

ESTEETÖN OPISKELUYMPÄRISTÖ AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA
Tapaustutkimus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksista

Aija Jokinen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syksy 2013
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liikuntakasvatuksen laitos / Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jokinen, Aija: Esteetön opiskeluympäristö ammatillisessa oppilaitoksessa. Tapaustutkimus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksista.

Pro gradu -tutkielma, 83 s.

Liikuntapedagogiikka 2013.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisena ammattioppilaitoksen esteettömyys ilmenee erityistä tukea tarvitsevan ja oppimisvaikeustaisen opiskelijan ja hänen opettajiensa kokemana. Tutkimuksessa tuotiin esille opiskeluympäristön toteutumista, opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia esteettömyydestä ja oppimisen ongelmista. Mielenkiinnon kohteena olivat myös osa-alueet, joista esteettömyys kohderyhmien kokemuksissa rakentuu.

Ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet ammatillisessa oppilaitoksessa. Ammattiin liittyvää oppimisen taitoa tarvitaan myös opiskelun jälkeisessä elämässä ja elinikäisen oppimisen velvoittamana koko loppuiän. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan saavuta tarvittavaa ammatillista taitotasoa ja syynä on usein oppimisvaikeus, joka muodostaa oppimisen esteen opiskelulle. Esteettömyys nähdään yhdeksi keinoksi toteuttaa inklusion ideologiaa. Tutkimuksessani lähdin etsimään esteettömyyttä opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja heidän opettajiensa kokemuksista.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa sovellettiin fenomenografista tutkimusotetta. Keräsin aineiston puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Valitsin haastateltavaksi kaksi toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen perustutkinnon opiskelijaa, joiden elämäntilanteeseen liittyivät kokemukset oppimisvaikeudesta ja erityisen tuen tarpeesta opiskelussa. Toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opettajien näkökulmaa ja kokemuksia oli kertomassa kolme haastateltavaa.

Tutkimuksen tuloksena näkyi se, että esteettömyys koettiin hyvin eri tavoin samoissakin opiskeluryhmissä. Psykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset nousivat selkeämmin esiin kuin fyysiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset. Tuloksista nousi esiin ohjauksen keskeinen merkitys opiskelussa. Oppimisen ohjaus ja tuki voivat viedä opiskelua positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Kun ohjaus ja tuki veivät opiskelua positiiviseen suuntaan, niihin liittyi esteettömyyden yksilöllisyyttä tukeva aspekti. Opiskelua negatiiviseen suuntaan vievän ohjauksen ja tuen taustalla olivat muun muassa epäonnistumisen kokemukset ja oppimisen taidon kokeminen merkityksettömäksi.

Esteettömyys tulee nähdä laajemmaksi kokonaisuudeksi kuin yksittäisiksi teoiksi esteiden poistamisessa. Esteettömyydellä voidaan vaikuttaa positiiviseen oppimissykliin. Esteettömyyden saavuttamiseksi opetuksessa on kiinnitettävä huomiota oppimismekanismeihin, siihen kuinka oppimiskokemukset syntyvät. Opetus- ja ohjausmenetelmissä on tärkeää vaihtoehtoisuus, työvaltaisuus ja riittävä ohjaus.

Avainsanat: esteettömyys, oppimisvaikeudet, erityisen tuen tarve, ammatillinen oppilaitos, yhdenvertaisuus

Sisältö

1 JOHDANTO	5
2 ESTEETTÖMYYS OPISKELUSSA.....	7
2.1 Esteettömyyskäsitteen määrittely	9
2.2 Esteettömyyden historiaa	11
2.3 Opiskelun esteettömyyden nelijakoinen malli.....	12
2.3.1 Opiskelun fyysinen esteettömyys	12
2.3.2 Opiskelun psyykinen esteettömyys.....	13
2.3.3 Opiskelun sosiaalinen esteettömyys	14
2.3.4 Opiskelun pedagoginen esteettömyys.....	15
3 ESTEETTÖMYYS ULOTTUVUUTENA	17
3.1 Vammaisuuden sosiaalinen malli	18
3.2 Esteettömyys ja inklusio.....	19
3.3 Saavutettavuus	21
3.4 Yhdenvertaisuus ja syrjintä	22
4 OPPIMISVAIKEUDET OSANA ESTEETTÖMYYYTTÄ	24
4.1 Erilaiset tuen tarpeet opiskelussa.....	24
4.2 Oppimisvaikeudet.....	25
4.3 Motoriset ongelmat.....	26
4.4 Oppimisen ja motoristen vaikeuksien välinen yhteys	27
4.5 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.....	27
5 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET ESTEETTÖMYYYDESTÄ.....	29
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
6.1 Tutkimusmenetelmän valinta	32
6.2 Fenomenografinen tutkimusote ja teemahaastattelu	33
6.3 Tutkimuskysymykset ja haastatteluteemat	35
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	42

8 ESTEETTÖMYYTEEN LIITTYVÄT KOKEMUKSET.....	44
8.1 Oppimis- ja opiskeluvaikeuksien moninaisuus	45
8.2 Aikaisempien koulukokemusten huomioiminen	48
8.3 Ammatillinen kasvu ja yhdenvertaisuus.....	52
8.4 Oppimisympäristöt	55
8.5 Esteettömyyskokemusten väliset suhteet	61
9 POHDINTA	65
9.1 Esteettömyys oppimisvaikeuteen liittyvässä ohjauksessa ja tuessa	66
9.2 Esteettömyys oppimisympäristöihin liittyvässä ohjauksessa ja tuessa	68
9.3 Esteetön opiskeluympäristö ammatillisessa oppilaitoksessa.....	70
LÄHTEET	73
LIITTEET	81

1 JOHDANTO

”Jokaisella on oikeus saada opetusta. Opetuksen tulee olla kaikille avointa ja sen tulee edistää ihmisen persoonallisuuden kehittymistä ja ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamista.” Näin todetaan yhdenvertaisesta oikeudesta koulutukseen YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa vuodelta 1948. Julistus toimii perustana sekä kansallisille että kansainvälisille ihmisoikeuksia edistäville sopimuksille, päätöksille ja lainsäädännölle.

Esteettömyydellä tarkoitetaan fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön toteutumista siten, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Oppimisympäristön tulee ottaa huomioon erityiset oppimisvaikeudet ja yksilön erityisen tuen tarpeet niin, että opinnot etenevät tavoitteiden mukaan. Erityistä huomiota on kiinnitettävä ohjauksen, opetuksen ja opiskelun yleiseen esteettömyyteen ja saavutettavuuteen.

Esteettömyyden rinnalla puhutaan myös turvallisuudesta, yhteisöllisyydestä, hyvinvoinnista ja erilaisten palveluiden saavutettavuudesta. Käsitteenä esteettömyys on monimuotoinen. Arkielämässä esteettömyys tarkoittaa joustavaa ja motivoivaa ympäristöä, jonne on helppo tulla ja siellä on helppo toimia. Toisen asteen oppilaitoksessa siihen liittyy hyvä fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen oppimisympäristö. Jokaiselle soveltuvassa oppimisympäristössä on mahdollista saada riittävä ohjaus opiskeluun ja oppimiseen.

Lähtökohtana on etsiä keinoja, joilla voitaisiin edistää erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden opintopolkua ammatillisen oppilaitoksen kautta työelämään. Itse olen kiinnostunut aiheesta, koska olen seurannut erityisopiskelijoiden kamppailua tukitoimista ja mahdollisuudesta mielekkääseen oppimistapahtumaan ja samalla päätenyt itseen näiden kysymysten äärelle. Onko integraatiosta apua sinänsä, vai mitä se vaatii tuekseen, ennen kuin sen toteutuminen saa aikaan merkittävää parannusta erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintopolkuun. Oman vaikutuksensa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opinnoissa tuovat oppilaitoksen ja opettajien rajalliset resurssit ja jaksaminen. Toivon, että tutkimukseni lisää omaa ymmärrystäni ja tietoani erityisopiskelijoiden opinto-

polusta. Uskon myös monien vanhempien ja opettajien pohtivan oppimisvaikeuksien merkitystä ja vaikutusta opiskelijansa elämään. Minulle esteettömyys, erityisen tuen tarve ja oppimisvaikeudet ovat läheinen aihe.

Tutkimuksen tavoitteena on etsiä erilaisia kokemuksellisia keinoja tunnistaa opintopolun esteet ja etsiä niihin ratkaisuja. Keskeisimmät opiskelun esteet ovat opiskelijan vammat ja sairaudet, psyykkiset, sosiaaliset ja pedagogiset esteet, oppimisvaikeudet, rakennetun ympäristön esteettömyys ja taloudelliset haasteet. Opiskelun esteisiin lukeutuu myös opiskelijan oman elämän hallinta ja muun ajan yhteensovittaminen siihen opetuksen ja ohjauksen lisäksi.

Tutkimuksellani selvitin esteettömyyttä. Hain tekijöitä, jotka voivat edistää oppimista. Hain myös asioita, jotka voivat estää toisen asteen opiskelijan oppimista hänen oman kokemuksensa mukaan. Tarkasteltava ilmiö oli kokemus oppimisesta, ja tutkimustehtävänä oli selvittää, kuinka eri tavoin ja millaisina esteettömyys ja esteet oppimiskokemuksissa ilmenevät. Tutkimus on kvalitatiivinen, ja siinä sovelletaan fenomenografista tutkimusotetta. Toteutin tutkimuksen haastattelemalla ammatillisen oppilaitoksen perustutkinnon opiskelijoita ja heidän opettajiaan.

