

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu



Kehittämishanke

Kehitysvammaiset aikuiset oppijoina ja opetettavina

Eloranta, Minna

Mäkelä, Krista

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

Tampere 2009

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Eloranta, Minna; Mäkelä, Krista

Kehitysvammaiset aikuiset oppijoina ja opetettavina

42 sivua

Marraskuu 2009

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeen tavoitteena oli koostaa teoreettista ja käytännön tietoa kehitysvammaisuudesta opettamisen näkökulmasta. Kehittämishanke on suunnattu erityisesti ammatillisessa opetustyössä tai muussa kehitysvammaisten aikuisten ohjauksessa toimivien henkilöiden käyttöön. Lähtökohtana käytettiin aihepiiriä käsittelevää teoreettista kirjallisuutta ja casen kautta esiteltiin kehitysvammaisten aikuisten taideohjauksesta Tampereella sijaitsevassa toimintakeskus Wärjäämössä.

Kehittämishankkeessa kartoitettiin aluksi kehitysvammaisuuteen ja aikuiskoulutukseen liittyviä teorioita ja ajattelutapoja. Tarkemmaksi kohderyhmäksi rajattiin lievästi kehitysvammaiset aikuiset. Oppimista tarkasteltiin elinikäisen oppimisen näkökulmasta selvittäen, mitkä tekijät voivat edistää kehitysvammaisen aikuisen oppimista ja siten tukea häntä itseohjautuvuuteen ja mielekkääseen elämänhallintaan ylipäätään. Kehittämishankkeessa etsittiin työvälineitä kehitysvammaisten aikuisten opetukseen. Tavoitteena ei kuitenkaan ollut tarjota valmista työkalupakkia, vaan joitakin avaimia aiheeseen ja ajatteluun.

Kehittämishankkeen pääkysymykseksi valikoitui: Mitä erityispiirteitä kehitysvammaisten aikuisten opettamiseen liittyy? Kehitysvammaisten ohjaamisen erityispiirteet oli mielestämme tiivistettävissä kolmeen avaintemaan: 1) vuorovaikutus, joka liittyy yhteisen näkemyksen löytämiseen huolimatta erilaisista tavoista ajatella ja jäsentää maailmaa 2) itseohjautuvuus, joka on edellytys opitun soveltamiselle arkielämään ja 3) ymmärrettävyys, joka mahdollistaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisen sekä siihen liittyvän arvioinnin.

Casen kautta esiteltiin joitakin taideohjauksessa käytettyjä opetusmenetelmiä. Samalla pohdittiin toiminnan ohjauksen tavoitteita ja ohjaustilanteen vuorovaikutuksessa huomioitavia seikkoja. Case osoitti, että työtoiminta- ja taideohjauksen tavoitteet ovat paljolti samoja. Koostamamme teoriat ja menetelmät voivat siis hyödyttää useidenkin ammattialojen ohjaajia ja opettajia, jotka toimivat lievästi kehitysvammaisten aikuisten parissa.

Avainsanat: kehitysvammaisuus, aikuiskasvatus, erityisoppiminen ja -opettaminen

TAMK University of Applied Sciences
Teacher Education Center
Development project of teacher education

Eloranta, Minna; Mäkelä, Krista
Teaching and Learning of Adults with Developmental Disabilities
42 pages

November 2009

Work Supervisor Sirpa Levo-Aaltonen

ABSTRACT

The aim of this project is to collect both theoretical and practical information about teaching adults with developmental disabilities. The development project is particularly targeted to persons who work with developmentally disabled persons either as teachers or other kind of educators.

The project begins with an overview of various theories and paradigms, which concern persons with developmental disabilities and their education. The development project focuses specifically on mildly developmentally disabled adults. We have examined what factors can support their capacity to learn and to develop skills in order to lead as independent and meaningful lives as possible. Also, the development projects aims to find some practical tools for teaching and directing these persons. However, our intention is not to provide the reader with a full toolbox but rather some keys to the topic and to the reader's own thinking.

The main question of the development project is: What particular factors are linked to teaching adults with developmental disabilities? Through the process of writing this study, we came across the following three key themes: 1) interaction, which aims to find mutual understanding regardless of different views 2) self-direction, which is necessary for implying learned skills to everyday life and 3) improved comprehension, which makes it possible to reach goals and to evaluate progress.

We have used a study case to present some teaching methods that have been used in art education. Through these case examples we are also examining what goals can be set for teaching and what factors should be taken in consideration in terms of interaction between the learner/s and the educator. The case examples show that the goals of art education are largely the same as the goals in work-skill or other special education directed to adults with mildly developmental disabilities. Therefore, this development project may be useful for educators and teachers working with these persons and groups regardless of what subjects or skills they teach.

Keywords: developmental disability, adult education, special education

Sisältö

JOHDANTO	5
1 KEHITYSVAMMAISUUDEN MÄÄRITTELYÄ	8
1.2 Kehitysvammaisuudesta ja sen asteista.....	8
1.2 Kehitysvammaiset ympäristön jäsentäjinä	9
1.3 Lievästi kehitysvammainen.....	10
2 AIKUISKASVATUS JA KEHITYSVAMMAISUUS	12
2.1 Mitä on aikuiskasvatus?.....	12
2.2 Kehitysvammaisille suunnatun aikuiskasvatuksen arvolähtökohtia	13
3 KEHITYSVAMMAISET AIKUISET OPPIJOINA JA OPETETTAVINA	15
3.1 Kehitysvammaisuus ja oppiminen	15
3.2 Kehitysvammaisten ohjaaminen.....	16
3.2.1 Ohjaamisen lähtökohtia	16
3.2.2 Ohjaajan haasteita	17
3.3 Kehitysvammaisten ohjaamisen avainkysymyksiä.....	20
3.3.1 Teorian tiivistys avainkysymyksiksi.....	20
3.3.2 Vuorovaikutustaitojen kehittäminen.....	20
3.3.3 Itseohjautuvuuteen ohjaaminen.....	21
3.3.4 Ymmärrettävyys.....	22
4 TEORIASTA KOHTI KÄYTÄNTÖÄ	24
4.1 Lähtökohtia kehitysvammaisten aikuiskasvatuksen kehittämiseksi.....	24
4.2 Yleisiä toiminnan sisältöjä ja ohjauksen tavoitteita työ- ja päivätoiminnassa.....	25
5 KEHITYSVAMMAISTEN AIKUISKASVATUS JA LUOVA TOIMINTA	27
5.1 Aikuiskasvatus elinikäisen oppimisen osana kehitysvammaisilla.....	27
5.2 Luovan toiminnan merkitys osana kehitysvammaisten aikuiskasvatusta	28
6 CASE WÄRJÄÄMÖ - MINNA ELORANTA: ESIMERKKEJÄ TAIDEOHJAUKSEN MENETELMISTÄ JA TAVOITTEISTA	30
6.1 Wärijäämön toiminta ja taideohjauksen lähtökohdat.....	30
6.1.1 Vuorovaikutus taiteen erityisryhmäopetuksessa.....	32
6.1.2 Havainnollistaminen ja opetustilan järjestäminen.....	33
6.1.3 Itseohjautuvuuden lisääminen.....	34
6.2 Tavoitteen asettelu ja palautteen merkitys taideohjauksessa	35
6.2.1 Palaute ja arviointi vuorovaikutuksen välineinä.....	35
6.2.2 Tavoitteiden asettaminen ohjaukselle.....	36
6.3 Päätelmiä ja pohdintaa case Wärijäämöstä.....	38
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO	40
8 LÄHTEET	42

Johdanto

Miksi aikuisia kehitysvammaisia koulutetaan; hehän nauttivat eläkettä eivätkä siten ole potentiaalista työvoimareserviä? Entä kun opiskelu ei edes johda ammattiin, vaan vaikkapa taiteellisen ilmaisun löytämiseen? Elinikäisen oppimisen näkökulmasta tällainen kysymys on aiheeton; aikuiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa kansalaisten kouluksellinen tasa-arvo ja tarjota ihmisille oikeus omaehtoiseen kehittymiseen ja itsensä toteuttamiseen.

Itsenäinen, mielekäs elämä vaatii kehitysvammaiselta aikuiselta erityistä ponnistelua. Tämä ajatus mielessämme lähdimme selvittämään, kuinka ohjaaja tai opettaja voisi parhaiten tukea kehitysvammaisia aikuisia opintiellä. Aihe osoittautui niin laajaksi, että päädyimme etsimään avaimia ajatteluun ja hakemaan pohjaa oman opettajuuden kehittämislle.

Tutustuessamme aiheita käsittelevään kirjallisuuteen törmäsimme tietoon, jonka mukaan vammaisiksi luokiteltujen henkilöiden tasa-arvo, ihmisoikeudet ja yhteisöön liittyminen ovat pitkään olleet sekä suomalaisen että kansainvälisen vammaispolitiikan yleisiä tavoitteita (Ladonlahti 2006, 17). Kuitenkin mm. Vaherva (2006, 8) on päätenyt toteamaan, että kehitysvammaisia aikuisia ei ole noteerattu aikuisopetuksen piiriin kuuluvana ryhmänä siten, että olisi tutkittu tai pohdittu tällaisen ryhmän oppimisen ja opetuksen edellytyksiä. Usein vammaisuus tai oppimisvaikeudet tulkitaan henkilön pysyviksi piirteiksi ilman, että aikuisiässä hankittava kokemus toisi jotain muutosta henkilön kapasiteettiin. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että elämäkokemukset ja yksilön oppimishistoria muovaavat yksilöä monin tavoin elämäkulun aikana, ja iän mukana yksilöiden väliset erot vain kasvavat. (Vaherva 2006, 8.)

Hyvin usein kehitysvammaisten oppimisen ongelmia tarkastellaan heidän henkilökohtaisina puutteinaan tai heikkouksinaan tarkastelematta opetusmenetelmien heikkoutta ja kehittämättömyyttä. Kuitenkin juuri opetusmenetelmien ja vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien kehittyminen ovat olleet olennaisia tekijöitä kehitysvammaisten oppimisen tukemisessa ja edistymisessä. (Ladonlahti 2006, 30.) Opetusmenetelmien kehittymisen esteenä saattavat olla tiukkaan juurtuneet ajattelutavat, joiden mukaan kehitys-

vammainen henkilö nähdään joko sairausmallin mukaan potilaana tai kuntoutuskelpoisena asiakkaana. Lehtisen (2006, 60) mukaan kehitysvammaisen henkilön näkeminen itseohjautuvana tai itseohjautuvuuteen pyrkivänä, autonomisena aikuisena määrittää koulutuksen tehtävää ja kouluttajan roolia uudelleen.

Näistä lähtökohdista kehityshankkeen pääkysymykseksi valikoitui: Mitä erityispiirteitä kehitysvammaisten aikuisten opettamiseen liittyy? Koska työmme on suunnattu ammatillisille opettajille, joilla ei useinkaan ole tietoa kehitysvammaisuudesta tai kehitysvammaisten ohjaamisesta, mietimme myös peruskysymyksiä, kuten mitä on kehitysvammaisuus ja kuinka oppijoiden ikä vaikuttaa ohjaukseen. Etsimme lähtökohtia erityisesti lievästi kehitysvammaisten aikuisten opetukseen. Tavoitteena on molemminpuolisen vuorovaikutuksen mahdollistavan ajattelutavan löytäminen, mikä edellyttää vallalla olevien ajattelutapojen näkyväksi tekemistä ja niiden uudelleen arviointia. Tieto kehitysvammaisten oppimisen erityispiirteistä tukee uusien toimintatapojen löytämistä.

