei ehkä luoteta riittävästi. Tästä johtuva nuorten oma kokemus kuulematta jäämisestä

vähentää heidän mielenkiintoaan osallistumiseen. Näin syntyy tilanne, jossa kumpikaan vuorovaikutuksen osapuoli ei odota nuorten osallistuvan toimintaan. Thomas (2002, 88.) Osallisuuden toteuttamiseksi tarvitaan tietoa omasta tilanteesta ja valtaa vaikuttaa siihen (Freire 2005, 103-105). Tieto-osallisuuden tiedonjako toteutui melko hyvin opettajan osalta, mutta opiskelijan antama tieto oli vähäistä. Opiskelijat olivat aloittaneet opiskelunsa vasta muutama viikko ennen HOPS –keskustelua, joten opettaja ei tuntenut heitä vielä hyvin. Huoltajan antama tieto oli siis tärkeää. Usein kävi kuitenkin niin, että opiskelijoiden rooliksi keskustelussa jäi sivusta seuraaminen. Tieto-ulottuvuus näkyi konsultaatio-osallisuudessa puutteellisena, koska opiskelijoille ehdotetut tavoitteet olivat melko samanlaisia. Henkilökohtaisuus jäi puuttumaan. Yksikään opiskelijan itse ehdottama tavoite ei tullut kirjatuksi. Päätösosallisuuden tieto-ulottuvuus jäi myös vajaaksi, koska opettaja kertasi aikaisemmin keskustellut tavoite-ehdotukset vain neljässä opintokokonaisuudessa kaikkien kanssa.

Valta osallisuudessa tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoprosessiin. (Thomas 2002, 176). Valta sinällään ei ole kielteinen tai positiivinen asia; vallan oikea käyttäminen mahdollistaa henkilön osallisuuden. (Luhtasela 2009, 89-93). Opiskelijat käyttivät valtaa ja päättivät yhdessä opettajan kanssa useista tavoitteista. Myöntyvyys näkyi kuitenkin useassa kohdassa. Opettaja teki päätöksiä myös yksin, koska opiskelijat eivät aina vastanneet heille esitettyihin kysymyksiin. Opiskelijoiden asennoituminen oli tässä myös eräänlaista vallankäyttöä. Huoltajilla oli paljon valtaa. Huoltajat olivat aktiivisesti mukana tekemässä päätöksiä, ja he myös vastustivat pari kertaa opiskelijan itse ehdottamaa tavoitetta. Välillä keskustelu ajautui pois opiskelijoiden ulottuvilta opettajan ja huoltajan keskustellessa kahdestaan.

Osallisuuteen kuuluu myös mahdollisuus ilmaista itseään ja puhua omista ajatuksista ja mielipiteistä. Henkilöllä tulee olla myös mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen. (Thomas 2002, 176.) Osallisuuden mahdollistaa **dialogi**, joka käydään tasa-arvoisten mutta erilaisten ihmisten välillä heidän lähtökohdistaan käsin. Aitoon dialogiin pyrkivän kasvattajan on perehdyttävä huolellisesti kasvatettavien elämäntodellisuuden, mikäli haluaa auttaa heitä kasvamaan kyllin rohkeiksi puhumaan omasta puolestaan. (Freire 2005, 102-106, 187.) Dialogisuus-ulottuvuus toteutui keskustelutilanteissa melko huonosti. Opiskelijoiden oma-aloitteisuus keskusteluissa oli vähäistä. Opettaja auttoi opiskelijaa kuitenkin niin, että keskustelussa päästiin eteenpäin ja saavutettiin

jotakin. Keskustelua käytiin kuitenkin liian usein vain opettajan ja huoltajan välillä. Opiskelijat eivät aina ymmärtäneet, mistä puhuttiin, koska käytetty kieli oli liian vaikeaselkoista.