2 ESTEETTÖMYYS OPISKELUSSA

Esteettömyys on perinteisesti mielletty lähinnä liikuntaesteisiä koskevaksi, mutta yhdenvertaisuuslain (20.1.2004/21) mukaan sen tulisi koskettaa kaikkia, joilla on oppimisen esteitä. Opiskelijat, joilla on oppimisen vaikeus, ovat voineet saada tukiovetusta ja erityisopetustakin, mutta opetusta ei ole useinkaan mielletty inklusioperiaatteen mukaisesti normaaliopetukseen kuuluvaksi. On lähdetty siitä, että yksilö on ongelman lähde, ei ympäristö. Opiskelijat, joilla on erityistarpeita, on siirretty erityisopetukseen, ja usein myös osaamisen vaatimustasoa on tuolloin laskettu.

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni viitekehykseen kokoamiani käsitteitä niihin liittyvien tutkimusten ja selvitysten valossa. Näistä aiemmista tutkimuksista olen muodostanut viitekeh्यkseni kokonaisuuden. Tutkimukseni aihe ”Esteetön opiskelu ympäristö ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelijan ja opettajan kokemana” pitää sisällään fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen esteettömyyden ja niihin liittyvät oppimisen vaikeudet, joita esteettömyydellä pyritään poistamaan. Esteettömyyskäsite puolestaan juontaa juurensa inklusiosta ja on tällä hetkellä erityistä tukea tarvitsevan opetuksessa tärkeä keskusteluaihe, jossa vastakkain on asetettu integraatio ja eriytetty opetus.

Oppimisen käsite ilmenee tutkimuksessani tavoitteina, joita kehityksen mukana pysyminen, opetussuunnitelmat ja niihin sisällytetty elinikäinen oppiminen asettavat. Toisaalta oppimiseen liittyvät myös ne keinot, joilla näihin tavoitteisiin pyritään. Kaikki tässä tapaustutkimuksessa luetellut seikat luovat puitteet esteettömälle opiskelulle, jonka keskiössä on erityistä tukea tarvitseva opiskelija, opettaja ja oppimisen kokemus. Henkilökohtainen oppimiskokemus syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se tuottaa oppimiskokemuksen ja ohjaa myös oppijan uutta toimintaa. Oppimiskokemuksen sisältämä tietoinen tai tiedostamaton merkitys muodostaa todellisuuden, joka puolestaan voi vaikuttaa oppimiseen edistävasti tai estävästi (Perttula 2009, 116, 130; Silkelä 2001, 16).

Ammatillisen oppilaitoksen esteettömyyden tavoitteena on opetuksen ja opiskelun fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen esteettömyyden kehittäminen niin, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta olla yhdenvertainen opiskelija muiden

kanssa. Lisäksi tavoitteena on taata yhdenvertaiset mahdollisuudet jokaiselle opiskelijalle. Jotta opiskelu on esteetöntä, pitää opiskelijoiden lähtökohdat tuntea hyvin. Opetuksen tarjoajan ja opiskelijoiden välillä on oltava yhtenäinen käsitys siitä, millaisia toimintoja opetuksen järjestelyissä on otettava huomioon. Oleellista on ymmärtää, että esteetön ympäristö soveltuu kaikille ja esteettömässä ympäristössä kaikki voivat toimia yhdenvertaisina. Oppilaitoksen esteettömyys olisi nähtävä koko organisaation toimintatapana, jolla tuetaan erilaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta erityisin toimenpitein. (Laaksonen 2005, 4–12.)

Elinikäisen oppimisen avaintaitojen hallinta on sisäänrakennettu toisen asteen opiskelijan opetussuunnitelmaan, mutta oppiminen ja itsensä kehittäminen eivät rajoitu pelkästään kouluvuosiin (Opetushallitus 2009, 21). Elinikäisen oppimisen tavoitteena on kasvattaa osallistuvia kansalaisia globalisoituvaan maailmaan. Suomessa elinikäinen oppiminen on saanut eri vuosikymmeninä erilaisia painotuksia. Pikkuhiljaa oikeus elinikäiseen oppimiseen on muuttunut velvollisuudeksi ja siirtynyt tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Tämän vuosituhatosen alusta elinikäinen oppiminen on nähty välineenä yhteiskunnan etujen ajamisessa ja kilpailukyvyn parantamisessa. Euroopan parlamentin ja Euroopan neuvoston päätöksellä, johon myös Suomi sitoutui, päätettiin vuonna 2006 elinikäisen oppimisen toimintaohjelman 2007 - 2013 perustamisesta. Sen tavoitteena on auttaa yhteisön kehittämistä edistyneenä osaamisyhteiskuntana. Jo elinikäisen oppimisen valmisteleavassa asiakirjassa vuodelta 2000 elinikäinen oppiminen nähtiin elintärkeäksi osaksi Euroopan kilpailukyvyn ja vaurauden säilyttämisessä. (Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma 2007–2013.)

Elinikäisen oppimisen ja koulutusmahdollisuuksien saavutettavuuden tavoitteilla pyritään laajentamaan koulutustarjontaa, parantamaan tiedotusta ja kehittämään erilaisten opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia. Painotetusti nostetaan esiin erityistä tukea tarvitsevat ryhmät, joiden tarpeiden huomioiminen ja koulutukseen pääsyn edistäminen nähdään tärkeänä syrjäytymistä ehkäisevänä ja yhteiskunnan kehittymistä tukevana toimintana. (Opetusministeriö 2009, 12; Pesola 2009, 10.)

Laaksonen (2005, 13) toteaa, että opetuksen ja opiskelun järjestelyt ja käytännöt liittyvät olennaisesti esteettömyyteen. Opetustilanteissa opettajien on kiinnitettävä huomiota

opetusmetodien lisäksi omaan toimintaansa ja siihen, kuinka he huomioivat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeet.

Kuviossa 1 olen selvittänyt tutkimukseeni liittyviä käsitteitä ja keskeisiä tekijöitä viitekehyksen muodossa.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

Yksinkertaistettuna tutkimukseni viitekehys muodostuu oppimisen keinoista sekä niitä tukevasta esteettömyydestä ja oppimisvaikeuksista (kuvio 1). Tutkimukseni kohteena oli esteettömyys oppimisvaikeustaustaisen opiskelijan ja hänen opettajansa kokemuksena, ja sen avulla pyrin selvittämään sitä, millaisena esteettömyys ilmeni tuossa kokemuksessa opiskelijan käsityksen mukaan. Tutkin työssäni erityisesti oppimiskokemuksia, joilla on voinut olla vaikutusta oppimiseen ja jotka ovat liittyneet ammatillisen oppilaitoksen esteettömyyteen.

2.1 Esteettömyyskäsitteen määrittely

Esteettömyys on monimuotoinen, laatua kuvaava määritelmä, joka rakentuu negaatiosta. Esteettömyyden konkreettinen ja yksiselitteinen määrittely on vaikeaa, sillä se koskettaa

laajasti elämän eri osa-alueita. Esteettömyyden on suodatettava kaikki inhimillisen toiminnan alueet yhteiskunnassa, eri tilat, tilanteet, toiminnat ja palvelut (Rauhala-Hayes, Topo & Salminen 1998, 13). Esteettömyyskäsitteen vaikean määriteltävyyden vuoksi esteettömyyteen liitetäänkin usein esteettömyyspyrkimystä perusteleva yhdenvertaisuuden periaate (Puupponen 2006, 162). Puupponen (162–163) ja Rauhala-Hayes ym. (1998, 13) ilmentävät esteettömyyden periaatteellista määrittelyä esittäessään, että esteettömyyden ja saavutettavuuden käsitettä tulisi käyttää kuvaamaan yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa.

Esteettömyyttä voidaan yksinkertaistettuna toteuttaa tukemalla yksilön oikeuksia ja poistamalla ympäristön esteitä. Esteettömyyden jako fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen auttaa tarkastelemaan eri esteiden muotoja ja luo pohjan niiden poistamiselle. Fyysinen esteettömyys liittyy usein esteettömän ympäristön suunnitteluun esimerkiksi liikuntavammaisen, autistisen ja näkö- tai kuulovammaisen kannalta. Kaikille esteetön suunnittelu, Design for All (DfA), lienee yleisesti tunnetuin esteettömyyden muoto. DfA-ideaa nähdään usein sovellettavan myös tietoliikenteessä ja palveluissa. Tavoitteena on kaikille ryhmille sopiva esteetön ympäristö. Esteettömyys on usein kompromissi (Eskola 2008, 71). Jonkin ryhmän tarpeiden mukaan poistetut esteet saattavat muodostua esteiksi toiselle ryhmälle (Vehmas & Puupponen 2008, 14). Esimerkiksi liikuntavammaiselle sopiva ympäristö voi olla rajoittava näkövammaiselle opiskelijalle (Eskola 2008, 71). Aspergerin syndroomasta kärsivälle opiskelijalle voi kuulovammaiselle suunnattu visuaalinen informatiivisuus olla häiritsevää. Täydellinen esteettömyys ei ole realistinen tavoite, ja esteettömyyttä tuleekin tarkastella useammalta kannalta (Vehmas & Puupponen 2008, 14).