Kehittämishankkeessa koostamme teoreettista ja käytännön tietoa kehitysvammaisuudesta opettamisen näkökulmasta. Opettaminen ja ohjaaminen esiintyvät tekstissä toisiinsa nivoutuvina tai synonyymisinä termeinä. Kehittämishanke on suunnattu erityisesti ammatillisessa opetustyössä tai muussa kehitysvammaisten aikuisten ohjaustyössä toimivien henkilöiden käyttöön.

Työmme etenee teoriasta kohti käytäntöä. Ensimmäisessä luvussa pohdimme kehitysvammaisuutta ja sen määrittelyä. Toisessa luvussa esittelemme kehitysvammaisten aikuiskasvatukseen liittyviä aiheita. Kolmannessa luvussa selvitämme yleisellä tasolla, millaisia kehitysvammaiset keskimäärin ovat oppijoina ja opetettavina. Tässä luvussa esittelemme myös löytämämme avainkysymykset; vuorovaikutuksen, itseohjautuvuuden ja ymmärrettävyyden. Neljännessä luvussa otamme askeleen teoriasta käytäntöön ja pohdimme kehitysvammaisten aikuiskasvatuksen lähtökohtia. Viidennessä luvussa pohdimme elinikäistä oppimista kehitysvammaisten aikuisten ja luovan toiminnan näkökulmista, ja kuudennessa luvussa käsittelemme näitä samoja aiheita case-esittelymme kautta. Seitsemännessä luvussa on johtopäätökset ja yhteenveto – katse kohti tulevaisuutta.

Lähdemateriaalina on käytetty aihepiiriä käsittelevää teoreettista kirjallisuutta ja esittelemme casen kehitysvammaisten aikuisten taideohjauksesta Tampereella sijaitsevassa taideverstaas Wärjäämössä. Teoriaosuuden avulla haluamme herättää lukijoiden kiinnostuksen kehitysvammaisten aikuisten opettamiseen ja casen kautta houkuttaa heitä miettimään teorian soveltamista käytäntöön. Casen tarkoitus ei siis ole antaa valmiita toimintamallia, vaan peilata teoriaa käytäntöön ja antaa ideoita teorian soveltamiseen.

Kehittämishankkeen kirjoittamisprosessissa Krista Mäkelällä on ollut päävastuu teoriaosuuden kartoittamisessa. Minna Elorannalla taas painotus on ollut käytännön ohjausmenetelmien case-esittelyssä kehitysvammaisten aikuisten taideverstaas Wärjäämöstä, jossa hän on toiminut kuvailmaisun ohjaajana. Olemme kuitenkin muokanneet hankkeen kokonaisuudeksi tiiviissä yhteistyössä. Sekä teorian että käytäntöjen koostamisen kautta ja rinnalla olemme pohtineet kehitysvammaisten aikuisten opettamiseen liittyviä arvoja ja suuntauksia tuoden esiin myös kehittämishankeprosessin meissä herättämiä ajatuksia.

1 Kehitysvammaisuuden määrittelyä

1.2 Kehitysvammaisuudesta ja sen asteista

Kehitysvammaisuutta ja sen asteita on määritelty monin tavoin, monista erilaisista näkökulmista. Määrittelyt ovat tärkeitä, sillä niiden avulla on mahdollista muodostaa kokonaiskuvaa käsiteltävästä asiasta. On kuitenkin muistettava, että määrittelyt ovat aikaan ja paikkaan sidottuja ja siten muuttuvia. Määrittelyt ovat sidoksissa myös vallalla oleviin näkemyksiin vammaisista ja vammaisuudesta. Yleiskuvan saamiseksi esittelemme ensin joitain käytössä olevia määritelmiä ja lopuksi mietimme, millaisista lähtökohdista opettaja voisi tarkastella kehitysvammaisuutta.

Vuonna 2009 julkaistun, kehitysvammaisuutta laaja-alaisesti käsittelevän kirjan toimitannut Markku Kaski (2009, 26) määrittelee kehitysvammaisuuden tilana, jossa henkilön älylliset rajoitukset vaikeuttavat sopeutumista ympäristöön. Lähtökohtana ei ole sairaus, vaan puuttuvat toimintaedellytykset. Tällainen ajattelutapa on lähtökohtana useille muillekin vallalla oleville määrittelyille. Taustalla on ajatus siitä, että kun tarkasti tiedetään kehitysvammaisuuden vaikeusaste, voidaan kehitysvammaiselle henkilölle tarjota juuri sellaista tukea, mitä hän tarvitsee.

Suomen lainsäädännössä vammaisuus määritellään sen kautta, kenellä on oikeus erityis- huollon palveluihin. Lakien mukaan palveluihin on oikeutettu henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi, ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluja. (Kaski 2009, 16.) Lainsäädäntöön kirjatut määritelmät ovat siis lähinnä välineellisiä ja siksi tarpeellisia myös opetus- ja ohjaustoiminnassa, mutta ne eivät kerro juuri mitään itse kehitysvammaisuudesta.

Maailman terveysjärjestön (WHO) tautiluokituksen mukaan älyllisellä kehitysvammaisuudella tarkoitetaan tilaa, jossa henkisen suorituskyvyn kehitys on estynyt tai epätäydellinen. Erityisesti kehitysiässä ilmaantuvat taidot, eli henkiseen suorituskyykyyn vaikuttavat kognitiiviset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset taidot saattavat olla puutteelli-

sesti kehittyneitä. Älyllinen kehitysvammaisuus voi esiintyä yksinään tai yhdessä jonkin fyysisen tai psyykkisen tilan kanssa. (Kaski 2009, 16.)

Termi älyllisesti kehitysvammainen perustuu siihen, että kehitysvammaisuuden taustalla on useimmiten erilaisia älyllisten toimintojen vajavuutta aiheuttavia aivojen kehityshäiriöitä. Älylliseen kehitysvammaisuuteen voi liittyä myös muita kehityshäiriöitä, lisävammoja ja -sairauksia, kuten aisti-, puhe- ja liikuntavammoja, epilepsiaa, autismia, mielenterveyden häiriöitä ja haastavaa käyttäytymistä. (Kaski 2009, 18–19.)

WHO:n määritelmään liittyy myös käsitys siitä, että henkistä suorituskykyä tai sen puutteita on mahdollista arvioida standardoitujen psykologisten testien avulla. Kun näiden testien ja mittausten tuloksena saatava älykkyysikä jaetaan henkilön oikealla iällä, saadaan tulokseksi luokituksen perustana oleva älykkyysosamäärä. Normaalisti älykkyysikä on siis suurin piirtein sama kuin oikea ikä. Vaikka tarkkaa rajanvetoa halutaankin välttää, määritellään luokituksen mukaan älyllisesti kehitysvammaisiksi yleensä ne, joiden älykkyysosamäärä on pienempi kuin 70. (Kaski 2009, 17.)

1.2 Kehitysvammaiset ympäristön jäsentäjinä

Toisenlainen lähestymistapa on tutkia kehitysvammaisuutta sen kautta, miten kehitysvammaiset henkilöt jäsentävät ympäristöä ja ymmärtävät maailmaa. Tämä lähestymistapa on hyvä lähtökohta nimenomaan opetustyössä. Lehtisen ja Pirttimaan (1995) mukaan asiaan perehtynyt ruotsalainen tutkija Kylén onkin kehittänyt Piaget'n kehitysteorian pohjalta sovelluksen, joka auttaa ymmärtämään kehitysvammaisen ihmisen kehitystä. Sovelluksessa korostetaan kokemuksen tärkeää osuutta kehityksessä. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 10.)

Kehitysvammaisuus vaikuttaa yksilön tapaan ymmärtää ja hahmottaa maailmaa lähinnä siten, että kehitysvammaiselle henkilölle muodostuu tavallista yksinkertaisempi ja konkreettisempi kuva todellisuudesta. Tämä hahmottamistapa on yhteinen kaikille kehitysvammaisille ja vammaisuuden aste vaikuttaa lähinnä siihen, miten yksinkertaisena ja konkreettisena todellisuus käsitetään. On myös huomattava, että jokaisella on lisäksi

omia yksilöllisiä piirteitä, jotka liittyvät tunteisiin, tahtoon, itsetuntoon sekä aistien ja motoriikan toimintaan. Näillä piirteillä on vaikutusta henkilöön tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 10.)

Joidenkin näkemysten (mm. Lehtinen & Pirttimaa 1995, 18) mukaan ymmärryksen kehittyminen on biologisen kypsymisen tulos, eikä ymmärryksen tasoa voida kehityksen päätyttyä enää nostaa edes harjoituksen tai ympäristön muokkaamisen avulla. Lehtinen ja Pirttimaa kuitenkin jatkavat, että virikkeellisen ympäristön ja vaihtelevien kokemusten kautta voidaan vaikuttaa ajattelun sisältöön ja rikastuttaa ihmisen todellisuuskäsitystä hänen omalla ymmärrystasollaan.

1.3 Lievästi kehitysvammainen

Työmme painottuu lievästi kehitysvammaisten aikuisten oppimisen ja opettamisen tarkasteluun. Päädyimme tähän ratkaisuun siksi, että lievästi kehitysvammaisten opettamiseen saattaa kuka tahansa ammatillinen opettaja törmätä työssään, kun taas vaikeammin kehitysvammaisten ohjaamiseen koulutetaan henkilökunta usein erikseen.

WHO luokittelee älyllisen kehitysvammaisuuden asteet siten, että lievästi kehitysvammaisen henkilön älykkyydosamäärä on 50-69 ja älykkyyssikä 9-11. Tässä yhteydessä on muistettava, että diagnostiset luokittelut eivät ole ihmisten luokittelua, vaan ihmisten terveydentilan ja siihen liittyvien piirteiden ja tarpeiden kuvaamista. Lisäksi on huomattava, että kuva toimintakyvystä ja vammaisuudesta syntyy siinä asiayhteydessä, jossa myös ihmisen elämäntilanne ja hänen elinympäristönsä vaikuttavat. (Kaski 2009, 18–19.)

Aiemmin mainitun Kylénin luoman luokittelun mukaan lievästi kehitysvammaiselle ”...ihmiselle on ominaista kyky jäsentää todellisuutta ajattelun varassa, irrallaan omakohtaisista konkreettisista kokemuksista. Hän ymmärtää yksinkertaisia symboleja ja voi oppia myös lukemaan, kirjoittamaan ja suorittamaan laskutehtäviä. Aika- ja tilakäsitys ovat yleisemmällä tasolla: ihminen ymmärtää että on olemassa tulevaisuus ja paikkoja joissa hän ei ole käynyt. Hän tietää että on olemassa ihmisiä, joita hän ei ole

nähty tai ruokia, joita hän ei ole maistanut. Henkilö pystyy myös ymmärtämään muutoksia, mikä helpottaa uusien tilanteiden hallintaa. Hän voi paremmin ymmärtää asioita uusista näkökulmista ja myös muiden ihmisten kannalta. Mutta hänen on vaikea selviytyä ongelmista, joissa monet tekijät vaikuttavat samanaikaisesti. Hänen on vaikea keksiä vaihtoehtoisia ratkaisuja, eikä hän pysty asettumaan kuviteltuihin tilanteisiin. Hänen on vaikea ymmärtää abstrakteja käsitteitä.” (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 17–18.)

Näiden kehitysvammaisuuteen yleisesti ja erityisesti kehitysvammaisten henkilöiden maailman hahmottamiseen liittyvien ominaisuuksien huomioon ottaminen on tärkeä lähtökohta etsittäessä lievästi kehitysvammaisten aikuisten opettamisen erityispiirteitä. Nämä tiedot eivät kuitenkaan yksin riitä, vaan lisäksi on otettava huomioon opetettavien henkilöiden ikä sekä heidän yksilöllisen oppimiskykynsä erityispiirteet.