Autonomia eli itsemääräämisoikeus tarkoittaa henkilön oikeutta päättää omasta elämästään ja toteuttaa omaa elämää koskevia päätöksiä niin pitkälle kuin se on mahdollista. (Luhtasela 2009, 103). Myös Thomas kirjoittaa, että lapsen mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin on osallisuuden edellytys. (Thomas 2002, 176). Freiren mukaan aito osallisuus syntyy, kun toimijalla on valinnan vapaus. (Freire 2005, 187). Autonomisuus ei toteutunut kunnolla tieto-, konsultaatio- ja päätösosallisuuksien osa-alueilla, koska opiskelijoiden oma ääni ei päässyt tarpeeksi usein kuuluviin. Huoltajan läsnäolo vaikutti koko keskustelun kulkuun.

Arviointiosallisuus poikkesi muista tutkimistani osallisuuksista. Käytin kuvia arviointimenetelmänä. Paikalla oli opiskelijoiden lisäksi vain minä ja opettaja, joka ei käyttänyt puheenvuoroja (paitsi yhden, jonka keskeytin). Tilanne oli siis erilainen, mikä näkyi selvästi tuloksissa. Opiskelijoiden lakisääteinen oikeus toteutui: tavoitteiden arviointi kirjattiin HOJKS:iin. Tieto-ullottuvuus toteutui, kun kertosin tavoitteet opiskelijan kanssa ennen arviointia käymällä läpi tavoitekuvat ja niiden merkityksen. Yhteisessä keskustelussa mietimme, miten tavoitteet ovat toteutuneet. Lopullisen arvioinnin opiskelija suoritti itse. Muutamassa kohdassa kehotin opiskelijaa vielä pohtimaan arviointinsa totuudellisuutta. Käytin selkopuhetta ja selitin kuvien merkityksen opiskelijoille niin, että mitään ei jäänyt epäselväksi. Välillä puhetta oli liikaa, koska kuvien merkityksiä piti selittää. Useimmat kuvat olivat kuitenkin opiskelijoille helposti ymmärrettäviä. Arviointiosallisuudessa huoltaja ei ollut mukana eikä opettajakaan kommentoinut. Opiskelijalla oli mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Dialogisuus, autonomisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuivat.

Opettaja on HOPS -keskustelun vetovastuussa, joten hänen tulisi suunnitella keskustelun kulku jo valmiiksi niin, että opiskelijan osallisuus toteutuisi. Dialogisuutta keskusteluissa parantaisi, jos opettaja pitäisi opiskelijan keskustelun keskipisteessä ja osoittaisi kaikki kysymykset ja keskustelunaloitukset hänelle. Huoltajan roolin pitäisi olla paljon pienempi. Opiskelijan taipumus myöntävyyteen ei tuo hänen omia mielipiteitään esille. Keskusteluissa käytettävän kielen tulisi myös olla selkopuhetta, vaikka opetussuunnitelman kokonaisuudet ovatkin vaikeaselkoisesti nimettyjä. Opettaja on vastuussa kes-

kustelun tasapuolisesta vallanjaosta. Opiskelijan omat ehdotukset pitää ottaa huomioon. Autonomisuus ei toteudu, jos opiskelija tuntee olevansa keskustelussa ulkopuolisen roolissa. Suuren tietomäärän käsittelyä helpottaisi, jos opettaja lähettäisi opetussuunnitelman opiskelijan kotiin hyvissä ajoin. Huoltaja ja opiskelija voisivat tutkia sitä yhdessä ja valmistautua keskustelua varten. Opetussuunnitelmasta voisi laatia kuvitetun selkokielisen version. Huoltajatkaan eivät aina ymmärrä hankalia sanamuotoja. Jos opiskelija valmistautuisi jo kotona HOPS –keskusteluunsa, ei keskustelutilanteessa tarvitsisi käyttää paljon aikaa perusasioiden selvittelyyn.