Yhdenvertaisuuteen perustuva esteettömyyden määrittely on vertailevana näkökulmana esimerkiksi vammaisten ihmisten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (Convention on the rights of persons with disabilities 2006, Article 9). Sosiaali- ja terveysministeriön esteettömyysmääritelmässä korostuu konkreettisen kuvauksen lisäksi periaatteellinen ulottuvuus: ”Esteettömyydellä tarkoitetaan yhteiskunnan rakenteiden, toimintojen ja palveluiden esteettömyyttä, joilla edistetään sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ennaltaehkäistään ongelmia ja vähennetään syrjintää” (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 9). Yhdenvertaisuuteen perustuva lähtökohta vaikuttaa perustellulta sillä absoluuttista esteettömyyttä lienee mahdoton määrittää.

2.2 Esteettömyyden historiaa

Suomessa on viimeisten vuosikymmenten aikana rakennus- ja suunnittelukäytäntö muutettu niin, että yleiseen käyttöön tarkoitettuja tiloja rakennettaessa yhä useampien ryhmien tarpeet tulevat entistä paremmin huomioon otetuksi. Rakentamisen ja suunnittelun lähtökohtana 1970-luvulle asti olivat aikuisen miehen mitat ja toimintakyky. Tämän jälkeen keskustelun aiheeksi tulivat myös vammaisten ihmisten tarpeet ja naisnäkökulma sekä ekologinen alue. (Invalidiliitto 2010.)

Vammaisjärjestöt julkaisivat 1970-luvun lopulla eri vammaisryhmien tarpeita käsitteleviä suunnittelukirjoja ja tekivät kartoituksen liikkumisesteistä ja niiden poistamisesta. YK:n kansainvälisenä vammaisten vuonna 1981 tehtiin liikkumisesteiden kartoituksia yli sadassa Suomen kunnassa. Tiedotusvälineet olivat ahkerasti mukana ja eri vammaisryhmien aktiivisuus ja yhteistyö voimistuivat. Yhteiskunnan asenne muuttui entistä tasa-arvoisempaan suuntaan. Vammaiset ihmiset tulivat yhä näkyvämmiin mukana vain vammattomille tarkoitettuihin toimintoihin. (Invalidiliitto 2010.)

Esteettömyyttä pyritään edistämään esimerkiksi lainsäädännön avulla. Esteettömyyttä säätelee Suomen perustuslaki (731/1999), jonka 6. pykälän mukaan ”Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” Laki velvoittaa viranomaisia eli valtion ja kuntien päätöksentekijöitä edistämään yhdenvertaisuutta ja vammaisen henkilön koulutukseen pääsemistä ja koulutuksessa selviämistä.

Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden tavoittelussa esteettömyys on ollut yhtenä kehittämiskohteenä 1970-luvulta lähtien. Erilaisten selvitysten ja hankkeiden avulla on kerätty tietoa esteettömyyden toteutumisesta sekä esteettömyyttä edistävästä ja estävästä ratkaisuista ja toimintatavoista. Selvitysten pohjalta esteettömyyteen on ryhdytty kiinnittämään entistä enemmän huomiota. Esteettömyys fyysisessä, sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä on noussut merkittäväksi tavoitteeksi niin kehittämis- kuin rakennushankkeissakin. Painopisteenä näissä projekteissa on kuitenkin ollut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen esteettömyyden parantaminen. Esteettömyys toisen asteen koulutuksen

kentällä on jäänyt vähemmälle huomiolle. (Airaksinen 2006, 16–18; Opetusministeriö 2009, 15.)

2.3 Opiskelun esteettömyyden nelijakoinen malli

Esteettömyyden nelijakoinen malli sisältää fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen ympäristön toteuttamisen siten, että jokainen yksilö voi ominaisuuksistaan huolimatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2008, 178). Nelijakoisen mallin määritelmä on kuitenkin melko kapea, eikä esteettömyyden nelijakoa kuvata yhdenmukaisella tavalla muissa yhteyksissä. Tämä on ymmärrettävää sillä esteettömyys konkretisoituu suhteessa ympäristöön ja siellä toivottuun tekemiseen. Psyykkisen, fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen opiskeluympäristön osaluetta voidaan tulkita esimerkiksi oppimisen, ryhmään kuulumisen ja liikkumisen esteettömyyden näkökulmista (Hämäläinen ym. 2008, 179).

Esteettömissä oppilaitoksissa ja oppimisympäristössä ei ole liikkumiseen, ryhmään kuulumiseen tai oppimiseen liittyviä esteitä (Hämäläinen ym. 2008, 179). Liikkuminen kuvaa fyysistä, ryhmään kuuluminen sosiaalista ja oppimiseen liittyvät tekijät psyykkistä esteettömyyttä. Tämän jaottelun mukaisesti rakentuu esteettömyyden nelijakoinen malli, joka on oppilaitoksissa varsin yleisesti käytetty.

2.3.1 Opiskelun fyysinen esteettömyys

Fyysinen esteettömyys on konkreettisin ja tunnetuin esteettömyyden osa-alue. Psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen esteettömyyden määritelmistä poiketen fyysisen ympäristön esteettömyyden määritelmät ovat varsin yhdenmukaisia. Yleisimmin fyysinen esteettömyys käsitetään ympäristön, rakennusten, laitteiden ja palvelujen savutettavuutena. (Pesola 2009, 18; Pääkkölä 2004, 73.) Joissakin yhteyksissä fyysiseen esteettömyyteen on liitetty opetusmateriaalien ja -menetelmien esteettömyys. (Kangas 2009, 27).

Fyysinen esteettömyys rakentuu monista eri elementeistä ja huomioon otettavat seikat määräytyvät sen mukaan, minkälaista toimintaa ympäristössä on tarkoitus toteuttaa. Fyysisen ympäristön esteellisyyden aiheuttajia ovat sisäänkäynnin hankaluus, ovien vaikeakäyttöisyys, tilojen ahtaus, opasteiden puuttuminen, portaat, hissittömyys, huono akustiikka, hankalat pintamateriaalit, kynnykset, liian kaltevat luiskat, puutteellinen valaistus tai tilojen vaikea hahmotettavuus. (Pesola 2009, 18–33; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 61–62.) Edellä mainituin määritelmien fyysisen esteettömyyden tarkastelu kohdistuu etenkin liikkumiseen ja toimimiseen rakennetussa ympäristössä ja olosuhteissa.

Fyysistä esteettömyyttä ajatellen ensisijainen pyrkimys on jo suunnittelu- ja rakennusvaiheessa turvata kaikille yhdenvertainen mahdollisuus itsenäiseen toimintaympäristöön. Tarvittaessa esteitä tulee poistaa myös valmiista ympäristöstä. Tällä hetkellä esteettömyyttä edellytetään uudisrakentamisessa ja peruskorjauksissa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 62–63.) Esteellisten kiinteistöjen ja toimitilojen korjaamisesta ja uudisrakennusten esteettömyydestä vastaa kiinteistön omistaja. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 64.)

2.3.2 Opiskelun psyykkinen esteettömyys

On olemassa myös esteitä, joita ei ympäristöön kohdistuvilla toimenpiteillä saada poistetuksi (Vehmas & Puupponen 2008, 14). Psyykkiset esteet liittyvät usein arvoihin ja asenteisiin. Niihin liittyy inklusion tuoma muutos kuntoutuksesta, tukimuodoista sekä tasa-arvoisuuden ja täysivaltaisuuden periaate. Yhteiskunta arvottaa ja priorisoi toimintaansa. Kasvattajien arvomaailmaa ohjaavat erilaiset asenteet, ja myös yksilöllä itsellään on asenteita, jotka ohjaavat hänen valintojaan. Tasa-arvoisuuden periaate on koskenut ammattikoulutusta siten, että koulutukseen ottamiselle ei ole saanut olla esteenä toimintakyky tai terveydentila (951/2011 27 §). Näin silloinkin, vaikka jo opintojen alussa on ollut selvää, ettei henkilö tule työllistymään alan yleisiin työpaikkoihin. Opintojen eteneminen on täytynyt turvata vaikka tarpeellisilla mukautuksilla. Käytännössä tämä on johtanut tilanteisiin, joissa näennäisesti on annettu tasa-arvoinen mahdollisuus koulutukseen, mutta ovet ovat sulkeutuneet tutkinnon suorittamisen jälkeen (Miettinen 2008, 48). Täysivaltaisuuden periaate painottaa opiskelijan omaa päätäntävaltaa. Silloin, kun opiskelijan ei itse katsota voivan ilmaista omaa tahtoaan, on kasvattajien vastuu suuri

(Miettinen 2008, 47–48). Huomattavasti poikkeavan opiskelijan opiskelu luokassa vaikuttaa asenteisiin niin kauan, kun se on vielä uutta ja erilaista. Asenteiden muuttuminen vie aikaa, ja erilaisten opiskelijoiden pioneerityö on raskasta (Usenius & Miettinen 2008, 48–51). Vaatii herkkyyttä selvittää, mikä on ”selvästi erilaisen” omaa tahtoa, ja mikä on ulkopuolisen näkemys siitä, mikä on hänelle hyväksi. Aiemmin viitattua niin sanottua esteettömyyspykälää on korjattu 2012 voimaan astuneen ”SORA-lain” myötä (951/2011, 32 §). Nyt voidaan opiskeluoikeus evätä tai peruuttaa sellaisilta henkilöiltä, joiden toimintakyky tai terveydentila aiheuttaa vaaraa turvallisuudelle tulevassa ammatissa. Tämä lisäys, niin tarpeellinen kuin se varmasti onkin, on myös väärinkäytettynä kontrollin, kurinpidon ja kyvyttömäksi leimaamisen väline.