2 Aikuiskasvatus ja kehitysvammaisuus

2.1 Mitä on aikuiskasvatus?

Olemme valinneet tutkimuksemme kohderyhmäksi erityisesti aikuiset oppijat ja aikuiskasvatuksen. Aikuiskasvatuksen keskiössä on aikuisuus, joka voidaan määritellä iän ja elämäntilanteen kautta.

Opetusministeriö määrittelee aikuiskoulutuksen näin:

”Aikuiskoulutus on aikuisille suunniteltua ja järjestettyä koulutusta. Se voi olla omaehtoista koulutusta, henkilöstökoulutusta tai työvoimapolitiittista koulutusta.” (Opetusministeriö 2009)

Aikuiskoulutuspolitiikan tehtävät määritellään opetusministeriön verkkosivuilla seuraavasti:

”Aikuiskoulutuspolitiikan tehtävänä on työvoiman saatavuuden ja osaamisen turvaaminen, koko aikuisväestön koulutus- ja sivistysmahdollisuuksista huolehtiminen sekä yhteiskunnan eheyden ja tasa-arvon vahvistaminen. Aikuiskoulutuspolitiikalla tuetaan pyrkimyksiä työurien pidentämiseen, työllisyysasteen nostamiseen, tuottavuuden parantamiseen, monikulttuurisuuden vahvistamiseen sekä elinikäisen oppimisen edellytysten toteutumiseen. Aikuiskoulutuksella lievennetään myös taantuman vaikutuksia.” (Opetusministeriö 2009)

Kehitysvammaiset eivät kaikilta osin sovi näihin aikuiskoulutuksen määritelmiin. Ehkä juuri tästä syystä kehitysvammaisia aikuisia ei ole juurikaan noteerattu aikuisopetuksen piiriin kuuluvana ryhmänä. Poikkeuksen tekee Ulla Lehtisen ja Raija Pirttimaan toimitama aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA (Lehtinen & Pirttimaa 1995). Lyhenne tulee sanoista normalisaatio, osallistuminen, vuorovaikutus ja aikuisuus. Tässä julkaisussa aikuiskasvatus määritellään oppimistilaisuuksien järjestämiseksi *”...niille aikuisille, jotka aikaisemmin päättäneen tai keskeyttäneen koulujärjestelmästä saadun pohjakoulutuksen jälkeen ovat jo olleet tai ovat parhaillaan esim. työelämässä. Aikuisopiskelijan kannalta aikuiskasvatus määritellään organisoiduksi toiminnaksi, jossa aikuisopiskelijat*

opiskelevat tavoitteellisesti päämääränään sosiaalisten tehtävien hallinta ja persoonallinen kehitys.” (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 3.)

Määritelmille on yhteistä se, että ne kaikki kiinnittävät huomiota paitsi tavoitteellisuuteen ja tuottavuuden lisääntymiseen, myös elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Lehtinen ja Pirttimaa toteavatkin, että aikuiskasvatuksella voidaan taata kansalaisten koulutuksellinen tasa-arvo ja varmentaa yksilön, myös kehitysvammaisen, oikeus omaehtoiseen kehittymiseen ja itsensä toteuttamiseen (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 3).

2.2 Kehitysvammaisille suunnatun aikuiskasvatuksen arvolähtökohtia

Olellainen lähtökohta kokonaisvaltaiselle aikuiskasvatuksen suunnittelulle on arvolähtökohtien tunnistaminen. Kasvatus perustuu kasvattajan ihmiskäsitykseen ja oppimiskäsitykseen (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 6–7). Tärkeää on myös tunnistaa vallalla olevat vammaisuuden tarkastelutavat ja muodostaa niistä oma käsityksensä.

Tapamme ymmärtää, diagnosoida ja käsitellä tieteellisesti ja yhteiskunnallisesti vammaisuutta heijastelee olettamuksiamme sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta vastuustamme suhteessa vammaisiin henkilöihin. Vammaisuuden tarkastelutapoja jäsenetään yleisesti luokittelemalla ne joko yksilön tai yhteisön näkökulmaa korostaviksi. Yksilöllistä näkökulmaa korostavat tahot luonnehtivat vammaisuuden lähinnä sairaudeksi tai yksilön henkilökohtaiseksi vajavuudeksi, kun puolestaan yhteisön patologiaa korostavat tahot näkevät vammaisuuden sosiaalisena ja poliittisena tilana. (Ladonlahti 2006, 18–19.)

Nykyään vammaisuutta on entistä enemmän alettu tarkastella ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan muuttavana, sekä sosiaalisesti konstruoituna käsitteenä ja ilmiönä. Yksilö nähdään aiempaa kiinteämmin osana ympäristöä ja yhteisöä. Esille ovat nousseet myös ihmisoikeudelliset näkökulmat, joihin liittyen pohdittavaksi ovat tulleet tasa-arvoon ja valtaistumiseen liittyvät kysymykset sekä palvelujen turvaaminen esimerkiksi lainsäädännön kautta. Sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset toimenpiteet painottuvat

vammaisuuteen liittyvien ongelmien käsittelyssä. Ympäristölliset näkökulmat korostavat ympäristön muuttamista, mikä voi tarkoittaa vaikkapa ympäristön esteettömyyttä, mutta myös yhteisössä vaikuttavien ihmisten asenteiden muuttamista myönteisemmiksi. Kaikki nämä uudet näkökulmat pakottavat myös erityiskasvatuksen ammattilaiset arvioimaan omaa toimintaansa, toimintansa oikeutusta ja perusteita uudelta pohjalta. (Ladonlahti 2006, 20–21.)

Tieto kehitysvammaisuudesta ja kehitysvammaisista oppijoina voi toimia lähtökohtana uuden ajattelutavan löytämiselle. Yksi tapa lähestyä asiaa on tunnistaa ensin erityisryhmien tarpeet ja ominaispiirteet, huomioiden samalla myös yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Ensin on kuitenkin tiedettävä mistä on kysymys, eli tunnettava millaisia kehitysvammaiset ovat oppijoina ja opetettavina – ainakin teoriassa.

3 Kehitysvammaiset aikuiset oppijoina ja opetettavina

3.1 Kehitysvammaisuus ja oppiminen

Kehitysvammaisten oppimisesta on paljon tietoa, mutta tieto koskee lähinnä lapsia. Olemme pyrkineet kokoamaan tähän osioon sellaisia perusasioita, joiden tietämisestä voi olla apua myös kehitysvammaisten aikuisten ohjaamisessa.

Kehitysvammaisen henkilön toimintakyky muotoutuu yksilön älyllisten toimintojen ja niiden rajoitusten sekä muiden ominaisuuksien ja elinympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Kaski 2009, 19). Tämä pätee myös oppimiseen. Esimerkiksi lievä älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa usein oppimisvaikeuksia koulussa, mutta vaikeudet eivät välttämättä johdu älyllisistä vajavuuksista vaan vaikkapa opetusmenetelmien yksipuolisuudesta. On myös muistettava, että kehitysvammaisilla henkilöillä voi esiintyä erillisiä oppimisvaikeuksia, jotka olisi hyvä tunnistaa. Toisaalta henkilöillä voi olla sellaisia kykyalueita, joilla kapasiteetti vastaa yleistä toimintakykyä. Yksilön kannalta onkin keskeistä tunnistaa, mikä osaamattomuus johtuu vammaisuudesta ja mikä ei. (Kaski 2009, 19.)

Yksinkertaistaen kehitysvammaisilla on arvioitu olevan kahden tyyppin vaikeuksia oppimisessa; rakenteellisia ja tiedon käsittelyyn liittyviä ns. prosessiheikkouksia. Nämä vaikeudet on löydettävissä myös aiemmin esiintuomistamme kehitysvammaisuuden määrittelyistä. Rakenteellisilla heikkouksilla tarkoitetaan lyhytkestoisen muistin heikkoutta sekä tarkkaavaisuuden ja havaintokyvyn häiriöitä. Prosessiheikkoudella puolestaan tarkoitetaan aktiivisempia prosesseja, kuten kertaamista, mieleen painamista, mieleen palauttamista sekä metamuistia. Nämä molemmat heikkoudet, sekä rakenteelliset että prosesseihin liittyvät, tarvitsevat opetus- ja oppimistilanteissa erityistä huomiota. (Ikonen 1999a, 101–102.)

Edelleen voidaan todeta, että kehitysvammaisten ainoa todellinen vamma liittyy ymmärrykseen. Muut ongelmat johtuvat fyysisistä vammoista ja oppimisympäristöön liittyvistä ongelmista. Ymmärryksellä tarkoitetaan tässä lähinnä sitä, että ihminen pitää lähtökoh-

tana omia aistikokemuksiaan ja muodostaa niiden pohjalta oman todellisuuskäsityksensä. Ympäröivä yhteiskunta puolestaan määrää normit ja arvot, joiden perusteella jokin asia koetaan ongelmalliseksi. Jokainen ongelmatilanne herättää kysymyksen, onko ongelma pelkästään opettajan tai vammaisen vai kaikkien yhteinen ongelma. (Ikonen 1999a, 103.)

Sellaisia kehitysvammaisilla mahdollisesti esiintyviä käyttäytymismuotoja, jotka on koettu ongelmallisiksi tai jotka olennaisesti haittaavat oppimisessa edistymistä, ovat mm. passiivisuus, hyperaktiivisuus, itsensä ja ympäristönsä vahingoittaminen, aggressiivisuus muita kohtaan, stereotypiat sekä kontaktiongelmat. On kuitenkin muistettava, että tällaiset käyttäytymismuodot saattavat näyttäytyä kehitysvammaiselle henkilölle normaaleina ja näiden kautta hän vain viestittää jotain ongelmaa, kuten omaa huonoa oloaan tai kontaktien puuttumista. (Ikonen 1999a, 103.)

3.2 Kehitysvammaisten ohjaaminen

3.2.1 Ohjaamisen lähtökohtia

Kuten opettamisessa yleensäkin, myös kehitysvammaisten opettamisessa lähtökohtana on opetusmenetelmien käyttöön liittyvä teoreettinen perusta, sekä oppilaan käyttämät oppimistyyliä ja strategiat. Henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) ohjaa paljon opetusmenetelmien valintaa. Useita erityisopetuksen tarpeisiin kehitettyjä menetelmiä ja lähestymistapoja voidaan soveltaa eri-ikäisten ja -tasoisten vammaisten henkilöiden kanssa toimittaessa, mutta menetelmien valinnan lähtökohtana tulee olla se todellisuus, jota vammaisen henkilö elää. (Ikonen 1999b, 248.) Emme esittelle tässä yhteydessä näitä lukuisia mahdollisia erityisopetuksen menetelmiä, mutta nostamme esiin joitain mielestämme olennaisia näkökulmia.

Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeää löytää kyseessä olevalle henkilölle sopivimmat opetusmenetelmät. Järjestäessään oppijalle hänen tyyliin ja

tasolleen sopivinta mahdollista opetusta, tulee opettajan olla selvillä seuraavista menetelmällisistä lähtökohdista (mukaillen Ikonen 1999b, 284):

- opettavien asioiden tärkeys oppijan kannalta,
- oppimistehtävien ja oppijan kykytason vastaavuus,
- oppimisen eteneminen sopivan pienin askelin,
- asioiden toistaminen ja kertaaminen
- opetuksen monikanavaisuus,
- opetuksen konkreettisuus,
- oppijan kykyä vastaava kommunikointi,
- tehokkaiden vahvistajien löytäminen, sekä
- jatkuva observointi ja tavoitteiden tarkastaminen.