Johtopäätökseni on, että kehitysvammaisen osallisuuden toteutuminen oman opiskelunsa suunnittelussa vaatii kommunikaation apuvälineitä. Valmentava 1:n laaja opetussuunnitelma ei avaudu opiskelijalle pelkästään opettajan puheen avulla. Talking Mats® -menetelmä osoittautui erinomaiseksi työkaluksi opiskelijan kommunikoinnin tukemisessa. Ei tarvitse olla puhevammainen, jotta siitä hyötyisi. Kuvat selventävät vaikeita sisältöjä ja auttavat opiskelijaa keskittymään kyseessä olevaan asiaan. Menetelmän käyttäjän täytyy kuitenkin menetelmä hyvin, jotta siitä on hyötyä. Vaarana voi olla, että vaikutetaan liikaa kommunikointikumppanin valintoihin.

6.2. Voiko ihmisen hypnotisoida viisaammaksi?

Vuorovaikutus on aina kahdensuuntaista ja vastavuoroista. Siinä vaihdetaan tietoja ja asiasisältöjä, mutta myös suhtautumistapoja ja tunteita, siis osapuolten kokemia merkityksiä. Juuri näiden merkitysten saaminen esiin ja niiden jakaminen on vuorovaikutuksen toimimisen perimmäinen testi. (Pietiläinen & Seppälä 2003, 34.) Tavallisin vuorovaikutustapa on varmastikin keskustelu. Tärkeistä asioista puhutaan yhdessä. Keskustelun puute on siinä, että sitä ei aina osata viedä loppuun asti. Ei varmisteta, että ymmärretään ne merkitykset, mitä toisen mielessä asiaan liittyy, eikä ponnistella yhteisten merkitysten muodostamiseksi. Keskustelu voi mennä helposti myös toisen osapuolen yksinpuheluksi. (Pietiläinen & Seppälä 2003, 34.)

Keskustelun työnjako tulee erityisen selväksi epäsymmetrisessä keskustelussa: mitä vähemmän keinoja kielellisesti heikommalla osallistujalla on hallussaan, sitä suurempi on osaavamman osallistujan valta ja vastuu tilanteessa (Leskelä & Lindholm 2012, 15-16). Keskusteluissa tuli erittäin selvästi esiin, että keskustelun osapuolet eivät olleet

tasaväkisiä. Opettaja oli vastuussa keskustelun kulusta. Monissa tilanteissa opiskelija ei osannut vastata opettajan kysymyksiin. Opettajan kysyessä: ”Mitä sisällöistä nostetaan esiin?” opiskelija katsoi paremmaksi vaieta kokonaan. Hän luotti myös siihen, että huoltaja hoitaa vastaukset hankalimpiin kysymyksiin.

Erja Pietiläisen ja Heikki Seppälän (2003) mukaan asiantuntijuudesta voi muodostua ansa sekä työntekijälle että asiakkaalle. Molemmat alkavat toimia sen oletuksen mukaan, että ammattiauttajalla on kyky tunnistaa, määrittellä ja tulkita ihmisten ongelmia, ja löytää niihin ratkaisut. Tällöin asiantuntijan näkemykset alkavat vaikuttaa asiakkaan omiin käsityksiin tilanteestaan ja tarpeistaan, eikä asiakas itse ehdi riittävästi vaikuttamaan näiden määrittelyjen syntymiseen. (Pietiläinen & Seppälä 2003, 25.) Erityisopiskelijat ovat osallistuneet ennen opiskelemaan tuloa jo moniin kuntoutus- ja muihin palvelureihin. Tyypillistä on, että kehitysvammaisen nuori otetaan keskusteluun mukaan vain näennäisesti. Pääosan keskustelusta käyvät kuitenkin asiantuntijat ja huoltajat. Nuorille ei ole ikinä syntynytkään kokemusta osallisuudesta omien asioidensa hoidossa. Nytkin opintoja suunniteltaessa ja HOPS -tavoitteista päätettäessä kävi liian monta kertaa niin, että opettaja ja huoltajat päättivät tavoitteista ilman opiskelijaa.