Monissa tutkimuksissa ja useissa yhteyksissä psyykkisellä esteettömyydellä tarkoitetaan niitä kykyjä, tietoja ja taitoja, joita yksilöt tarvitsevat voidakseen elää ja toteuttaa itseään täysipainoisesti. (Rauhala-Hayes ym. 1998, 13; Stakes 2006, 9–10.) Ammatillisessa oppilaitoksessa itsensä toteuttamisen voi liittää opetus- ja opiskeluprosessiin oppimisen mahdollistumisen näkökulmasta. Edellä kuvattu yksilöön tukeutuva määritelmä psyykkisestä esteettömyydestä on varsin yleisesti käytetty, vaikka se sitoutuukin pelkästään yksilön ominaisuuteen.

Psyykkisen esteettömyyden tutkimuksissa käsitelmääritelmät on ohitettu siten, että opiskelun ja oppimisen esteettömyyttä on tutkittu omana kokonaisuutenaan (Laaksonen 2005, 9). Pääkkölän (2004, 8) mukaan psyykkisen esteettömyyden esitettyä yksilöön perustuvaa määritelmää voisi olla syytä täydentää ympäristön ominaisuuksista käsin. Tällöin psyykkistä esteettömyyttä voi ammatillisessa oppilaitoksessa tarkastella siitä näkökulmasta, miten esimerkiksi ympäristön tarjoamat opetustavat, -menetelmät ja -materiaalit tavoittavat erilaisten yksilöiden tiedolliset ja taidolliset tarpeet.

2.3.3 Opiskelun sosiaalinen esteettömyys

Sosiaalinen esteettömyys on psyykkisen esteettömyyden tavoin määritelty hyvin vaihtelevasti eri yhteyksissä. Useissa tutkimuksissa sosiaalista esteettömyyttä ei ole erikseen määritelty, vaan erilaisten sosiaalisten osa-alueiden esteettömyyttä on tarkasteltu erillisinä kokonaisuuksina. Puupposen (2006, 160) tutkimuksessa sosiaalinen esteettömyys määritellään yhteisön tietojen, taitojen, asenteiden ja sosiaalisen toiminnan suhteen.

Sosiaalisen esteettömyyden määrittelyn erilaisuuksia kuvaa Rauhala-Hayesin ym. (1998) käyttämä määritelmä, jonka mukaan sosiaalinen esteettömyys tarkoittaa kaikille sosiaaliryhmille esteetöntä ympäristöä.

Ympäristön asenteet ja tietoisuus erilaisten ihmisten tarpeista voidaan nähdä keskeisinä sosiaalisesti esteettömän ympäristön elementteinä. Esteettömyys rakentuu pitkälti asenteista ja ne voidaan monella tapaa nähdä esteettömyyden tärkeimpinä tekijöinä. Halu ja herkkyys esteiden tunnistamiseen ja motivaatio niiden poistamiseen kumpuavat säädösten ohella juuri asenteista. (Laaksonen 2005, 41.) Asenteiden lisäksi opettajien ja muun henkilökunnan tietoisuus erilaisten ihmisten tarpeista ja mahdollisuuksista vaikuttaa siihen, saako opiskelija tarvitsemiaan erityisjärjestelyjä, ja minkälaiseksi hänen kokemuksensa opiskeluympäristöstä muodostuu. (Haapala 2000, 32; Pääkkölä 2004, 72.)

Sosiaalinen esteettömyys mielletään usein sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyväksi. Sosiaaliseen esteettömyyteen voidaan sisällyttää myös taloudelliset ja osallistumiseen mahdollistavat tekijät, ei vain koulussa, vaan myös muussa elämässä ja yhteiskunnassa. Tällöin puhutaan myös toiminnallisesta esteettömyydestä. Vaikka tarkasteltaisiin vain koulua, sen yhteisölliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat opiskelijoiden ja opettajien sosiaaliset ja kulttuuriset taustat. Yhteiskunta ja työelämä vaikuttavat opiskelun tavoitteisiin ja työelämävaatimukseen, joihin ensi kosketuksen opiskelija saa työssäoppimisen jaksoilla. Koulutuspaikkakunta voi määrittää uravalintaa tai saatavilla olevat tukitoimet voivat ylipäättänsä mahdollistaa opiskelun. Samoin kuin muissakin esteettömyyden muodoissa, myös sosiaalisessa esteettömyydessä voidaan tarkastella yksilön tai ympäristön rajoitteita ja mahdollisuuksia. Kysymys on siitä, millaiseksi ”sosiaalisuus” määritellään, kuka sen määrittää ja mihin sillä pyritään. Sosiaalisen esteettömyyden yhtenä toteutuskeinona nähdään pedagoginen esteettömyys. (Rimpelä 2008, 6–7.)

2.3.4 Opiskelun pedagoginen esteettömyys

Pedagogisessa esteettömyydessä tulisi olla erittäin herkkä leimaantumisen vaaralle. Lähtökohtana tulee olla paras mahdollinen ja vuorovaikutteinen oppiminen heterogeenisissä ryhmissä erilaisuutta hyödyntäen. Koulutukseen pitäisikin sisällyttää tavoitteeksi ”ihmisen hyvä” (a human good) (Reindal 2010, 10). Seuraavaksi käsittelemme tämän työn kannalta tärkeää pedagogista esteettömyyttä hiukan tarkemmin.

Pedagoginen esteettömyys tarkoittaa lyhyesti sitä, että opiskelijalle luodaan mahdollisuudet onnistuneeseen oppimistapahtumaan omien kykyjensä mukaisesti yleisessä opiskeluryhmässä (Metsola 2008, 21–22). Pedagoginen esteettömyys liittyy keskusteluun erityisopetuksesta ja sen oikeutuksesta. Segregoiiva erityisopetus nähdään vastakohtana inklusiiviselle ajatukselle. Toisaalta erityispedagogisin keinoin uskotaan voitavan lisätä esteettömyyttä. Pedagoginen esteettömyys on paljolti kiinni opettajan kyvyistä, mutta siihen liittyy myös mielekkäät tavoitteet, opiskelijan oma toiminta sekä oppimisympäristö (Metsola 2008, 22).

Erityisopetusta suosivan ajattelun katsotaan yleisesti lähtevän lapsen parhaasta. Erityisopetus ja -opettaja pyrkivät tarjoamaan jokaiselle erityisryhmälle niiden tarvitsemaa soveltuvaa opetusta. Erityisopetuksen tarpeesta päättää ammattilainen, usein erityisopettaja itse (Saloviita 2006b, 331). Tämä erityisammattiryhmän sisällä tapahtuva tukitarpeen määrittely ja toisaalta tukitoimien suuntaaminen ovat aiheuttaneet keskustelua toiminnan oikeutuksesta ja todellisista tarkoitusperistä (Vehmas 2005, 101; Saloviita 2006a, 122). Suomessa on kuitenkin erittäin koulutettu ja asiantunteva opetushenkilöstö, joiden ammattitaitoon voi tutkimustulostenkin valossa luottaa (Savolainen 2009,125).

3 ESTEETTÖMYYS ULOTTUVUUTENA

Esteettömyys on pitkään mielletty ympäristön, lähinnä liikunnallisten esteiden poistamiseksi. Vieläkin esteetön ympäristö koetaan konkreettisesti fyysisesti esteettömäksi. Fyysinen esteettömyys onkin yksi esteettömyyden muoto, mutta ympäristö voi olla myös asenteellisesti esteetön. Esteettömyys jaetaan nykyisen käsityksen mukaan neljään pääluokkaan: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen. Esteettömyys on konkreettisuudessaan hyvin lähellä yksilöä ja mekaanisesti voidaan ajatella, että esteet poistamalla yksilön tieltä saadaan ongelmat ratkaistua. Esteettömyyttä voidaan monesti edistää hyvin konkreettisin välinein, mutta nämä välineet on nähtävä vain työkaluiksi, joita yksilö itse käyttää. Esteettömyyden keinoja ja tavoitteita ohjaavat myös suuremmat ideologiset lähtökohdat kuin pelkästään ongelman havaitseminen ja sen eliminoiminen. (Vehmas & Puupponen 2008,12–16.)

Kansalaisten yhdenvertaisuutta korostavien ja syrjinnän kieltävien lakien ja sopimusten myötä esteettömyys on noussut yhdeksi tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkiksi. Esteettömyydellä pyritään turvaamaan erityisesti vammaisten henkilöiden oikeudenmukainen asema yhteiskunnassa, mutta samalla sillä edistetään myös muiden erilaisen tuen tarpeessa olevien henkilöiden oikeuksien toteutumista. Suomen vammaispoliittisessa ohjelmassa (VAMPO) todetaan, että yhteiskunnan rakenteelliset esteet ja vallitsevat asenteet rajoittavat vammaisten ihmisten itsenäistä suoriutumista, itsemääräämisoikeutta ja yhteiskunnallista osallisuutta. Esteettömyyttä edistävien tutkimusten ja toimenpiteiden avulla pyritään puuttumaan näihin rajoittaviin tekijöihin ja parantamaan kaikkien ihmisten osallisuutta yhteiskunnassa. (Niemelä 2007, 5; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 3.)