Tässä olemme siis samojen kysymysten äärellä kuin minkä tahansa oppijaryhmän opetusta suunniteltaessa, mutta erityisopetuksessa niiden merkitys korostuu entisestään. On muistettava, että myös vammaisilla henkilöillä on erilaisia oppimistyyliä ja oppimisstrategioita; vamma sinällään ei määritä heidän oppimistaan.

3.2.2 Ohjaajan haasteita

Kun tarkastelemme asiaa nimenomaan ohjaajan tai opettajan näkökulmasta, löydämme nämä samat lähtökohdat Ikonen, Kunnaan ja Leväniemen (1999, 345) kehittämän ohjaamisen huoneentaulun kiteytyksistä. Kuviossa 1 on esitetty huoneentaulu; seuraavissa kappaleissa avaamme hieman huoneentaulun sisältöjä.

1. *Kehitä filosofiaasi*
2. *ymmärrä oppijoiden ainutlaatuisuus*
3. *eliminoi kuormittavat tekijät*
4. *anna visioita*
5. *ole aito ja uskottava*
6. *anna haasteita*
7. *edistä kokeilua ja soveltamista*
8. *seuraa, miten oppilaat kokevat oppimisen*
9. *rohkaise itsenäisyyttä*

Kuvio 1. Ohjaamisen huoneentaulu (mukaillen Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 345.)

Onnistuvan ohjauksen edellytys on, että ohjaaja jatkuvasti kehittää filosofiaansa, eli miettii ihmiskäsitystään ja näkemyksiään kehitysvammaisten oppimisesta ja opettamisesta. Käytännössä tämä tarkoittaa jatkuvaa ammatissa kasvamista. Perusfilosofia antaa ohjaajalle perspektiiviä joustavien ja perusteltujen menetelmällisten ratkaisujen tekemiseen. Yksi pohdittava asia on oppijoiden ainutlaatuisuuden tunnistaminen ja ymmärtäminen. Oppijat tuovat jokaiseen oppimistilanteeseen oman persoonallisuutensa, oppimistyylinsä, henkilö- ja oppimishistoriansa, oppimismotivaationsa sekä vaihtelevat tunteensa. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 345–346.)

Oppimistilanteessa uhaton, avoin ja kannustava ilmapiiri on tavoittelemisen arvoinen asia. Ohjaaja voi omalla esimerkillään kehittää yhteisymmärryksen sääntöjä, joita voivat olla vaikkapa toisten kunnioittaminen, yhteistyö, kannustus, ystävällisyys ja haasteet. Myös visiot ovat tärkeitä oppimisprosessin etenemisessä. Oppijoille on tärkeää tietää, mitä heiltä odotetaan. Ohjaaja voi asettaa tavoitteita yhdessä oppijoiden kanssa. Oppimisen visiot konkretisoituvat orientoitumisella opittaviin asioihin ja opetussuunnitelmaan ja ne yksilöityvät, kun jokaiselle oppijalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Näin ohjausryhmän yhteinen ja jokaisen oma suunnitelma liittyvät toisiinsa. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 346.)

Haasteet ovat hyvän ohjauksen keskeisimpiä piirteitä. Oppijan kykyjä ja taitoja vastaavien haasteiden avulla on mahdollista saada oppijat miettimään itse ja yrittämään paras-taan. On tärkeää päästä yrittämään ja onnistumaan! Näin syntyvät myönteiset kokemukset lujittavat sisäistä motivaatiota ja hallinnan tunne vahvistaa itsetuntoa. Kokeilu ja soveltaminen puolestaan aktivoivat oppijoita paitsi pohtimaan kokemuksiaan ja ymmärtämään käsitteitä, myös tekemään jotain toisin kuin aiemmin. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 346–347.)

Asiat eivät aina suju sillä tavalla kun opettaja on ajatellut, eivätkä tilanteet ole aina sellaisia, miltä opettajasta tuntuu tai näyttää. Siksi avoimen ja joustavan ohjaajan tehtäviin kuuluu myös arvioida, kuinka oppijat kokevat oppimisen ja ohjauksen. Oppimiskokemusten kartoittamiseen on mahdollista käyttää vaihtelevia menetelmiä. Näitä voivat olla vaikkapa henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan liittyvät oppilaan omat oppimispäiväkirjat. Myönteisten ja kielteisten hetkien kirjaaminen ja niistä käytävä palautekeskustelu ovat yksi jatkuvan arvioinnin keino. Myös oppilailta pyydettyjä vapaamuotoiset kuvaukset vaikeuksistaan, oivalluksistaan, omasta kehityksestään tai ohjaajan toiminnasta tukevat arviointia. Tällaisen toiminta-arvioinnin ehdoton edellytys on vastavuoroinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Kaksisuuntainen palaute on tarkoitettu kummankin osapuolen kehitykseksi. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 347.)

Oppijoiden ryhmäytyminen ei tapahdu automaattisesti, vaan sen ohjaaminen vaatii opettajalta vahvoja ryhmäytötaitoja. Jos oppilaiden ei anneta alusta lähtien jämähtää pulpettiansa suojiin, he oppivat piirissä tai erilaisissa ryhmissä olemaan vuorovaikutuksessa, kommunikoidaan ja keskustelemaan keskenään. Myös kehitysvammaiset henkilöt oppivat luomaan omalle toiminnalleen sellaisen ryhmä- ja oppimiskulttuurin, joka tukee heidän verkostoitumistaan ja yhteistoiminnallisuuttaan. Ohjaajan on kuitenkin oltava herkkänä ryhmän toimintaa ohjatessaan ja hänen tulee ohjata ryhmän sisäistä toimintaa kohti oppimiselle asetettuja tavoitteita. Ryhmäytymisprosessin ohjaaminen on ohjaajalle todella haasteellista; oppilaat tarvitsevat turvallisen ja joustavasti tilanteisiin reagoivan ohjaajan, mutta eivät passiivisuutta lisäävää autoritaarista ohjausta. (Ikonen, Kunnas, Leväniemi 1999, 347–348.)

Myös kehitysvammaisilla henkilöillä hyvään oppimiseen kuuluu se, että heillä tulee olla riittävästi aikaa jäsentää ja sisäistää kokemuksiaan. Oppilas toimii parhaiten silloin, kun

hän on motivoitunut ja kun hän voi todeta, mikä merkitys oppimisella on hänelle itselleen. Parhaimmillaan palaute tukee ja vahvistaa tätä omaa oppimisen prosessointia. Yhteenvetona tästä ohjaajan huoneentaulun avaamisesta todettakoon, että kehitysvammaisten ohjaaminen ja opettaminen on hyvin vaativaa ja monipuolista, mutta myös palkitsevaa työtä. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 349.)

3.3 Kehitysvammaisten ohjaamisen avainkysymyksiä

3.3.1 Teorian tiivistys avainkysymyksiksi

Tarkasteltuamme kehitysvammaisuutta ja kehitysvammaisten oppimisen erityispiirteitä tulimme siihen tulokseen, että kehitysvammaisten ohjaamisen erityispiirteet on mahdollista tiivistää kolmeen avaintemaan. Yksi näistä on vuorovaikutus, joka liittyy yhteisen näkemyksen löytämiseen huolimatta erilaisista tavoista ajatella ja jäsentää maailmaa. Toinen on itseohjautuvuus, joka on edellytys opitun soveltamiselle arkielämään. Kolmas tärkeä teema on ymmärrettävyys, joka mahdollistaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisen sekä siihen liittyvän arvioinnin.

3.3.2 Vuorovaikutustaitojen kehittäminen

Kehitysvammaisten lisääntyvä integraatio yhteiskuntaan edellyttää, että heidän vuorovaikutustaitojensa kehitystä tuetaan ja osallistumismahdollisuuksiaan lisätään. Vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys työelämässä toimimiselle ja itsenäiseen asumiseen ja elämiseen yleensä. Monissa tutkimuksissa on myös todettu, että kehitysvammaisten torjuminen johtuu enemmänkin poikkeavasta käyttäytymisestä vuorovaikutustilanteissa kuin älyllisestä vammaisuudesta. (Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995, 183.)

”Vuorovaikutus on prosessi, joka etenee vaihe vaiheelta puheenvuorojen, ilmeiden, eleiden ja muun toiminnan välityksellä. Tarkoituksena on ymmärtää toista osapuolta ja

tulla itse ymmärretyksi. Mikäli osapuolet ovat vuorovaikutustaidoiltaan hyvin eritasoisia, on taitavamman pyrittävä tulkitsemaan ja täydentämään toisen epäselviä ilmaisuja sekä selkeyttämään omaa ilmaisuaan. Tällöin on tavallista useammin vaarana, että vuorovaikutus koetaan epätyytyttäväksi. Jotta vuorovaikutus jatkuisi, on molempien osapuolien saatava vahvistusta omalle kommunikoinnilleen” (Ojala 1985, 171.)

On tärkeää muistaa, että toimivassa vuorovaikutussuhteessa ei ole naamioita. Ohjaajan ei tarvitse olla täydellinen ja virheetön. Uskottavuus saa oppilaat kokemaan, että ohjaajalla on heille jotain annettavaa ja että heillä on lupa hyötyä ohjaajan tiedoista, taidoista, kokemuksesta ja asiantuntemuksesta. Näin toimien on mahdollista saada luonnollinen auktoriteettiasema. Myös empaattisuus on tärkeä ominaisuus, sillä se rohkaisee oppijoita kommunikoimaan hänelle tärkeistä asioista. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 346.)

3.3.3 Itseohjautuvuuteen ohjaaminen

Kehitysvammaisen nuoren tai aikuisen itseohjautuvuus ei voi kehittyä, jos sille ei anneta tilaa kehittyä. Kasvatuksellisia tavoitteita voidaan saavuttaa kasvattajien toimintaa kehittämällä, ympäristöä muokkaamalla sekä laatimalla opetusohjelmia ja -suunnitelmia kehitysvammaisille henkilöille. Jotta kasvatuksellisuus voisi toteutua jokapäiväisessä toiminnassa, kasvattajan tulee omaksua elinikäisen oppimisen ihmiskäsitys, hyväksyttävä kehitysvammaisenkin aikuisen oppimisen mahdollisuus. (Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995, 100.)

Ohjauksen päätavoitteena on auttaa oppijoita oppimaan. Tähän liittyy saumattomasti myös riippumattomuuden ja itsenäisyyden edistäminen. Vastuun kantaminen omasta oppimisesta, ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen sekä entistä tietoisempi itseohjautuvuuden merkityksen ymmärtäminen ovat ohjauksen tärkeimpiä pyrkimyksiä. Yksi tärkeä keino tässä pyrkimyksessä on ryhmäytymisen tukeminen. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 347–348.)

Tärkeää on nostaa esiin myös ohjaajan tai opettajan rooli. Kehitysvammaistenkaan

opetuksessa ei enää riitä se, että opettaja antaa oppijalle ensiapua hänen ongelmiinsa, tai että hän antaa valmiin vastauksen tekemällä ratkaisut oppijan puolesta. Opettajan tärkeimpiä tehtäviä on saada oppija etsimään ratkaisuja ja ylipäätään tekemään itse. Peruslähtökohtana on oltava luottamus ihmisen haluun ja kykyyn ohjata elämäänsä ja askeliaan itse. Opettajan tehtävä on toimia aktiivisen oppijan yhteistyökumppanina. Avainasioita ovat oppijan ja opettajan välinen vastavuoroisuus sekä ohjauksen hahmottaminen prosessiksi. On myös muistettava, että ohjauksen mieltäminen prosessiksi edelleen korostaa toiminnan suunnitelmallisuutta. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 335–337.)