Perinteinen kehitysvammaisiin ihmisiin kohdistuva ihmiskuva korostaa vaillinaisuutta ja vajavuutta ja siten voimakasta riippuvuussuhdetta, jossa vammaisen ihmisen rooliksi jää ottaa vastaan erilaisia toisten ihmisten arvojen mukaisia toimenpiteitä. Tästä kasvaa ja vakiintuu hoivan perinne, joka ei salli vammaisen ihmisen puhua omasta puolestaan. Muutoksen mahdollisuus on siinä, että vammaiset ihmiset oppivat kertomaan mielipiteitään eri asioista. Tämä puolestaan vaatii sitä, että kasvatus, opetus ja koulutus tukevat vammaisen henkilön kasvua itsemäärääväksi persoonaksi. Kuuntelemme henkilöä häntä itseään koskevissa päätöksissä ja tarjoamme hänelle mahdollisuuden perehtyä erilaisiin näkemyksiin hyvästä elämästä. (Kaukola 2000, 92.)

Osallisuus voimaannuttaa (Freire 2005, 115). Rajasin työstäni kuitenkin voimaantumisen pois, koska se ei ollut tutkimuskysymykseni. Voimaantuminen voisi olla aivan uuden tutkimuksen aihe: miten osallisuus oman opiskelun suunnittelussa voimaannuttaa erityisopiskelijaa? Jatkotutkimuksen aihe voisi olla myös, miten erityisopiskelija motivoitetaan olemaan enemmän osallinen oman opiskelunsa suunnittelussa. Tämä tutkimukseni osoitti, että hän ei sitä ole. Innostamista ja erilaisia menetelmiä on paljon käytössä,

mutta tukevatko ne oikeasti opiskelijan osallisuutta. Jos koulun henkilökunta ei ole sitoutunut, ei opiskelijakaan ole.

P2: ”Voiko ihmisen hypnotisoida viisaammaksi?”

Opettaja: ”En tiedä...”

P2: ”Ikuinen hypnoosi.....”

LÄHTEET

Ahvenainen O., Ikonen O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino. 3. painos.

Ammatillisesta koulutuksesta annettu asetus (811/1998)

Ammattiopisto Luovi 2010. HOJKS-koulutusmateriaali. intra.luovi.fi.

Ammattiopisto Luovi 2011. Opetussuunnitelma Valmentava 1. http://www.luovi.fi/wp-content/uploads/2013/10/Luovi_opetussuunnitelma_valmentava1.pdf.

Luettu 27.3.2013

Ammattiopisto Luovi. Toimintakertomus 2012.

<http://www.e-julkaisu.fi/luovi/toimintakertomus-2012/>. Luettu 10.8.2013.

Bland, A. 2011. Yhteissuunnittelun innovaatioista yhteistuottajuuteen – enemmän yhdessä keksimistä ja asiakasymmärrystä.

<http://videonet.fi/innokyla/20111214/bland/bland.pdf> . Luettu 15.4.2013

Bianchi, D. 2013. Kuva 2. <http://devonbianchi.tumblr.com/>

Luettu 10.10.2013

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.

Jyväskylä: Vastapaino. 8. painos.

Finlay, W. & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people with mental retardation. *Mental Retardation* 40(1), 14-29

Flöjt, A. 1999. Nuoret ympäristön kehittäjänä. Nuorten Ääni –ryhmien menetelmäopas. Helsinki: Sisäasiainministeriön osallisuushanke.

Fljöt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on?

Verkkojulkaisussa: Viitanen, R. (toim.) Nuorisokasvatus ammattina – interventioita osattoman nuoren arkeen. Nuorisotutkimusverkosto.

<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/viidestuhti.htm>

Luettu 15.8.2012

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto: Väitöskirja

Harju, A. 2004. Osallisuus.

http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/osallistuminen_ja_vaikuttaminen/osallisuus/. Luettu 26.7.2012.