Esteettömyydestä käytetään myös synonyymia ”saavutettavuus”, jolloin sen yhteydessä tarkastellaan tekijöitä, jotka edistävät tai rajoittavat saavutettavuutta (Miettinen & Suorsa-Aarnio 2008, 10). Saavutettavuus on tietyllä lailla ”dynaamisempi” termi kuin esteettömyys, liittyhän siihen tavoite, joka pyritään saavuttamaan. Käytän työssäni kuitenkin termiä ”esteettömyys”, koska huomioni kohdistuu esteisiin ja siihen, mitä esteettömyys voisi olla. Sana saavutettavuus tulee englannin kielen sanasta ”accessibility”, ja se korostaa rakennetun ympäristön esteettömyyden sijasta muun muassa tiedonsaannin, pal-

veluiden ja tuotteiden esteettömyyttä (Kuulonhuoltoliitto 2012). Laaksosen (2005, 12) mukaan keskeistä on palveluiden toteuttaminen niin, että ne ovat yhdenvertaisesti kaikkien saavutettavissa riippumatta henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen oikeutta osallistua yhdenvertaisena jäsenenä yhteiskunnan toimintaan (Tampereen yliopisto 2007, 6). Inklusioajattelussa perinteinen näkemys opiskelijan roolista sopeutua opiskeluympäristöönsä on kääntynyt päinvastaiseksi. Johtoajatuksena on opiskeluympäristöjen muuttaminen kaikille opiskelijoille esteetömmiksi. Keskeistä inklusiossa on täysi osallisuus ja tasa-arvo (Väyrynen 2001, 18–19.) Sama ajatus kiteytyy myös Vehmoksen (2005, 102) määritelmässä: Inklusio tarkoittaa vammaisten ihmisten sisällyttämistä yhteisöön tasavertaisina jäseninä. Ajattelutavan taustalla vaikuttaa pyrkimys sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Biklen (2001, 72) korostaa, että inklusiossa oleellista on nimenomaan sosiaaliseen elämään osallistuminen.

3.1 Vammaisuuden sosiaalinen malli

Vammaisuuden sosiaalinen malli sijoittaa vammaisuuden ongelman yhteiskuntaan siten, että yhteiskunta on epäonnistunut tarjoamaan sopivia palveluja. Yhteiskunta ei siis ole ottanut vammaisten ihmisten tarpeita riittävästi huomioon. Vammaisuus muodostuu kaikista niistä asioista, jotka asettavat rajoituksia vammaisille ihmisille. Näitä rajoituksia ovat kaikki yksilöllisistä ennakkoluuloista institutionaaliseen syrjintään, esteellisistä rakennuksista käyttökeltvottomiin kulkuneuvoihin, koulutuksen eriyttämisestä syrjäytävään työjärjestelyihin. Näiden seuraukset eivät kohdistu sattumanvaraisesti yksilöihin vaan järjestelmällisesti kaikkiin vammaisiin ryhmänä. (Vehmas 2005, 62–73.)

Inklusio-ideologia korostaa yksilön omaa tavoitteellisuutta ja kykyä saavuttaa asettamansa tavoitteet (Teittinen 2006, 361). Tämä näkemys alkaa vallata alaa laajemminkin yhteiskunnassa, ja se voidaan nähdä eräänlaisena vastareaktiona perinteiselle käsitykselle siitä, mitä on normaalius ja vammaisen asema siihen. Teollistumisen myötä 1800-luvulla ihmisen normaaliuden mitaksi tuli terveen miehen työpanos, ja tähän kykenemätön leimautui tavalla tai toisella vammaiseksi (Vehmas 2005, 54–55). Eri tavoin vajavaisia ihmisiä on pyritty siitä lähtien kuntouttamaan yhteiskuntakelpoisiksi jäseniksi. Tämä niin sanottu kuntoutusparadigma on vahvasti läsnä vieläkin erityisopetusjärjes-

telmässä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344). Vammaisuus voidaan nähdä myös yleisesti sosiaalisena ilmiönä. Sosiaalisena ilmiönä tarkasteltuna vammaisuus käsitetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä, eikä niinkään ihmisen henkilökohtaisena ominaisuutena (Vehmas 2005, 5). Tämä ympäristöön kohdistuva muutos ja tuen tuominen ihmisen luo liittyy inklusioon (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344–345). Erilaisien tukien tuomat muutokset eivät vielä tuo subjektiutta yksilölle. Voimaantuminen on yksilön valinta, mutta yksilö ei itse voi olla yksin vastuussa menestyksestään, koska se on riippuvainen myös ympäristöstä. (Reindal 2010, 6, 9.)

Vammaisuuden sosiaalisessa lähestymistavassa ei siis kielletä elimellisten vammojen merkitystä vaan tarkastelun kohteena ovat enemmän ne sosiaaliset tekijät, jotka vaikeuttavat vammaisten päivittäistä elämää ja osallistumista yhteiskuntaan (Vehmas 2005, 115). Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukainen ammatillinen oppilaitos on esteetön kaikille siellä opiskeleville ja opiskelemaan tuleville ihmisille. Kaikki erityistä tukea tarvitsevat käyttävät eivät kuitenkaan ole välttämättä vammaisia siinä mielessä, että heillä olisi elimellinen vamma. Monilla saattaa olla jokin oppimisen vaikeus. Vammaisuuden sosiaalista mallia voidaan soveltaa myös tähän, sillä oppimisvaikeuksiakin omaavalla on oikeus opiskella yhdenvertaisesti ja saada tarvittavia tukitoimia. (Vehmas 2005, 116–118.)

3.2 Esteettömyys ja inklusio

Esteettömyys liittyy laajempaan inklusio -käsitteeseen, ja esteettömyys voidaan nähdä yhdeksi keinoksi toteuttaa inklusiota. Inklusio on ideologinen yläkäsite, josta suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään ”osallistava kasvatus”-termiä. (Teittinen 2006, 359.) Inklusiivisuutta voidaan käyttää yleensä myös osallisuuden synonyymina (Vehmas & Puupponen 2008, 12). Käsite inklusiivisuudesta on ohjannut ja ohjaa edelleen voimakkaasti opetusta, erityisopetusta ja nykyisin myös yhteiskunnallista toimintaa yleisesti. Yhteiskunnallinen inklusio (osallisuus) esimerkiksi nähdään vastakohtana yhteiskunnalliselle syrjäytymiselle. Inklusio koskee koko ihmisen elinkaarta ja sen vaiheita, ei vain koulutusta. (Vehmas & Puupponen 2008, 12.) Inklusiivinen opetus lähtee perusajatuksesta, jonka mukaan kaikkien tulisi voida opiskella yksilöinä erilaisista yksilöistä muodostuneissa opetusryhmissä (Naukkarinen 2000, 159). Vaikka inklusio

alkaa vasta nyt esimerkiksi vuonna 2011 voimaan tulleen perusopetuslakiuudistuksen myötä (642/2030) muuttua todellisuudeksi, sen historia ulottuu pitkälle 1990-luvulle.

Väyrynen (2001, 18) toteaa, että inkluusio laajassa merkityksessään tarkoittaa opiskelijan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan vähentää tai poistaa. Esteet voivat siis liittyä opiskelijan sosioekonomiseen tilanteeseen, sosiaaliseen statukseen, vammaisuuteen tai esimerkiksi uskontoon. Esteitä voi ilmetä myös opiskelujärjestelmän tai oppilaitoksen sisällä olevissa opetusmetodeissa tai opetussisällöissä. Pohjimmiltaan inkluusiossa pitää opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelun ja muokkaamisen tapahtua niin, että opetus on joustavaa ja huomioi kaikki opiskelijat. Tähän sisältyy myös jokaisen yksilön tasapuolinen ja kunnioittava kohtelu. (Väyrynen 2001, 18.) Kuitenkin Väyrynen (2001, 21–22) toteaa, että inkluusio ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla, vaan tukea tarvitseville pikemminkin mahdollistetaan yhdenvertainen opiskelu. Inkluusio vastustaa syrjintää ja siinä toteutuu yhteisöllisyys ja kaikkien osallistuminen (Biklen 2001, 55). Inklusion perusajatuksena on, että kaikki voivat oppia erilaisuudesta huolimatta. Tavoitteena on ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Myönteisten asenteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen, yhteisön taitojen ja kykyjen kehittäminen siten, että kaikki kasvavat yhteisön aktiivisiksi jäseniksi. (Väyrynen 2001, 19.)

Inkluusiossa keskeisintä on jokaisen oikeus osallistua yhdenvertaisena jäsenenä yhteiskunnan toimintaan (Tampereen yliopisto 2007, 6). Inklusioajattelussa perinteinen näkemys opiskelijan roolista sopeutua opiskeluympäristöönsä on kääntynyt päinvastaiseksi. Johtoajatuksena on opiskeluympäristöjen muuttaminen kaikille opiskelijoille esteetömmiksi. Keskeistä inkluusiossa on myös täysi osallisuus ja tasa-arvo (Biklen 2001, 55–81.) Sama ajatus kiteytyy myös Vehmaksen (2005, 102) määritelmässä: Inkluusio tarkoittaa vammaisten ihmisten sisällyttämistä yhteisöön tasavertaisina jäseninä. Ajattelutavan taustalla vaikuttaa pyrkimys sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Biklen (2001, 72) korostaa, että inkluusiossa oleellista on nimenomaan sosiaaliseen elämään osallistuminen.