3.3.4 Ymmärrettävyys

Ymmärtämistä voidaan kuvata prosessina, jossa ihminen työstää ja tulkitsee aistikanaviensa välittämää informaatiota, järjestäen siten omia aistikokemuksiaan sekä muodostaen käsitystä todellisuudesta. Todellisuuskäsityksen muodostuminen on edellytys sille, että ihminen kykenee ajattelemaan ja toimimaan tavoitteellisesti, sekä omaksumaan puhekielen ja muita viestinnän symboleja. Kehitysvammaisilla henkilöillä käsitys todellisuudesta muodostuu konkreettiseksi ja on rakenteeltaan yksinkertainen. Ymmärryksen konkreettisuus ja yksinkertaisuus ilmenevät eriasteisina, mistä syystä on tarkoituksenmukaista puhua myös eri abstraktiotasoista eli ymmärryksen tasoista. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 10–11.)

Ymmärrettävän opetuksen ei siis tulisi painottua vain siihen, että opettaja saa opiskelijan ymmärtämään itseään ja että hän sopeuttaa kommunikaatiomenetelmiään opiskelijan ymmärrystasolle. Ymmärrettävän opetuksen tulisi sisältää se, että opetus tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisymmärrystä kehittämällä. Ei riitä, että opiskelija ymmärtää, mitä opettaja hänelle kertoo tiedollisesti, vaan että opiskelija voi kokea myös ymmärtävänsä, miksi ylipäätään on oppimassa jotakin. Mielekkyyden kokemus perustuu välittämiselle, jolle perustuu ymmärrys, jolle perustuu motivaatio, joka taas lisää luottamusta kehittää omaa kapasiteettia monilla eri tavoilla. Itsetunnon kohottaminen lisää oppimismotivaatiota ja edesauttaa kapasiteetin kehittymistä.

On havaittu, että varsinkin kehitysvammaiset opiskelijat hyötyvät kokonaisuuksittain

etenevästä opetuksesta, josta suurimman osan muodostaa oppijan oma aktiivisuus. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa oppiminen on opittavan aineksen aktiivista valikointia, sisäistämistä, tulkitsemista ja sulauttamista oppijan aikaisempaan tietorakenteeseen. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa tieto nähdään myös välineenä, ei pelkästään päämääränä. Aikuisille kehitysvammaisille lienee tärkeintä juuri oppia ja hankkimaan ja soveltamaan tietoa. (Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995, 137–138.)

4 Teoriasta kohti käytäntöä

4.1 Lähtökohtia kehitysvammaisten aikuiskasvatuksen kehittämiseksi

Kehitysvammaisten oppimiseen ja opettamiseen liittyvään teorian tietoon tutustuminen osoitti, että valmiita toimintamalleja ei ole. On vain lähtökohtia jatkuvalla kehittämiselle ja opettajan ammatissa kasvamiselle. Näitä lähtökohtia keräämme vielä yhteen ennen käytännön esimerkkeihin siirtymistä.

Erityispedagogiikan käsitteistö ja käytännöt, esimerkiksi opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, on usein johdettu lasten oppimiseen ja kasvamiseen tai opettamiseen ja kasvatukseen liittyvistä teorioista. Pitkään aikuisiakin ihmisiä on arvioitu lapsen kehityksen arviointiin liittyvin termein, eikä heidän kronologinen ikänsä huomioon ottaen ja aikuisuutta kunnioittaen. Tällainen ajattelutapa on kuitenkin väistymässä. Edelleen on silti korostettava, että myös kehitysvammaisen henkilön ikä ja kehitystaso on otettava huomioon laadittaessa hänelle opetustavoitteita ja -sisältöjä. Lisäksi on huolehdittava siitä, että kerran arvioidusta kehityksellisestä iästä ei tule aikuiselle henkilölle elinikäistä diagnoosia, sillä kypsyminen, elämäkokemus ja oppiminen tuovat mukanaan monenlaisia muutoksia. (Ladonlahti 2006, 30.)

Behaviorismiin perustuvat opetusmenetelmät ovat pitkään hallinneet kehitysvammaisten henkilöiden opettamista. Behaviorismi perustuu käsitykseen vahvistamisella säädeltävissä olevista ärsyke-reaktiokytkennöistä. Näiden menetelmien heikkoutena on kuitenkin ollut se, että vaikka niiden avulla on saatu muutoksia siihen asti kehitys- ja oppimiskyvyttöminä pidettyjen henkilöiden käyttäytymisessä, eivät opitut taidot ole yleistyneet arkielämän tilanteisiin toivotulla tavalla. Lisäksi keskeiset menetelmät ovat tukeutuneet palkkioihin ja rangaistuksiin, eikä behaviorismin mukaisten rangaistusmenettelyjen voida katsoa olevan eettisesti kovinkaan kestävällä pohjalla. Nykyisin behaviorismin rinnalle ovat nousseet kognitiiviset ja konstruktivistiset oppimiskäsitykset, mutta ne ovat saaneet varsin hitaasti sijaa kehitysvammaisten opetuksessa. (Ladonlahti 2006, 31–32.) Kognitiivinen oppiminen pohjautuu käsityksiin tiedon muodostuksesta ja siinä huomio

kiinnitetään oppijan mielen sisäisiin prosesseihin. Konstruktivismi puolestaan perustuu käsitykseen oppimisesta tiedon rakentamisena, sekä ajatukseen tiedon muuttuvuudesta.

Perinteisesti poikkeavuus ja vammaisuus on nähty enemmän yksilön kuin yhteisön patologiana. Erityiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna tämä on tarkoittanut vaikkapa sitä, että yksilön ongelmalliseksi määriteltyä käyttäytymistä tai puutteellisia selviytymistaitoja ei ole arvioitu osana ympäristöä, vaan usein vuorovaikutuksesta ja ympäristöstä irrotettuina toimintamalleina tai käyttäytymisenä. Tästä johtuen vammaisuutta ja poikkeavuutta tarkasteltaessa useimmat ongelmat on palautettu nimenomaan yksilön vajuuteen ja ympäristön vaikutus on jätetty vähemmälle huomiolle. (Ladonlahti 2006, 19.)

Hyvin usein kehitysvammaisten henkilöiden oppimisen ongelmia tarkastellaan heidän henkilökohtaisina puutteinaan tai heikkouksinaan ja tarkastelun ulkopuolelle jätetään kokonaan opetusmenetelmien heikkous tai kehittymättömyys. Mutta kuten Ladonlahti toteaa, juuri opetusmenetelmien ja vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien kehittyminen ovat olleet avainasemassa kehitysvammaisten oppimisen tukemisessa ja edistymisessä. (Ladonlahti 2006, 30.)

4.2 Yleisiä toiminnan sisältöjä ja ohjauksen tavoitteita työ- ja päivätoiminnassa

Kehitysvammaisten aikuisten opettamiseen soveltuvia opetussuunnitelmamalleja on kehitetty varsin vähän. Tällaiset mallit ovat kuitenkin tarpeellisia opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden suunnittelemisen tukena. Kuviossa 2 on esimerkkinä mukailtu versio Lehtisen ja Pirttimaan kehittämästä kehitysvammaisten aikuisten työ- ja päivätoimintaa varten kehittämästä mallista, joka alkuperäisessä asussaan löytyy teoksesta Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA (Lehtinen 1993, 74). Malli selventää mistä muistakin osaluista toiminta ja tavoitteet voivat koostua kuin itse työsuorituksesta. Malli on sovellettavissa toiminnan tavoitteiden asettamiseen riippuen siitä minkälainen toiminta on kyseessä. Opettavan henkilön kapasiteetista ja erityisen tuen tarpeesta riippuen eri osaluisten merkitys voi korostua opetusta tai ohjausta suunniteltaessa.

Työskentelytavat

Töihin saapuminen ajoissa ja säännöllisesti
 Sovittujen toimintasääntöjen noudattaminen
 Annettujen tehtävien suorittaminen ohjeita noudattaen
 Omaan tehtävään keskittyminen
 Parin kanssa/ ryhmässä työskentely
 Avun pyytäminen tarvittaessa

Toiminnan suunnittelu

Sopivien materiaalien valitseminen
 Sopivien työvälineiden ja -laitteiden valitseminen
 Suunnitelman laatiminen idean toteuttamisesta
 Oman työympäristön hallitseminen

Työsuoritus

Huolehtiminen välineistä ja työympäristöstä
 Työvälineiden ja materiaalien käyttäminen
 ja kyky valita tarkoituksenmukaisimmat välineet
 Työprosessin hallinta ja työn loppuun saattaminen
 Työturvallisuusmääräyksien noudattaminen

Työsuorituksen arviointi

Tuotteen/ työn tuloksen/ teoksen tunnistaminen omaksi
 Tuloksen vertaaminen suunnitelmaan
 Työskentelyprosessin tiedostaminen ja arviointi
 Omien virheiden/ oman potentiaalin tunnistaminen
 Arvioinnin vastaanottaminen ja palautteen antaminen toisille
 Oman työn arvostaminen ja omiin taitoihin luottaminen

Työskentelyn itsenäisyys eli itseohjautuvuuden kehittäminen

Riippuvuuden väheneminen ulkopuolisesta palautteesta ja avusta
 Kyky hyödyntää saatua palautetta tarkoituksenmukaisesti
 Opittujen taitojen siirtäminen uusiin tehtäviin ja ympäristöihin
 Tarvittavien materiaalien ja välineiden käyttäminen
 työsuorituksen edellyttämällä tavalla
 Opittujen taitojen hyödyntäminen vaikka ohjaaja vaihtuisi

Luova toiminta

Persoonallisuuden kehittyminen

Kuvio 2. Ohjauksen tavoitteiden asettamisen malli (mukaiillen Lehtinen 1993, 74.)

5 Kehitysvammaisten aikuiskasvatus ja luova toiminta

5.1 Aikuiskasvatus elinikäisen oppimisen osana kehitysvammaisilla

Normalisaatiota, osallistumista, vuorovaikutusta ja aikuisuutta painottavan lähestymistavan mukaan kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten aikuiskasvatus on kokonaisvaltaista, tavoitteellista ja tietoista ohjaamista, jota toteuttavat erilaisissa yhteisöissä ja eri ammattinimikkeillä työskentelevät henkilöt (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 5). Kyse on siis perinteisesti määriteltyä aikuiskasvatusta paljon laajemmasta toimintakentästä. Toisaalta tämä ajatus on hyvin lähellä näkemystä elinikäisestä oppimisesta. Tärkeä perustelu käsitykselle elinikäisestä oppimisesta on myös ajatus siitä, että aina ei ole tarpeen oppia uusia tietoja ja taitoja, vaan aiemmin opittu jäsennetään uudelleen muuttuneen tilanteen mukaan. Kasvatuksen tehtävänä on yhä enemmän ohjata ihmisiä selviytymään nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 6.)

Perinteisesti erityypedagogiikka on tieteenä ja käytännön toimintana painottunut oppivelvollisuusikäen ja lapsuuteen. Tästä syystä aikuisiän erityiskasvatus on asettunut enemmänkin osaksi kuntouttavia toimenpiteitä kuin koulutukseksi. Kuntoutuksen, opetuksen ja terapioiden tavoitteena on ollut keskeisesti vammaisuuden ”parantaminen” tai elämän helpottaminen lähinnä sopeuttamalla kehitysvammaisen henkilö ja hänen käyttäytymisensä ympäristön normien tai odotusten mukaiseksi. Tällainen painotus on muuttumassa, ja yksilökeskeisen lähestymistavan rinnalla halutaan nykyään nähdä myös ympäristön merkitys sairauden tai vammaisuuden aiheuttamien rajoitteiden rakentumisessa. (Ladonlahti 2006, 23–24.)