Helminen, J. toim. 2006. Elämä koettelee, tuki kannattelee. Jyväskylä: PS-kustannus.

Henkilökohtainen opetussuunnitelma HOPS. Edu. fi 2010.

http://www.edu.fi/ammattikoulutus/ammattillinen_erityisopetus/opetussuunnitelmat_ja_opetuksen_jarjestaminen/hops

Luettu 10.9.2013.

Hietanen, M. 2009. Ammatillinen koulutus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemana. Tampereen yliopisto. Pro gradu.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy. 15.-16. painos.

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

HOJKS-ohje 2010. Luovin henkilöstö. intra.luovi.fi.

Huhtanen, K. 2001. Mitä kommunikointi on. Teoksessa Huhtanen, K. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto

Ikonen, O. 1999. Kehitysvammaisten opetus, mitä ja miten. Helsinki. Hakapaino Oy.

Osallisuussanasto 2011. Viitattu 13.11.2013. <http://www.jelli.fi/osallisuus/osallisuussanasto/>

Järvinen, A., Härkäpää, K. & Pättikangas, M: 1999. Vammaisen henkilön valtaistuminen – palvelujärjestelmällä vai ilman sitä? Teoksessa Nouko-Juvonen S. toim. Pyörätuolitango, näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita.

Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. 2012. Kehitysvammaisuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy

Kaukola, J. 2000. Kohti täyttä elämää. Tutkimus kehitysvammaisista ihmisistä oman asiansa ajajina. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kemppainen, H. 2007. Oppilas oman opiskelunsa suunnittelijana. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallistuminen oman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelmansa (HOJKS) laadintaan opettajien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.

Ketonen, R. Palmroth, A. Röman, M. Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2003. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa Siiskonen T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus

Keskustelumatto –menetelmä haastattelussa 2013.

<http://www.papunet.net/tietoa/keskustelumatto-menetelm%C3%A4-haastattelussa>

Luettu 8.10.2013

Kiilakoski, T. 2007. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 8-24.

Kuparinen, R. 2005. Kotu-tutkimuksia. ”Ei meidän naapuriin.” Tapaustutkimus asukasyhteisön suhtautumisesta kehitysvammaisten asuntolarakentamiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 2. painos.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/22.8.2000, 8§

Lappalainen, P. 2010. Kansalaistoiminta ja kansalaisyhteiskunta. kans.jyu.fi/lehti/2010-1/paakirj/at_download/file. Luettu 30.3.2013.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus. Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto

Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1995. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Leskelä, L. 2011. Ymmärrysvaikeuksien käsittelyä kehitysvammaisten henkilöiden ja heidän ohjaajiensa keskusteluissa. Teoksessa Leskelä, L. & Lindholm, C. Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Leskelä, L. 2006a. Häirittekö mää täs ny teiän keskusteluu? Selkokieli ja vuorovaikutus. Teoksessa Leskelä, L. & Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Leskelä, L. 2006. Selkokielen ABC. Teoksessa Leskelä, L. & Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Leskelä, L. & Lindholm, C. 2011. Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa Leskelä, L. & Lindholm, C. Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Luhtasela, L. 2009. Osallisuuden rakentuminen kuntouttavassa työtoiminnassa. Helsingin yliopisto: Sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen lisensiaatintutkimus.

Mackay, M. & Murphy, J. 2012. Talking Mats® and The World Health Organisation International Classification of Functioning Disability and Health – Children and Youth. A framework for helping adolescents set IEP targets. <http://www.talkingmats.com/research-consultancy/research/>

Maininki, R. 2007. Hojksin merkitys opiskelijalle ammatillisessa perusopetuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Kehittämishankeraportti.

Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet. Helsinki: WSOY.