Suomessa on käyty äänekkästä keskustelua erityisopetuksen, integraation ja inklusion suhteesta. Integraatio on käsite, joka vieläkin voidaan sekoittaa inkluusioon. Yksinker-

taistaen voisi sanoa, että inkluusio keskittyy olosuhteiden muuttamiseen yksilölle sopivaksi, ja integraatiossa ”korjattu” yksilö integroidaan takaisin yhteisöön. (Teittinen 2006, 361.) Ympäristön ja yksilön suhdetta voidaan tarkastella eri näkökulmilta. Eri-tyisopetuksen pohjalla on käsitys vammaisuudesta, joka jakaa lääketieteellisessä mielessä ihmiset vammaisiin ja ei-vammaisiin (Reindal 2010, 1). Toisaalta tämä näkökulma auttaa näkemään vamman laadun, jolloin erityistarpeisiin voidaan myös vastata, toisaalta siihen liittyy kysymys vammaisuuden määritelmästä. Sen sijaan, että eriytettäisiin opiskelijoita erityisopetukseen, tulisi miettiä keinoja tuoda tuen mukainen opetus opiskelijan luo normaaliin opetusryhmään. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344–355.)

Inkluusio ja osallistava kasvatus lähtevät opiskelijan tukemisesta normaaliluokassa niin, että palvelu tai tuki tuodaan opiskelijan luo. Inkluusio korostaa heterogeenisiä opetusryhmiä, joiden sisällä jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet ja oppiminen huomioidaan. (Naukkarinen 2000, 166.) Inkluusio korostaa nuoren oikeutta opiskella omassa kasvu- ja lähiympäristössään (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345).

Suomessa toteutumassa oleva lähikoulupäätös (642/2030) lopettaa erityisluokkia ja siirtää erityiskouluissa olevia opiskelijoita yleisopetukseen. Siirtymää sekä vastustavat että puolustavat lasten ja nuorten vanhemmat ja erityisopettajat. Normaaliryhmissä tapahtuva yksilöllinen tukeminen asettaa opettajille suuret haasteet, mutta tuo myös uusia mahdollisuuksia. Inklusiivinen ideologia poikkeaa integraatiosta siten, että siinä pyritään poistamaan oppimisen ja osallisuuden esteitä kaikilta opiskelijoilta heterogeenisissä ryhmissä sen sijaan, että tukea tarvitseva opiskelija eriytetään erityisopetukseen. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 347–349.)

3.3 Saavutettavuus

Synonyymina esteettömyydelle käytetään sanaa saavutettavuus. Palvelut on toteutettava niin, että ne ovat yhdenvertaisesti jokaisen saatavilla ja saavutettavissa henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta. (Kuulonhuoltoliitto ry 2009.)

Käsitteenä saavutettavuus on laajempi kuin esteettömyys, sillä se kuvaa kuinka helposti informaation, laitteen, ohjelman, järjestelmän tai palvelun voi saada käyttöönsä. Saavutettavuus tarkoittaa kohteen helppoa lähestyttävyyttä kaikenlaisten ihmisten näkökul-

masta. Täten esteettömyyden voi käsittää yhtenä saavutettavuuden osa-alueena, jolloin hyvä saavutettavuus on myös esteettömyyttä. (Tampereen yliopisto 2007, 6.)

Saavutettavuus koostuu eri osa-alueista. Yhtenäisessä tarkastelussa huomioidaan rakennetun ympäristön esteettömyys, saavutettavuus erilaisten aistien avulla, informaation saavutettavuus, taloudellinen, sosiaalinen ja pedagoginen saavutettavuus. Näihin jokaiseen vaikutetaan päätöksenteolla ja avoimen asenteen avulla. (Mitä on saavutettavuus? 2006, 6.)

Uusi termi ”pedagoginen saavutettavuus” ei ole pelkästään uusi kiertoilmaisu esteettömyydelle. Sillä tarkoitetaan syvemmissä merkityksessä sitä, että opiskelijan tulee voida omien kykyjensä mukaan saavuttaa hänelle asetetut mielekkäät ja realistiset tavoitteet. Opiskelija itse kokee tavoitteiden saavuttamisen merkitykselliseksi, ja hän on myös itse vastuullinen toimija ja oman oppimisensa asiantuntija. (Metsola 2008, 22.) Ajatus opiskelijasta oman elämänsä subjektina tuo Reindalin (2010, 7) mukaan uudenlaisia näkökulmia opetukseen. Se kääntää näkökulman opiskelijalle, hänen lähtökohtiinsa ja päämääriinsä. Opiskelijan sitoutuminen opiskeluunsa on vahvasti sidoksissa siihen, kuinka realistisina, saavutettavina ja merkityksellisenä hän näkee hänelle asetetut tavoitteet ja päämäärät, ja kuinka hyvin hän kokee pystyvänsä itse vaikuttamaan niihin. Toisissa toimintaympäristöissä se on todennäköisempää kuin toisissa. (Siitonen 1999, 14–15, 119–122.)

3.4 Yhdenvertaisuus ja syrjintä

Yhdenvertaisuus tarkoittaa sitä, että kaikille ihmisille mahdollistetaan tasa-arvoiset lähtökohdat päästä opiskelemaan ja työelämään sekä erilaisten palvelujen saatavuus. Suomessa on vuonna 2004 voimaan tullut Yhdenvertaisuuslaki, joka velvoittaa koulutuksen järjestäjän tarvittaessa aloittamaan kohtuulliset toimet vammaisen tai erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan koulutukseen pääsemiseksi ja työuralla selviämiseksi. (Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21,5§.)

Yhdenvertaisuuslain (20.1.2004/21,§5) katsotaan tarkoittavan sitä, että opetus annetaan ensisijaisesti muun opetusryhmän kanssa. Laki velvoittaa kohtuulisiin toimiin koulutukseen ja työelämään pääsyn edistämiseksi, mutta lakia ei tarvitse soveltaa esimerkiksi koulutuksen tavoitteisiin (§3). Ainoastaan vaikeimmin vammaisten opetus on järjestetty

ammattillisissa erityisoppilaitoksissa. Yhdenvertaisuusperiaatteeseen sisältyy integraatioperiaate, jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevien ammatillinen opetus tulee toteuttaa ensisijaisesti tavallisessa oppilaitoksessa samoissa ryhmissä muiden kanssa tai erityisryhmissä. ((Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.)

Yhdenvertaisuuslaissa on myös syrjintäkielto, jonka mukaan ketään ei saa syrjiä mm. vakaumuksen, mielipiteen, alkuperän, vammaisuuden, terveydentilan tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Syrjintää voi esiintyä välittömänä tai välillisenä. Välitön syrjintä tarkoittaa sitä, että toista henkilöä kohdellaan avoimesti huonommin esimerkiksi hänen erikoisen ulkonäkönsä vuoksi. Välillistä syrjintää on se, että työhön pääsy edellyttää täydellistä suomen kielen hallintaa, vaikka kielen täydellisellä osaamisella ei ole merkitystä työn kannalta. (Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21, 6 §.)

4 OPPIMISVAIKEUDET OSANA ESTEETTÖMYYYTTÄ

Esteettömässä oppimisympäristössä ei ole liikkumisen esteitä, ryhmään kuulumisen esteitä, pedagogisia esteitä, eikä psyykkisiin ominaisuuksiin, kuten oppimiseen liittyviä esteitä. Esteettömän oppimisympäristön kehitystyö koskee siis kaikkia opiskelijoita, myös erilaisia oppimisvaikeuksia omaavia. Erilaisilla oppijoilla tarkoitetaan opiskelijoita, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia. Ongelmat voivat esiintyä monenlaisina ja moniasteisina. Kyseessä voi olla lievä tai laaja lukiongelma, vaikea hahmottamiseen liittyvä häiriö tai oppija saattaa olla psyykkisistä ja sosiaalisista häiriöistä kärsivä opiskelija, joka tarvitsee enemmän tukea opiskelun etenemisen varmistamiseksi. Lukivaikeuden selvittäminen on tärkeää, jotta opiskelija saa tukea oppimiseensa. (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2007, 179–181.)

Erilaiset lukivaikeudet, tarkkaavaisuushäiriöt ja oppimisen ongelmat ovat enenevässä määrin arkipäivää nykyisessä opiskelumaailmassa. Yleinen levottomuus on lisääntynyt ja lukivaikeudet sekä erilaiset oppimisen ongelmat ovat opettajien jokapäiväistä työtä. Lievimmat vaikeudet tarkkaavaisuudessa havaitaan usein vasta kouluissa. Opiskelussa nuorten tulee virittäytyä tilanteen ja tehtävän edellyttämällä tavalla ja opiskelijoiden tulee jaksaa ponnistella ja keskittyä. (Leppänen 2001, 12–15.)

4.1 Erilaiset tuen tarpeet opiskelussa

Kenellä tahansa voi olla erilaisia tuen tarpeita opiskelussa. Niitä voi syntyä opiskelun aikana esimerkiksi merkittävästi muuttuvan elämäntilanteen vuoksi. Erilaisiksi tuen tarpeiksi lasketaan fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset tai pedagogiset esteet oppimisessa. Tuen tarve opiskelussa voi johtua koulukiusaamisesta, aiemmista huonoista oppimiskokemuksista, esiintymisjännityksestä, motivaation puuttumisesta tai mielenterveyden ongelmista. (Erilainen oppija 2007, 5.)