Kehitysvammaisten aikuisten koulutus ei ole enää vain kuntouttavaa toimintaa, vaan sillä on samoja tavoitteita kuin millä tahansa aikuiskoulutuksella. Aiemmin kuntoutusajattelun perustavoitteena on ollut yksilön työkyvyn ja –kuntoisuuden palauttaminen ja paluu työelämään yhteiskunnan tuottavaksi jäseneksi. Nykyisin työllistymisen ja työelämään palaamisen sijaan tai rinnalla nähdään koulutuksen tavoitteena myös yksilön kokonaisvaltaisen elämänhallinnan tukeminen. (Ladonlahti 2006, 25.)

Tästä lähtökohdasta kehitysvammaisten aikuisten kuntoutus saa uusia tavoitteita ja sisältöjä, joihin pyrittäessä myös oppimisella on hyvin keskeinen asema. Tavoitteena voi olla vaikkapa aikaisempaa parempi itsenäinen arjesta selviytyminen tai arkielämän haasteisiin vastaaminen. (Ladonlahti 2006, 25.) Tässä palaamme jälleen ajatukseen elinikäisestä oppimisesta ja näkemykseen, jonka mukaan aikuiskasvatus kattaa kaiken kasvatus-, opetus- ja ohjaustyön ja näin ollen se on paljon muutakin kuin tiettyyn aikaan, tietyssä paikassa ja tietyn koulutuksen saaneiden ammatti-ihmisten antama opetus.

5.2 Luovan toiminnan merkitys osana kehitysvammaisten aikuiskasvatusta

Kuten edellä totesimme, aikuiskasvatus ei enää nykypäivänä tähtää pelkästään aineellisiin tavoitteisiin, kuten työkyvyn ylläpitämiseen tai ammattitaidon saavuttamiseen. Myös yksilön toimintakyvyn tai hallinnan tunteen lisääminen ovat tärkeitä tavoitteita. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa on luovalla toiminnalla tärkeä rooli.

Luovat toiminnat voivat tarjota ihmiselle väylän itseilmaisuun kehonsa, aistiensa, tunteidensa ja mielikuvituksensa avulla esimerkiksi taiteen keinoin. Taiteen avulla voi purkaa tunteita sekä kokea mielihyvää ja esteettisyyttä. Luovan toiminnan avulla kehitysvammaisia ihmisiä voidaan auttaa löytämään oma persoonallisuutensa, keskittymään, kokemaan ja tunnistamaan tunteita ja sitä kautta ymmärtämään myös itseään. (Kaski 2009, 219.)

Useimmat kehitysvammaiset pystyvät luovaan toimintaan eivätkä he myöskään epäile omia kykyjään. On tärkeää ottaa kehitysvammaisen henkilö huomioon yksilönä ja tarjota hänelle taidemuotoja, jotka sopivat hänen toimintakyvyilleen ja sisältävät mahdollisuuksia itseilmaisuun. Esimerkiksi sanallisen kommunikaatiokyvyn puuttuessa valon, värin ja musiikin yhdistelmä voi tarjota stimuloivan kokonaisuuden. (Kaski 2009, 220.)

Lievästi kehitysvammaisten taideopiskelijoiden ilmaisullinen itsenäisyys voi olla huomattavasti suurempaa verrattuna ”tavallisiin” taideopiskelijoihin tai taiteen harrastajiin.

He eivät useinkaan vertaa omia tuotoksiaan muiden aikaansaannoksiin, vaan kykenevät heittäytymään prosessiin ja iloitsemaan sekä matkasta että perille pääsemisestä, eli lopputuloksestaan. Tämä asenne elämään on voimavara, joka suurelta osalta ei-kehitysvammaisilta ihmisiltä puuttuu.

Luovan toiminnan ohjauksella pyritään kehittämään paljolti samoja elämän hallinnan taitoja kuin muussakin ammatillisessa koulutuksessa. Taidetoiminnassa painotetaan erityisesti opiskelijan mahdollisuutta oman persoonallisuutensa ja omaleimaisen itseilmaisun kehittymiseen. Toisaalta luovan toiminnan erottaminen muusta toiminnasta saa pohtimaan, miksi kaikki toiminta ei voisi pyrkiä persoonallisuuden kehittymisen tukemiseen? Miksi työtoiminnan tulisi olla niin suorituskeskeistä ja vain taiteellisen ilmaisun luovaa ja henkilökohtaista? Ehkä sekä taiteellisen että muun toiminnan mielekkyys lisääntyisi niitä molempia yhdistämällä ja rohkeasti soveltamalla.

Seuraavassa luvussa esittelemme casen, jossa tuomme esiin joitakin taideopetuksessa käytettyjä opetuksen tavoitteita ja menetelmiä. Ne ovat sovellettavissa myös muuhun kehitysvammaisten aikuisten ohjaustyöhön.

6 Case Wärjäämö - Minna Eloranta: Esimerkkejä taideohjauksen menetelmistä ja tavoitteista

6.1 Wärjäämön toiminta ja taideohjauksen lähtökohdat

Olen toiminut lievästi kehitysvammaisten aikuisten taideohjaajana Tampereen keskustassa sijaitsevassa taideverstas Wärjäämössä vuodesta 2006, sen perustamisesta lähtien. Tässä osuudessa kehittämishankettamme kerron ensin lyhyesti Wärjäämön toiminnasta ja esittelen sitten joitakin vuosina 2006-2009 kuvailmaisun ryhmän ohjaustyössä käyttämiäni menetelmiä. Kehittäessäni kuvataiteen opetussuunnitelmaa ja toteuttaessani ohjausta olen pyrkinyt luomaan menetelmiä, jotka soveltuisivat varsinkin aikuisten kehitysvammaisten taideopetukseen. Olen jakanut nämä erityisryhmäopetuksessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja taideohjauksen havainnollistamiseen liittyviin osa-alueisiin. Lopuksi esittelen opetukselle asettamiani tavoitteita ja edellytyksiä tavoitteiden saavuttamiseksi. Kuten muussakin osassa kehittämishankettamme, käytän tässä yhteydessä ohjausta ja opettamista toisiinsa nivoutuvina, synonyymisinä käsitteinä.

Syksystä 2006 vuoden 2009 alkuun taideverstas Wärjäämö oli Pirkanmaan sosiaalipalveluiden kuntayhtymän hallinnoima kehitysvammaisten aikuisten opiskelu- ja työtoimintapaikka. Taiteellinen työtoiminta sisälsi kuvailmaisun lisäksi myös mm. draaman, käsityön, musiikin ja aikuiskasvatuksen opintoja. Vuoden 2009 alusta lähtien Wärjäämön toiminta siirtyi Tampereen kaupungin alaisuuteen, jolloin koulumaailman termistö poistui käytöstä. Toiminnan sisällöt ovat kuitenkin pääosin säilyneet samoina. Ensimmäisellä kolmivuotisella kurssilla vuosina 2006-2009 oli 17 n. 25–55 -vuotiasta opiskelijaa, joista kaikki opiskelivat aikuiskasvatusta ja käsityötaidetta. Lisäksi kolme opiskelijaa toimi keittiössä, mutta he eivät osallistuneet taideopetukseen. Ryhmä oli jaettu suuntautumislinjoihin: kahdeksan oli ilmaisutaiteen ja yhdeksän kuvailmaisun opetuksessa. Oma osuuteni kehittämishanketta pohjautuu tänä jaksona ohjauksessani olleen kuvailmaisun ryhmän toimintaan.

Koska kuvailmaisun ryhmässä vuosina 2006-2009 opiskelleet aikuiset olivat lievästi kehitysvammaisia ja heidän kielelliset valmiutensa olivat hyvät, opetus oli mahdollista

toteuttaa yhdeksän hengen ryhmässä. Opetuksessa käytettävät kielelliset ohjeet vaativat vain vähäistä selkokielistämistä: lyhyiden lauseiden ja yksinkertaisten sanavalintojen suosimista. Opetuksessa oli mahdollista käyttää menetelminä myös ryhmäkeskusteluja ja parityöskentelyä. Silti eri-ikäisistä kehitysvammaisista aikuisista koostuva kuvailmaisun ryhmä ei ollut ohjauksellisesti homogeeninen, vaan taideopetuksen suunnittelu ja toteutus vaati jatkuvaa, opiskelijoiden yksilöllisiä vahvuuksia ja tarpeita huomioivaa räätälöintiä. Taideohjauksessa pyrin painottamaan seuraavia lähtökohtia lisätäkseen sekä opiskelun ymmärrettävyyttä ja mielekkyyttä:

- opetuksen oltava tavoitteellista ja suunnitelmallista, mutta muokattavissa,
- uudet asiat rakentuvat aiemmin opituille asioille,
- havainnollistavat mallit (esim. kuvat) voivat auttaa hahmotusvaikeuksissa
- työskentelyprosessien vaiheistaminen vaihe kerrallaan, mutta kokonaisuuksiksi,
- tekniikoiden kertaaminen, sekä
- itseilmaisuu- ja ryhmätyötaidot kehittyvät vertaisoppimista tukevilla tehtävillä.

Ensimmäisenä vuonna, jonka yhteinen teema Wärjäämön kaikelle opetukselle oli ”Minä itse ja lähiympäristö”, opetus lähti liikkeelle opiskelijoiden intresseistä ja aiemmista taidoista. Toisena vuonna teeman ollessa ”Löytöretki” painotus oli vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja uusien asioiden kokeilussa. Kolmantena vuonna, joka nimettiin ”Ateljeevuodeksi”, opiskelijat keskittyivät oman taiteellisen ilmaisunsa syventämiseen ja töidensä toteuttamiseen mahdollisimman itseohjautuvasti. Opetuksen rakenteella oli siis selvä tavoitteellinen suunta itsetunnon vahvistamisesta vuorovaikutustaitojen, luovan itseilmaisun ja käytännön taitojen kehittymisen kautta kohti itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä.

Esittelen seuraavaksi sellaisia menetelmiä, joista voi olla hyötyä kehitysvammaisten aikuisten ryhmäopetuksessa. Tasa-arvoisen ja toimivan opiskeluympäristön luominen on sitä haastavampaa mitä heterogeenisempi tai suurempi ryhmä on kyseessä.

Opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan opettajan tulee kyetä arvioimaan kokonaistilannetta eikä ainoastaan huomioida ohjattavien yksilöllisiä tarpeita. Esittelen ensin menetelmiä, joilla pyrin taideopetuksen kautta tukemaan opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen ja toiminnallisen kapasiteetin kehittymistä. Sen jälkeen pohdin itseohjautuvuuden

edellytyksiä ja merkitystä. Luvun loppuun listaan joitakin kuvailmaisun opetukselle asetamiani tavoitteita ja pohdin mm. palautteen merkitystä työväliseinä niiden saavuttamiseksi.

6.1.1 Vuorovaikutus taiteen erityisryhmäopetuksessa

Opettajan tulee pitää huolta vuorovaikutuksen tasapuolisuudesta: keskeyttää ystävällisesti liian pitkäksi venyvät puheenvuorot ja kannustaa arempia puhumaan. Jotkut kehitysvammaiset opiskelijat voivat hakea jatkuvaa kontaktia opettajaan tai kommunikoida muiden opiskelijoiden kanssa vain ohjaajan kautta. Pari- ja ryhmätyöskentelytehtävät voivat auttaa tähän. Sekä opettajan että opiskelijoiden liika puhe voi haitata syventymistä luoviin prosesseihin. Taideohjaus ei ole vain puhumista vaan myös kannustavaa ja tiedostavaa läsnäoloa.