- Matikka, L. & Vesala, H. (1997). Acquiescence in quality-of-life interviews with adults who have mental retardation. *Mental retardation* 35(2), 75-82.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp. 2. uudistettu painos.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkinto-koulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Mitä on selkokieli? Selkokeskus 2011. http://www.sosiaaliportti.fi/File/5693f3c2-724c-46c5-9716-a9a733c9182d/mita_on_selkokieli.pdf. Viitattu 16.8.2013.
- Murphy, J. & Cameron, L. 2006. Talking Mats® A Resource To Enhance Communication. Scotland: Department of Psychology, Stirling.
- Murphy J., Gray C. & Cox, S. 2007. Kuva 1. <http://www.jrf.org.uk/publications/using-talking-mats-help-people-with-dementia-communicate>
Luettu 12.9.2013
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Juvenes Print.
- Papunetin kuvatyökalu. <http://papunet.net/kuvatyokalu/>
- Patrikainen, E. 2010. Teoksessa Veivo, L. & Lämsä, A-L. Mun mahdollisuus Luovin valmentavassa koulutuksessa. Oulu: Kalevaprint.
- Payne, M. 2005. Modern Social Work Theory. Basingstoke : Palgrave Macmillan
- Piirainen, T. 2005. Piirainen, T. 2005. „Jatkuvaa dialogia sosiaalipedagogisesti.: HOJKS ja yksilöllistäminen Itä-Suomen työkoulussa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 9. Kuopio: Kuopion yliopisto, Minna Canth - instituutti.
- Piironen, T. 2007. Opas lasten osallistavien ryhmien vetämiseen – opas ohjaajille. Kuunnelkaa meitä – lasten osallisuushanke. www.kuunnelkaameita.fi
Luettu 16.8.2012
- Pietiläinen, E. & Seppälä H. 2003. Palveluohjaus; Asiakastyössä ja organisaatioissa. Helsinki: Painopörssi Oy.
- Poikela, E. 2008. Koulutuksen ja työn uusi suhde – kohti työlähtöistä opetussuunnitelmaa. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.). Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteiskuntaa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.

Seppälä, H. 2010. Hoivan ja asumisen välimaastossa. Pohdintoja kehitysvammaisuuden kaksista kasvoista. Teoksessa Teittinen, A. (toim.): Pois laitoksista. Vammaiset ja hoivan politiikka. Helsinki: Palmenia.

Seppälä, H. & Rajaniemi, M. Toimintakyvyn näkökulma.

<http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on/toimintakyvyn-nakokulma.html>. Luettu 12.9.2013.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S. , Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Thomas, N. 2002. Children, family and the state. Decision-making and child participation. Bristol: Policy Press

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy. 5. uudistettu painos.

Valanne, E. 2002. ”Meidän lapsi on arvokas”. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Veivo, L. 2010. Teoksessa Veivo, L. & Lämsä, A-L. Mun mahdollisuus Luovin valmentavassa koulutuksessa. Oulu: Kalevaprint.

von Wright, G. 1998. Logiikka ja humanismi. Humanismi elämänasenteena. Helsinki: Otava.

LIITTEET

Liite 1. Suostumus tutkimukseen.

Luovissa tehtävä tutkimus

Olen saanut tietoa tutkimuksesta Ammattiopisto Luovin Ulvilan toimipisteessä. Tutkimuksessa selitetään, miten erityisopiskelija osallistuu oman HOJKS:insa laatimiseen.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Ymmärrän myös, että kaikkia tutkimuksessa kerättäviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Suostun siihen, että Ammattiopisto Luovissa opiskeleva lapseni osallistuu tutkimukseen.

Opiskelijan nimi ja henkilötunnus

_____ / _____ 2012

Paikka

Päivämäärä

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Suostumus on otettu vastaan

_____ / _____ 2012

Paikka

Päivämäärä

Sirpa Grönvall

Liite 2. Ammattiopisto Luovi.

Valmentava 1 –opetussuunnitelma: opintokokonaisuuksien sisällöt.