Ammatillisen koulutuksen arvostus, koko ikäluokan kouluttamisen periaatteet, nuorten toimintakulttuurin muutokset sekä heidän erilaiset työllistymismahdollisuutensa vaikuttavat siihen, että toisen asteen koulutuksessa on opiskelijoita, joilla on hyvin erilaisia tavoitteita, oppimisen taitoja ja elämäntilanteita. Yhä useampi opiskelija tarvitsee opin-

noissaan yksilöllisiä opiskelu- ja ohjausmenetelmiä. Esteitä oppimisessa voi ilmetä keskittymisessä, tarkkaavaisuudessa, hahmottamisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, puhumisessa ja opiskelun perustaidoissa. Käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia voivat olla arkuus, vetäytyminen, epävarmuus, aggressiivisuus, häiriökäyttäytyminen, vastuuntunnottomuus ja sitoutumattomuus. Elämäntilanteisiin liittyvät vaikeudet voivat olla hyvin yksilöllisiä, kuten turvattomuus, motivaatiopula, sosiaalisten suhteiden vähyys, päihteet ja taloudelliset seikat. Usein oppimisen esteet kasautuvat ja on vaikea erottaa, mikä on syy ja mikä on seuraus. Kaikki eivät opi samalla tavalla ja samanlaisessa ympäristössä, yksilölliset erot oppimisessa ovat suuria ja erittäin merkittäviä oppimisen kannalta. (Vertanen 2007, 188.) Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat ovat pääasiassa 16–19-vuotiaita. Heille oppilaitoksen muutos, uusi toimintaympäristö ja sopeutuminen sekä omaan tulevaisuuteen liittyvät ratkaisut ajoittuvat samaan aikaan nuoruuteen liittyvän elämän kanssa. (Mänty 2006, 73–74.)

Kun opiskelijalla on erityisen tuen tarve, häntä autetaan opiskelussa eri tukimuodoin. Tärkeää on tunnistaa erilaiset oppimisen esteet varhaisessa vaiheessa, jotta tukitoimet voidaan aloittaa heti. Ensisijainen tavoite on tukea opiskelijaa siten, että ammatillisten opintojen tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Opiskelija voi saada tuki- tai erityisopetusta muun opetuksen ohessa. (Erityinen tuki 2006, 25.)

Opiskelua tukemalla pyritään koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Opiskelijalla on oikeus opiskella oman ikäkautensa ja omien edellytystensä mukaisesti niin, että edistetään hänen tervettä kehitystään ja kasvuun. Tukitoimia voidaan kohdentaa oppimisen esteiden purkamiseen. Selvitetään mitä esteet ovat, miksi niitä on ja mitä niille voisi tehdä, jotta oppiminen helpottuu. (Erityinen tuki 2006, 25.)

4.2 Oppimisvaikeudet

Kapea-alaisesti määriteltynä oppimisvaikeudet ovat häiriöitä, jotka näyttäytyvät merkittävinä vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, luku-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitojen hankkimisessa ja käyttämisessä. Vaikeudet ovat yksilöllisiä ja niiden taustalla voi olla keskushermoston toimintahäiriöitä. Tämä määrittely ei ole seurausta kehitysvammaisuudesta, neurologisista sairauksista tai vammoista, vaikka nämäkin saattavat ilmetä oppimisvaikeuksina motoriikan, kielenkehityksen tai lukemisen alueella. Laajemmassa

merkityksessä oppimisvaikeuksiin voidaan laskea kuuluvaksi laaja-alaisempia kehityshäiriöitä, kuten autismia tai kehitysvammaisuutta. (Ahonen & Aro 2001, 14–15.)

Lukivaikeudella ja -häiriöllä tarkoitetaan lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen vaikeutta. Lukivaikeudesta voidaan käyttää myös nimeä dysleksia, jolla tarkoitetaan aivoperäistä lukemisvaikeutta ja silloin kyse on vaikeasta toimintahäiriöstä. Lukivaikeus voi ilmetä kirjainten tunnistamisen vaikeutena ja oppimisen hidastumisena. Kirjoittamisessa vaikeudet ilmenevät hitaana kirjoittamisena tai kirjainten sekoittumisena ja pois jäämisinä. Lukihäiriöön voi liittyä myös vaikeuksia erottaa vasen ja oikea, työmuistin lyhyttä sekä kehon hallinnan ja tarkkaavaisuuden ongelmia. (Korpilahti 2006, 39–51.)

4.3 Motoriset ongelmat

Motoristen taitojen oppiminen etenee kolmena eri vaiheena. Alkuvaiheessa taito opitaan kognitiivisesti, uutta taitoa havainnoidaan, katsotaan, kuunnellaan ja tunnustellaan. Toisessa vaiheessa aistein saatua tietoa verrataan ja yhdistellään muistissa olevaan tietoon. Kolmannessa vaiheessa ulkoinen ohjaus jää tarpeettomaksi ja toiminta muuttuu automaattiseksi. Kielellä ja liikkeellä on tässä prosessissa selvä yhteys. (Huisman & Nissinen 2005, 27.)

Motorisiin taitoihin liittyviä poikkeavuuksia nimitetään monella eri tavalla, usein puhutaan motoriikan kehityshäiriöstä, motorisista oppimisvaikeuksista tai koordinaatiohäiriöistä. Arkikielessä puhutaan usein kömpelyydestä. Motorinen kehityshäiriö ilmenee kävelemään oppimisen hitautena, urheilusuorituksissa tai kirjoittamisessa. Ongelmia esiintyy vaikka ne eivät johdu mistään fyysisestä sairaudesta. Tutkijoiden mukaan näitä ongelmia esiintyy noin 6-8 prosentilla lapsista. Tutkimuksissa on myös todettu, että viisivuotiaina motorisesti kömpelöt olivat sitä edelleen 15–17 -vuotiaina. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 12–13.)

Kehityksellisessä koordinaatiohäiriössä (developmental coordination disorder) on ongelmana yksittäinen liike tai liikkeiden hahmottamisen ongelmat. Nämä ongelmat liittyvät tavallisesti yhtäaikaisten tai peräkkäisten liikkeiden tekemiseen. Kehityksellisessä dyspraksiassa vaikeuksia voi olla toiminnan suunnittelussa, toimeenpanossa tai yksittäisten liikkeiden ja asentojen tuottamisessa. Asiaa vaikeuttaa se, että henkilö ei välttä-

mättä tiedä tekevänsä tehtävää väärin. Kehityksellinen koordinaatiohäiriö ja dyspraksia vaikeuttavat liikkeiden yleisten mallien oppimista ja sen seurauksena taitojen käyttö on vaikeaa. Tämä näkyy vaikeutena selvitä päivittäisistä toiminnoista. (Laasonen 2002, 9.)

4.4 Oppimisen ja motoristen vaikeuksien välinen yhteys

Kehityopsykologiassa Piaget'n ajatukset ovat olleet tärkeitä lähtökohtia motorisen ja kognitiivisen kehityksen yhteyttä pohdittaessa. Monissa tutkimuksissa on todettu toiminnan ja liikkumisen merkittävyys kognitiiviselle kehitykselle ja usein on saatu myös viitteitä oppimisvaikeuksien ja motoristen vaikeuksien yhteydestä. Havainnoilla on yhteys liikkumiseen. Kinesteettisten ongelmien ja motoristen suoritusten välillä on havaittu yhteyttä ja visuaalisilla vaikeuksilla yhteys motorisiin ongelmiin. (Ahonen ym. 2005, 15, 20–21.)

Laasonen kirjoittaa, että hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja liikkumisen häiriöihin liittyy usein muitakin oppimisvaikeuksia, kuten kirjoittamisen, lukemisen ja matematiikan ongelmia. Viimeistään murrosiän kynnyksellä mukaan näyttävät tulevan myös psyykkiset ongelmat. Motoristen taitojen oppiminen on hermoston kehittymisen ja harjaantumisen yhteisvaikutusta, jonka seurauksena osa ongelmista häviää tai lievenee iän myötä, mutta suurin osa jää pysyviksi. (Laasonen 2002, 10.)

Kehon tasapainon ja liikkumisen vaikeudet voivat johtaa lihasten jatkuvaan jännitystilaan ja siitä johtuviin fyysisiin ongelmiin. Ujous ja arkuus voi ilmetä heikkona minäkäsityksenä, tunne-elämän ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutena. Mitä laajalaisempia, vakavampia ja pitempään vaikuttaneita motoriset vaikeudet ovat, sitä kielteisempi fyysinen minäkuva ja käsitys omasta itsestä oppijana syntyy ja sitä heikompi on nuoruusiässä olevien koulumenestys ja halukkuus hakeutua jatkokoulutukseen. (Numminen, 1996, 11–13.)

4.5 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKS:n tarkoitus on tukea pitkäjänteisesti opiskelijan yksilöllistä oppimista. Lain mukaan suunnitelma on laadittava myös ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskeleville, jotka tarvitsevat erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluja vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymän, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ja joille opetus annetaan erityisopetuksena. Suunnitelmaan kirjataan oppimisen yksilölliset tavoitteet ja opetusjärjestelyt ja tukitoimet. Suunnitelman toteutumista arvioidaan ja seurataan säännöllisesti, erityisesti opetuksen nivelkohdissa, joissa opiskelija siirtyy toiselle kouluasteelle. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998.)

5 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET ESTEETTÖMYYDESTÄ

Toisen asteen oppilaitoksen esteettömyyttä käsitteleviä tutkimuksia ja erityisen tuen tarvetta käsitteleviä tutkimuksia on viime vuosilta kolme: Niemelä (2007), Markkanen (2011), Suni (2012). Muita tutkimuksen aihepiiriin liittyviä tutkimuksia ovat tehneet Hirvonen (2006), Hatakka (2007) ja Nurmi (2009). Hirvonen tutki ammatillisen erityisopetuksen ja erityisopettajan työnkuvan muutoksia, Hatakka erityiskoulun nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä suoriutumista ammatillisista opinnoista. Nurmi tutki opintojen hidastumista mahdollisena nuorten syrjäytymisen alkuna sekä selvitti opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistämässä ja opintojen läpäisyssä.