Ryhmäkeskustelussa opettajan voi olla hyvä jakaa puheenvuoroja joko viittausjärjestyksessä tai sattumanvaraisesti. Jos vuorot jaetaan istumajärjestyksen mukaan, opiskelijoiden on vaikeampi keskittyä, koska he odottavat vain omaa vuoroaan. Opiskelijoiden ryhmäytyttyä enemmän ja opittua huomioimaan toisiaan, keskustelu alkaa usein toimia spontaanimminkin ja vuorovaikutteisemmin ilman puheenvuorojen jakoa. Toisinaan yksi opiskelija saattaa ottaa puhutorven roolin ja kertoa omia mielipiteitään koko ryhmän mielipiteinä. Opettaja voi muistuttaa, että jokaisella on oikeus omaan mielipiteeseen. Koko ryhmän mielipidettä voi kysyä lyhyttä kysymystä tai annettuja vaihtoehtoja seuraavalla nopealla äänestyksellä jossa ääni annetaan viittaamalla.

Luova toiminta voi herättää myös paljon epävarmuuden ja turhautuneisuuden tunteita. Ohjaaja voi turvata tilannetta ja rakentaa luottamusta ja motivaatiota esimerkiksi antamalla positiivista palautetta sekä yksilöille että koko ryhmälle. On tärkeää varoa, että ei aina kehu samaa ihmistä ja on tärkeää antaa rehellistä palautetta. Itseluottamus ja rohkeus kokeilla rakentuu positiiviselle palautteelle.

6.1.2 Havainnollistaminen ja opetustilan järjestäminen

Ohjatessaan yksittäistä opiskelijaa opettaja voi havainnollistaa jonkin välineen käyttöä näyttäen erilliselle paperille teknisiä vinkkejä, mutta hänen ei tule koskea opiskelijan tuotokseen “parantelemalla” sitä tai tekemällä puolesta. Jos opiskelijalla on fyysisiä esiteitä tai arkuutta kokeilla tehtävää, opettaja voi tehdä tuotosta yhdessä hänen kanssaan, hänen ehdoillaan. Havainnollistaessaan esimerkiksi demonstroimalla maalaustekniikkaa koko ryhmälle, opettajan on syytä ensin varmistaa, että hänellä on mahdollisimman hyvä katsekontakti kaikkiin opiskelijoihin. Kannattaa pyytää ohjattavia laittamaan omat välineet pois käsistä ohjeistuksen ajaksi, jolloin heidän on helpompi keskittyä ja rauhoittua oppimiseen.

Koska kehitysvammaisilla oppimisen vaikeudet liittyvät paljolti hahmottamiseen ja ymmärtämiseen, voi opetusta yksinkertaistaa havainnollistamalla tekniikoita vaiheittain. Kerroksellinen työskentely voi antaa onnistumisen kokemuksia, kun pidemmälle viety prosessi ylittääkin odotukset. Aiemmin opetetun kertaus kannattaa: opiskelijat iloitsevat, kun muistavat jonkin aiemmin opetetun, ja jos eivät muista, vanhakin oppi voi olla uusi haaste – jälleen kerran.

Opiskelijoiden istumapaikkoja on syytä vaihdella jos mahdollista. Ryhmädynamiikka elää ja kehittyy, kun ei ole aina sama vieruskaveri. Myös ohjaaja voi vaihtaa suuntaa, miltä puolelta pöytää puhuu koko ryhmälle, ja kiertää antaessaan yksilöohjausta. Ohjaus säilyy paremmin tasapuolisena, kun kukaan ohjattavista ei jää taka-alalle.

Keskittyminen luovaan prosessiin voi parantua, kun ajatus voi seurata musiikkia. Etukäteen voidaan sopia, että musiikin aikana ei keskustella – tai irrottelevassa parityössä ruppatelemiseen voi jopa kehottaa. Mutta puheesta ja vuorovaikutuksesta on hyvä myös saada taukoja. Rentouttava musiikki helpottaa turhaa itsekriittisyyttä toiminnan aikana.

6.1.3 Itseohjautuvuuden lisääminen

Ymmärrettävän opetuksen ei siis tulisi painottua vain siihen, että opettaja saa opiskelijan ymmärtämään itseään ja että hän sopeuttaa kommunikaatiomenetelmiään opiskelijan ymmärrystasolle. Ymmärrettävän opetuksen tulisi sisältää se, että opetus tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisymmärrystä kehittämällä. Ei riitä, että opiskelija ymmärtää, mitä opettaja hänelle kertoo tiedollisesti, vaan että opiskelija voi kokea ymmärtävänsä, miksi ylipäätään on oppimassa jotakin. Itseohjautuvuus tarkoittaa sekä kykyä suoriutua tehtävistä itsenäisesti että toimia aloitteellisesti omaa arviointikykyä ja osaamista hyödyntäen.

Oppimisvaikeuksia omaavan henkilön oppimisessa on olennaista, että arkikokemusten on muututtava hänelle merkityksellisiksi. Uusien kokemusten on liityttävä hänen aiempiin kokemuksiinsa. Se edellyttää pedagogista kohtaamista, jossa ohjaajan, hoitajan, opettajan tai avustajan on pyrittävä tunnistamaan oppijan sisäinen kokemusmaailma, hänen tapansa ymmärtää ja ilmaista asioita. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 9.)

Haastetta aikuiskasvattajalla on myös siinä vaiheessa, kun opiskelija ei ole vielä löytänyt itseohjautuvuutta tukevaa sisäistä motivaatiotaan prosessissa, vaan yrittää saada annetun tehtävän mahdollisimman nopeasti suoritetuksi. Opiskelija voi nousta jyrkkään vastarintaan opettajan ehdottaessa muutoksia tai kuvan jatkotyöstämistä uudella tekniikalla. Vaatii herkkyyttä, lempeyttä ja tiukkuutta asettaa opiskelijalle haasteita, jotka auttavat häntä kehittämään itseään. Toisaalta opiskelijan uskallus esittää opettajan mielipiteestä eriäviä näkemyksiä voi osoittaa luottamusta opiskelijan ja opettajan välillä. Vastarinta voi jopa tarjota avaimia vuorovaikutukseen. Tämä on syytä tiedostaa aikuiskasvatuksessa myös itsemääräämisoikeuden kannalta tärkeänä taitona. Muuten on vaarana, että opiskelija tekee tehtäviä miellyttääkseen opettajaa, eikä itseään varten. Kehitysvammaisten aikuiskasvatuksessa opettaja ei ohjaa opetettavaa vain suorittamaan annettuja tehtäviä, vaan tukee myös tarkoituksenmukaisen itseilmaisun löytämistä.

6.2 Tavoitteen asettelu ja palautteen merkitys taideohjauksessa

6.2.1 Palaute ja arviointi vuorovaikutuksen välineinä

Wärjäämön kuvailmaisun opetuksessa keskeisellä sijalla oli kokemuksellinen, elämyksellinen oppiminen. Tekniikoita ja teorioita sovellettiin ja toistettiin kerroksellisesti prosessien hallintakyvyn kasvattamiseksi. Näin saatiin vahvistettua sekä muistamisen kapasiteettia että prosessien oppimista, mitkä juuri kehitysvammaisilla aikuisilla vaativat harjoitusta. Itsearviointi, vertaisarviointi ja ohjaajan antama palaute toimivat arjen työvälineinä. Opiskelijan itseilmaisun kehittymistä vahvistettiin tarjoamalla sekä teknisiä että sisällöllisiä haasteita arvioiden ryhmän ja yksilöiden edistymistä ja tarpeita yhdessä opiskelijoiden kanssa.

NOVA:n edellä esitelty malli työtoiminnalle ei sisällä vuorovaikutustaitojen kehittämistä omana alueenaan, vaikka juuri niiden suuri merkitys on tämän kehittämishankkeen myötä noussut selvästi esiin. Vuorovaikutustaidot sisältävät 1. itsetuntemuksen, 2. itseilmaisun, 3. ryhmätyötaitojen, 4. tunteiden käsittelyn ja 5. rohkeuden vuorovaikutustaitojen käyttöön. Luovan toiminnan opetuksessa näiden tasojen huomiointi on ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa välttämätöntä. Vuorovaikutustaitojen opettamisessa ja oppimisessa ei siis ole kyse vain verbaalisten viestintätaitojen lisäämisestä, vaan myös paljon syvemmistä prosesseista. Todellisuudessa näiden taitojen oppiminen tapahtuu sekä ohjaustilanteissa että arjen toiminnoissa kerroksittain, lomittain ja portaittain, mutta tässä ne on eroteltu omiksi osa-alueikseen selkeyden vuoksi.

6.2.2 Tavoitteiden asettaminen ohjaukselle

Esittelen joitakin kuvailmaisun opetukselle asettamiani tavoitteita ja pohdin palautteen merkitystä työväliseinä niiden saavuttamiseksi. Olen listannut tavoitteita numerojärjestyksessä (en tärkeysjärjestyksessä) ja kirjoittanut kuhunkin kohtaan pohdintaani palautteen merkityksestä suhteessa tavoitteisiin.

1. tavoite: vahvistaa opiskelijoiden itsetuntemusta

Varsinkin opiskelun alkuvaiheessa on tärkeää selvittää opiskelijan intressejä yhdessä tämän kanssa. Kertomalla omista mieltymyksistään opiskelija avaa maailmaansa opettajalle, jolloin tämän on helpompi hakea motivoivia aiheita opetukseen. Opettajan ei tule arvostella opiskelijan mieltymyksiä tai pelkoja, ulkonäköä tai asenteita yksilö- tai ryhmätilanteissa. Palautetta antaessa on hyvä miettiä, onko siitä oikeasti hyötyä opiskelijalle. Ohjauksen tavoitteena on kehittää opiskelijan omaa persoonallista, taiteellista itseilmaisua, joka vahvistaa itsetuntoa ja herättää uteliaisuutta eri asioihin.

2. tavoite: kehittää kykyä ilmaista itseä sekä kielellisesti että kuvallisesti

Taideopintojen aikana opiskelijaa rohkaistaan pohtimaan omaa oppimistaan ja esittämään mielipiteitään niin opetustilanteen alkuvaiheessa, aikana, kuin myös lopputulosta arvioidessa. Opettaja voi herätellä pohdintaa esittämällä seuraavanlaisia kysymyksiä:

Mitä olen mieltä (esim.) piirustuksestani tässä vaiheessa? (-> prosessin arviointi)

Miltä välineet tuntuvat? (-> oman kokemuksen tiedostaminen, välineiden hallinnan kehittyminen)

Mikä onnistui/ mikä ei/ miksi? (-> oman taiteellisen arvostelukyvyn kehittäminen, terve itsekritiikki)

Mitä haluaisin tehdä seuraavaksi? (-> prosessi jatkuu, opiskelija ottaa vastuuta etenemisestään)

3. tavoite: kehittää vuorovaikutustaitoja ja kykyä toimia ryhmässä

Usein taideopiskelijat ovat kiinnostuneita vain omista tuotoksistaan. Kehitysvammaisilla aikuisopiskelijoilla tämä voi olla tiettyssä mielessä jopa voimavara, sillä heillä on harvoin taipumusta verrata omia suorituksiaan toisten tekemisiin. Mutta ryhmätilanteessa on hyvä ohjata opiskelijoita suuntaamaan huomionsa myös muihin opiskelijoihin. Opiskelijoille on tärkeää saada palautetta myös oman ryhmänsä jäseniltä. Toisten arvostaminen vaatii harjoittelemista. Esimerkiksi ryhmäkatselmukset valmiista töistä mahdollistavat myös sen, että opiskelijat oppivat toisiltaan erilaisia taiteellisia ilmaisutapoja ja tekniikoita.