5.1 Opiskeluvalmiudet 6 - 12 ov

5.1.1 Oppimaan oppiminen

- elinikäisen oppimisen valmiudet
- opiskelijan vahvuudet ja itsetuntemus
- opiskelutekniikat (miellekartta, lukutekniikat, muistiinpanot)
- tiedonhankinta (media, kirjastot, tietoverkot)
- vaihtoehtoiset oppimateriaalien tuntemus (äänitallenteet, selkokieliset oppaat)

5.1.2 Viestintä ja vuorovaikutus

- vuorovaikutustavat ja kommunikointimenetelmät
- käyttäytyminen ja toiminta erilaisissa tilanteissa ja paikoissa (ravintolat, julkiset kulkuneuvot, juhlat)
- kehonkielen ja käyttäytymisen merkitys vuorovaikutustilanteissa
- toisten huomioiminen
- ongelmatilanteiden ratkaisemismalleja
- asioimistilanteiden käyttäytymissäännöt
- sähköinen ja kirjallinen viestintä
- mediatuntemus (lehdet, radio, TV, internet)
- äidinkielen/suomenkielen perusteet

5.1.3 Toinen kotimainen kieli ja/tai vieraat kielet

- kielitaidon merkitys
- kommunikointi arkielämän tilanteissa vieraalla kielellä edellytystensä mukaisesti
- kotikansainvälistyminen: osallistuminen kansainväliseen toimintaan kotimaassa
- kansainvälisyys: tutustuminen vieraisiin kulttuureihin ja mahdollisiin kansainvälisiin projekteihin osallistuminen
- sanakirjan ja tietotekniikan hyväksikäyttö tiedonhaussa
- opiskelua ja ammattikohtaista sanastoa
- tekstinymmärtäminen

5.1.4 Matematiikka

- peruslaskutoimitukset
- laskujärjestyssäännöt
- rahan käytön ja arvon tunteminen
- aika
- prosenttilaskennan perusteet ja prosenttilaskun merkitykset käytännössä
- mittayksiköt ja suureet sekä yleisimpien mittavälineiden käyttö
- mittakaava
- geometrian peruskäsitteet ja arjen sovellutusten tunnistaminen
- soveltuvien apuvälineiden kuten laskimen tai tietokoneen käyttö opiskelussa ja arkielämän matematiikan tilanteissa

5.1.5 Tietotekniikka

- tietokone ja sen oheislaitteet esim. tulostin, muistitikku
- tietokoneen perustoimintojen käyttö
- ergonomia
- tietoturvallisuuden perusteet (virustorjunta, palomuurit)
- internetin vaarat ja riskit
- netiketti, netti Luovissa
- arkielämän verkkopalvelut (pankki, ilmoittautumiset, matkojen varaukset)
- sähköpostin käyttö
- tekstinkäsittely-, taulukkolaskenta- ja esitysohjelmien käyttö omien edellytystensä mukaisesti
- virtuaalisten oppimisympäristöjen käyttö
- kuvien ja asiakirjojen tallennus ja toimittaminen sähköisessä muodossa.
- digikuvaus
- tietokoneohjelmien yhteiskäyttö

5.2 Toimintakyvyn edistyminen 12 - 20 ov

5.2.1 Yhteiskunnassa toimiminen

- yhteiskunnan palvelut ja niiden käyttäminen esim. posti, pankki, kela, kauppa, terveydenhuolto, työvoimahallinto, verovirasto
- kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet
- yhteiskunnassa ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen (uutiset, vaalit)
- yhteiskunnan järjestelmään tutustuminen esim. poliittinen järjestelmä, julkinen päätöksenteko, EU
- lähiympäristö
- oppilaitoksen järjestyssäännöt
- opiskelijayhteisön toiminta esim. oppilaskuntatoiminta
- vieraat kulttuurit ja vähemmistöt
- liikennesäännöt ja julkinen liikenne