4. tavoite: opettaa tunteiden ilmaisua ja turhautumien ylittämistä

Taiteellinen työskentely herättää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Epäonnistumisen pelot tai turhautumat vaativat jopa rohkaisua tullakseen käsitellyksi. Usein tunteet eivät esiinny sanallisesti, vaan opiskelija voi esim. alkaa liikehtiä levottomasti. Joskus tämä voi olla opettajalle sanaton palaute siitä, että opiskelija tarvitsee ohjausta tai että tehtävä on hänelle liian haastava. Usein kipukynnyksen ylittäminen tuo suurimmat onnistumisen kokemukset, koska pelon ylittämisen kokemus vahvistaa itsetuntoa. Opiskelijan uskallus pyytää apua tai kieltäytyä jostakin ohjaajan ehdottamasta aiheesta voi olla yksi opiskelun piilotavoitteista, joka perustuu luottamuksen kehittymiselle.

5. tavoite: lisää itsenäisyyttä ja rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin

Opiskelijoiden tulee saada palautetta kehittymisestään suhteessa omaan lähtötasoonsa. Palautteen tulee olla realistista. Taideohjaus pyrkii tukemaan opiskelijan omaehtoisuuden kasvua. Vähitellen ohjaaja siirtyy ohjauksesta työskentelyn tekniseksi tukijaksi ja innostuksen ylläpitäjäksi. Opiskelijan opetellessa asettamaan tavoitteita itselleen, usein myös itsekriittisyys oman työskentelyn suhteen kasvaa. Virheiden tekeminen on paitsi sallittua, myös hyödyllistä. Vuorovaikutteinen palaute auttaa pitämään huomion prosessissa lopputuloksen ollessa vain yksi etappi yhteisellä matkalla.

6.3 Päätelmiä ja pohdintaa case Wärjäämöstä

Kuten casesta tulee ilmi, luovan toiminnan ohjauksella pyritään kehittämään paljolti samoja taitoja kuin työtoiminnan ohjauksella ja muulla erityisopetuksella.

Tavoitteellinen, prosessiluonteinen opetus kehittää itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen taitoja kohti itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä. Case Wärjäämö osoittaa, että taideohjajan käyttämät ja hyödyllisiksi kokemat menetelmät vastaavat paljolti jo aiemmin Ikosen (1999b, 284) listaamia kehitysvammaisten opettamisen lähtökohtia, jotka ovat seuraavat:

- opettavien asioiden tärkeys oppijan kannalta
- oppimistehtävien ja oppijan kykytason vastaavuus
- oppimisen eteneminen sopivan pienin askelin
- asioiden toistaminen ja kertaaminen
- opetuksen monikanavaisuus
- opetuksen konkreettisuus
- oppijan kykyä vastaava kommunikointi
- tehokkaiden vahvistajien löytäminen, sekä
- jatkuva observointi ja tavoitteiden tarkastaminen.

Taidetoiminnassa painotetaan erityisesti opiskelijan mahdollisuutta oman persoonallisuutensa ja omaleimaisen itseilmaisun kehittämiseen. Toisaalta luovan toiminnan erottaminen muusta toiminnasta saa pohtimaan, miksi kaikki toiminta ei voisi pyrkiä persoonallisuuden kehittymisen tukemiseen? Miksi työtoiminnan tulisi olla niin suorituskeskeistä ja vain taiteellisen ilmaisun luovaa ja henkilökohtaista? Ehkä sekä taiteellisen että muun toiminnan mielekkyys lisääntyisi niitä molempia yhdistämällä ja rohkeasti soveltamalla.

Taideohjauksen ydintä ovat opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset ja oppimisen prosessit, eivät niinkään opetuksen välineinä käytetyt tekniikat tai tiedolliset opit. Ei siis haittaa vaikka värien nimet unohtuvat ja tekniikat menisivät sekaisin monenkin opiskeluvuoden jälkeen. Taideohjaus voi antaa välineitä kehittää itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja hahmotuskykyä. Näillä menetelmillä voidaan tukea kehitysvammaisen ai-

kuisen mahdollisuuksia mielekkääseen elämään. Taidetoiminta voi kehittää samalla myös kykyä toimia valveutuneena taiteen harrastajana ja kuluttajana esimerkiksi museo- tai teatterivierailijana. Kuntouttavuudesta huolimatta taideohjaus ei ole terapiaa. Ohjaustyöllä tuetaan ja vahvistetaan jo olemassa olevaa kapasiteettia, mutta ei paranneta.

Kehitysvammainen aikuinen voi hyötyä taideopiskelun prosesseissa vahvistuneista taidoistaan, vaikka ei kuvallista taideharrastusta opiskelujen jälkeen jatkaisikaan. Taiteilijuus tai taiteellisuus ei välttämättä ole sitä, että omaa taidon, vaan rohkeutta kokeilla uutta, toimia luovasti – tai kykyä nähdä vanha uusin silmin. Arkielämästäkin voi tulla taidetta, kun sen vain kokee mahdollisimman omana ja merkityksellisenä.

Mielekkyyden kokemus perustuu välittämiselle, jolle perustuu ymmärrys, jolle perustuu motivaatio, joka taas lisää luottamusta kehittää omaa kapasiteettia monilla eri tavoilla. Itsetunnon kohottaminen lisää oppimismotivaatiota ja edesauttaa kapasiteetin kehittymistä. Kehitysvammaisten aikuisten nimittäminen vammaisiksi on harhaanjohtavaa ainakin luovuuden osalta. Kykenemättömyys toimia normien mukaan voi mahdollistaa kyvyn voimakkaan persoonalliseen itseilmaisuun.

7 Johtopäätökset ja yhteenveto

Tavoitteenamme oli selvittää lievästi kehitysvammaisten aikuisten oppimisen ja opettamisen erityispiirteitä. Teoriaan syvennyttyämme huomasimme, että kehitysvammaiset eivät kaikilta osin sovi vallalla oleviin yleisiin aikuisuuden ja aikuiskasvatuksen määritelmiin. Ehkä juuri tästä syystä kehitysvammaisia aikuisia ei ole juurikaan noteerattu aikuisopetuksen piiriin kuuluvana ryhmänä. Kuitenkin kehitysvammaisten integraatio yhteiskuntaan edellyttää, että heidän itsenäisyyttään edesauttavia taitojaan tuetaan ja osallistumismahdollisuuksiaan lisätään. Vuorovaikutustaidoilla on tässä suuri merkitys.

Useiden tutkimusten mukaan kehitysvammaisten torjuminen johtuu enemmän poikkeavasta käyttäytymisestä kuin älyllisestä vammaisuudesta (Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995, 108). Tästä voidaan vetää johtopäätös, että lisätietoa ja ajattelutapojen kehittämistä tarvitaan paljon paitsi kehitysvammaisten, myös kaikkien muidenkin ihmisten vuorovaikutustaitojen parantamiseksi. Vain näin voidaan varmistaa koko elämän jatkuvan oppimispolun rakentuminen myös vammaisille. Siten erityiskasvatuksen pyrkimykset tukea kehitysvammaisten henkilöiden integroitumista yhteiskuntaan ei olisi vain yksisuuntaista yksilöiden ohjaamista, vaan todellista yhteiskunnallista integraatiota. Matkalla kohti tällaista mahdollisuuksien maailmaa on sekä yhteiskunnan että sitä osaltaan rakentavan opetushenkilöstön pyrittävä kehittämään asenteitaan ja toimintaansa. Vamman korostamisen sijaan tulisi kiinnittää huomiota ympäristön merkitykseen. Opettajat ja ohjaajat tämä haastaa jatkuvaan ammatissa kasvamiseen.

Kehittämishankkeessa nousi esiin, että kehitysvammaisten oppimisvaikeuksien ongelmat ovat yleensä rakenteellisia ja tiedon käsittelyyn liittyviä prosessiheikkouksia. Esitteimme sekä teoreettisia että käytännönläheisiä lähtökohtia, joiden avulla opetukseen voidaan kehittää ymmärtämistä ja oppimista edesauttavia opetusmenetelmiä ja -sisältöjä. Tarkastellessamme kehitysvammaisuutta ja kehitysvammaisten oppimista sekä teoriassa että case-esimerkin kautta nousi esiin kolme avainteemaa. Yksi näistä on vuorovaikutus, joka on välttämätöntä sekä itsetuntemuksen että yhteisössä toimimisen kannalta. Tähän liittyy myös toinen teemoista, ymmärrettävyys. Kolmantena on itseohjautuvuus, joka on edellytys opitun soveltamiselle arkielämään.

Case-esimerkki havainnollistaa erilaisia lievästi kehitysvammaisten aikuisten opettamiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia luovassa toiminnassa. Luova toiminta mielletään usein erilaiseksi kuin esimerkiksi tietopohjaisempi ammatillinen koulutus tai käytännönläheinen työtoiminnan ohjaus, mutta kehittämishankkeessa ilmenee, miten tosiasiallisesti niissä kaikissa toimitaan samojen kysymysten ja lähtökohtien äärellä. Tarvi- taan rajojen ylittämistä, jotta parhaat vuorovaikutuksen, itseohjautuvuuden ja ymmärret- tävän opetuksen menetelmät löytyvät.

Kehitysvammaisten oppimiseen ja opettamiseen liittyvään teorian tietoon tutustuminen osoitti, että valmiita toimintamalleja ei ole. On vain lähtökohtia jatkuvalla kehittämiselle ja opettajan ammatissa kasvamiselle. Lopuksi haluamme nostaa esiin ajatuksen määri- telmien häivyttämisestä. On tärkeää tietää kehitysvammaisuuteen liittyviä perusteita, mutta kaikkea tietoa tärkeämpää on pyrkimys kohdata oppija yksilönä, joka on oma per- soonansa ja jolla on oma historiansa, nykyhetkensä ja tulevaisuutensa.

8 Lähteet

- Fadjukoff, P., Ikonen, O. & Juvonen, J. 1995. Onnistun! – Kokemuksia oppimisen ilosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.*
- Ikonen, O. 1999a. Oppimisesta. Julkaisussa O. Ikonen (toim.). Kehitysvammaisten opetus, Mitä ja Miten. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. s. 63–107*
- Ikonen, O. 1999b. Opetuksen lähtökohdat ja opetusmenetelmät. Julkaisussa O. Ikonen (toim.). Kehitysvammaisten opetus, Mitä ja Miten. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. s. 248–334*
- Ikonen, O. Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Julkaisussa O. Ikonen (toim.). Kehitysvammaisten opetus, Mitä ja Miten. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry s. 335–361*
- Kaski, M., Manninen A. & Pihko, H. 2006. Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.*
- Ladonlahti, T. 2006. Oppimisen merkitykset ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa Julkaisussa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.). Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. s. 17–41*
- Lehtinen, U. 1993. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.*
- Lehtinen, U. 2006. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Julkaisussa Ladonlahti ja Pirttimaa (toim.). Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. s. 43–70*
- Opetusministeriö 2009. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. [online] [viitattu 11.10.2009] Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi*
- Vaherva, T. 2006. Esipuhe. Julkaisussa Ladonlahti ja Pirttimaa (toim.). Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. s. 7-10*