5.2.3 Arkielämän taidot

- vuorokausirytmä
- aikataulujen noudattaminen
- taloudellinen rahankäyttö
- henkilökohtainen hygienia ja sen merkityksen ymmärtäminen
- terveellinen ruokavalio
- ruoanvalmistus (suunnittelu, hankinta, valmistus)
- asunnon ja ympäristön siisteys
- kodin huolto ja kunnossapito sekä kodinkoneiden käyttö
- lähiympäristössä liikkuminen mahdollisimman itsenäisesti
- sään ja tilanteen mukainen pukeutuminen
- tarvittavien henkilökohtaisten palveluiden ja apuvälineiden hyödyntämien
- kestävä kehitys (kierrätys)

5.2.4 Vapaa-aika

- vapaa-ajan toiminnot
- harrastukset
- muut vapaa-ajan viettotavat (nuorisotalot, seurakunnat, festivaalit)
- vapaa-ajan ihmissuhteet
- median hallittu käyttö
- ohjelmoimaton vapaa-ajanvietto, rauhoittuminen

5.2.5 Liikunta ja motoriset taidot

- eri liikuntalajeihin tutustuminen (sisäliikunta, ulkoliikunta)
- arjen hyötyliikunta
- kehon osat ja niiden toiminnat
- turvallinen ja hallittu liikunnan harrastaminen
- lihashuolto
- urheiluseuratoiminta/harrastaminen
- retkeily ja ulkoilu

5.2.6 Terveystieto

- terveyttä edistävät ja haittaavat elämäntavat
- ruokavalion, rentoutumisen ja levon merkitys hyvinvoinnille
- ihmissuhteet hyvinvoinnin edistäjänä
- julkisiin terveydenhuoltopalveluihin tutustuminen
- seksuaalisuuskasvatus ja itsemääräämisoikeus
- päihde- ja tupakkatietous
- arkielämän ensiaputaidot ja toiminta hätätilanteessa
- hygientietous
- psyykinen hyvinvointi

5.2.7 Taide ja kulttuuri

- eri taiteen aloihin tutustuminen esim. musiikki, tanssi, teatteri, kirjallisuus, kuvataide, draama, elokuvat
- eri taide- ja kulttuuripalvelut esim. kulttuuritapahtumat, urheilutapahtumat, taidenäyttelyt, oma kulttuuriympäristö
- itsensä ilmaiseminen taiteen avulla esim. kädentaidot, näytteleminen, luova liikunta

5.3 Ammatinvalinta ja työelämän valmiudet 8 – 12 ov

5.3.1 Ammatillisen koulutuksen tuntemus

- Suomen koulutusjärjestelmään tutustuminen
- eri ammatillisten perustutkintojen ammattitaitovaatimuksia ja opintojen sisältöjä
- opintokäynnit eri oppilaitoksiin ja työpaikkoihin
- koulutuskokeilut
- ammatinvalinnanohjaus

5.3.2 Työelämävalmiudet ja työelämään valmentautuminen

- työelämän keskeiset säännöt (työaikojen noudattaminen, työntekijän ja työnantajien oikeudet ja velvollisuudet, sekä tuntee yleisimmät työsopimuskäytännöt)
- työpaikkavierailut
- ammatteja ja niiden vaatimuksia
- työturvallisuus
- työnhaun harjoittelua
- työelämään valmentautuminen
- ammatinvalinnanohjausta

5.4 Valinnaiset opinnot 1-5 ov

Valinnaiset opinnot voivat olla opiskelijan kiinnostuksen ja tarpeiden mukaan ammatillisia opintoja tai lukio-opintoja. Opinnot voivat sisältää myös muita opintoja, työelämään valmentautumista tai harrastuksia, jotka tukevat koulutuksen tavoitteita ja opiskelijan jatkosuunnitelmia. Valinnaiset opinnot tukevat opiskelijan ammatillista kasvua, hyvinvointia ja kuntoutumista.

Liite 3. Esimerkki kuvitetusta opetussuunnitelmasta: Viestintä ja vuorovaikutus.

Aihealue



Vaihtoehdot / Sisällöt