Niemelä (2007) selvitti tutkimuksessaan vammaisten nuorten ja erilaisten oppijoiden koulutuspolkuja, opintojen esteitä ja esteettömyyttä sekä työllistymistä nuorten itsensä kokemana. Tutkimuksessa kartoitettiin toisen asteen koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa ilmenneitä asenteellisia, sosiaalisia ja fyysisiä esteitä sekä tukena ja kannustimena koettuja toimintatapoja ja ympäristön ominaisuuksia. Tutkimusaineisto koostui kahdesta ryhmähaastattelusta ja 28 yksilöteemahaastattelusta, joissa oli mukana yhteensä 34 haastateltavaa. Tutkimustuloksena Niemelä toteaa, että olennaisia tekijöitä koulutuspolun muotoutumisessa ovat opiskelijan henkilökohtaiset voimavarat ja opiskelutaidot, opiskeluympäristön asenteellinen ja fyysinen esteettömyys sekä vammaispalvelut ja muu yhteiskunnan tuki. Suurimpina ongelmia haastateltavat kokivat oppilaitosten asenteelliset esteet ja yhteiskunnan vammaispalvelujen riittämättömyyden. Haastateltavien kokemuksissa asenteelliset esteet ilmenivät välinpitämättömyytenä tai kielteisenä suhtautumisena vammaista opiskelijaa kohtaan ja liittyivät etupäässä henkilökunnan, ei niinkään opiskelutovereiden asenteisiin. Tutkija arvelee asenteellisten esteiden hidastavan kokonaisvaltaisen esteettömyyden toteutumista. Asenteellisella esteettömyydellä tutkimuksessa tarkoitettiin aktiivista ja myönteistä asenneilmapiiriä oppilaitoksessa. (Niemelä 2007, 1–2, 47.)

Minna Markkasen (2011) pro gradu -tutkielmassa ”Kansanopistojen esteettömyys erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta” selvitettiin kansanopisto-opiskelun esteettömyyttä kvantitatiivisen survey-tutkimuksen menetelmin. Tutkimuksessa verrattiin kohderyhmän (n=279) ja verrokkiryhmän (n=498) kokemuksia op-

pimisympäristön eri osa-alueilla sekä tarkasteltiin esteettömyyskokemusten jakautumista kohderyhmän sisällä. Tutkimuksessa korostui esteettömyyden tarkastelu yhdenvertaisuutta heikentävien esteiden kautta. Kansanopistot ovat olennainen esteettömyystutkimuksen kohde, koska niiden toiminta perustuu vapaan sivistystyön koulutuksellisen tasa-arvon ideologiaan. Tutkimuksen keskeisinä tuloksina kohderyhmän yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia heikentäviä esteitä ilmeni opetuksessa ja opiskelussa, ympäristön tietoisuudessa, omissa ja ympäristön asenteissa, vertaissuhteissa sekä tiedotusmahdollisuuksissa, jotka koettiin kohderyhmässä merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmiksi. Kaikkein merkittävimpänä ryhmien välinen ero ilmeni opetuksessa ja opiskelussa, joissa koetut esteet poikkesivat toisistaan myös laadullisesti eniten. Erilaisista oppijoista ja vammaisista opiskelijoista naiset, paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat sekä alhaisesti koulutetut kokivat kansanopisto-opiskelussa eniten esteitä. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta kansanopistojen yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia edistäisi opetuksen ja opiskelun eriyttäminen sekä tukitoimien kehittäminen. (Markkanen 2011, 67–94.)

Liisa Sunin (2012) pro gradu -tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia vammaisilla, kuuroilla, erilaisilla oppijoilla ja pitkäaikaissairailta on kansalaisopistojen esteettömyydestä. Mielenkiinnon kohteena olivat myös ne osa-alueet, joista kansalaisopistojen esteettömyys kohderyhmän kokemuksissa rakentuu. Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena. Verkkokyselyllä kerätty tutkimusaineisto koostui 160 vastauksesta, jotka analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tulosten pohjalta voitiin todeta, että vaikka esteettömyyden kehittyminen on kansalaisopistoissa ollut myönteistä, ilmenee esteettömyydessä edelleen puutteita, jotka vaikeuttavat erilaisten ihmisten yhdenvertaista osallistumista toimintaan. Esteettömyyden parantamiseksi Sunin tutkimuksen mukaan tulisi huomiota kiinnittää ensisijaisesti rakennusten ja ympäristön esteettömyyteen sekä tietoisuuden lisäämiseen ja monenlaisuuden huomioimiseen toiminnan suunnittelu- ja strategiatyössä. Varsinaisen tutkimustehtävän ohessa tutkimusprosessi tuotti tarkennuksia myös oppimisympäristön esteettömyyden rakentumista kuvaavaan malliin.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimustehtäväni oli selvittää ammatillisen oppilaitoksen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksia ja käsityksiä fyysisestä, psyykkisestä sosiaalisesta ja pedagogisesta esteettömyydestä. Miten hyvin nämä esteettömyyden osa-alueet ovat toteutuneet ja mitä kehittämistä niissä mahdollisesti olisi. Esteettömyyttä tulee tarkastella kokonaisuutena, jossa eri esteettömyyden osatekijät voivat vaikuttaa toisiinsa. Tästä monimuotoisesta kokonaisuudesta tulisi voida erottaa oppimista rajoittavat esteet siten, että niihin voidaan puuttua. Tutkimuksessa kerätään myös opiskelijoiden kokemuksia oppimiseen liittyvistä erityisjärjestelyistä, miten ne ovat toimineet ja voitaisiinko niitä myös kehittää.

Ihminen tutkimuskohteena ei ole mitenkään pysyvä tai ennalta arvattava. Tämä tuo tutkimukseen omat haasteensa muun muassa siihen, kuinka saada tällaisesta ”liikkuvasta” kohteesta jotain selkeää mallia tai teoriaa. Ihmistä koskeva, ihmistieteellinen tutkimus on hyvin moninaista ja monia tieteenaloja koskettavaa. Ei voida sanoa, että löytyisi vain yksi ja yleispätevä tapa hankkia tietoa ihmisen toiminnasta. Ihmistieteisiin kuuluvassa kasvatustieteessä etuliite ”kasvatus” ohjaa tutkimuksen suuntaa, mutta liittyy sen samalla muihin tieteenaloihin. (Metsämuuronen 2006, 18–19.)

Selvittääkseni esteettömyyttä keräsin opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia esteettömyydestä, saavutettavuudesta, opetusjärjestelyistä, tukitoimista, yhdenvertaisuudesta, opettamisesta ja oppimisesta. Uskoin, että opiskelijoiden kokemuksissa esiintyy paljon sellaisia asioita, jotka edistävät tai estävät oppimista. Esteitä ja asioita, jotka edistävät oppimista, voivat muodostaa niin fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset kuin pedagogisetkin tekijät. Tuloksissa voi tulla esiin myös seikkoja, jotka toiset opiskelijat kokevat esteeksi ja toiset esteettömyydeksi, koska kokemisen tavat ovat yksilöllisiä. Jotta esteisiin voisi puuttua, ne pitäisi ensin löytää ja siksi koin tärkeäksi tarkastella, miten ja missä nämä oppimista estävät tai edistävät mekanismit vaikuttivat. Tavoitteena on myös ymmärtää opiskelijan ja opettajan yhteistä kokemusta opiskelijan koulupolusta.

Empiirisessä tutkimuksessa haetaan kokemuksia, joiden aiheuttama elämys on kokijalleen ainutkertainen ja todellinen (Perttula 2009, 116, 137). Tutkija uskoo olevansa samaa todellisuutta, jossa kokemukset ovat kuvattavia, eivät oikeita tai vääriä (Perttula 2009, 119). Tässä esteettömyystutkimuksessa on kyse ihmisistä. Tutkijan vastuu on suuri ja tutkimuksen perusteet on mietittävä hyvin tarkkaan.

6.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimustehtävä ohjaa tutkimuksen toteuttamista, ja tutkimusmenetelmä on riippuvainen tutkimuksen luonteesta. Tutkimuksen taustalla oleva ontologinen todellisuuskäsitys uskoo, että todellisuus rakentuu eri ihmisille eri tavoin. Metodologiaa ohjaa sen hyväksyminen, ettei pyritä löytämään yhtä totuutta, vaan etsitään pikemminkin tulkintoja todellisuudesta. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–343.) Nämä tieteenfilosofiset taustasitoumukset voivat ohjata tutkimusta fenomenologiseen tai fenomenografiseen suuntaan. Fenomenologia pyrkii pääsemään käsiksi käsitysten takana olevaan perimmäiseen ilmiöön, fenomenografia pyrkii selvittämään millaisia käsityksiä on ja miten ne muodostuvat. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Oppimisen mekanismeista on ollut vallalla erilaisia käsityksiä, joilla on selitetty oppimisen tapahtumaa. Konstruktivismi oppimiskäsityksenä näkee, että oppija rakentaa subjektina omaa tietokäsitystään ja tuottaa tietoa yhteisöllisen perustan pohjalta. (Puolimatka 2002,41.) Oppija on oman oppimisensa subjekti, mutta oppimistapahtuma on tiiviisti riippuvainen myös oppimisympäristöstä ja -yhteisöstä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei vielä edellytä konstruktivistista tiedonkäsitystä, todellisuus voi hahmottua eri tavoin. (Puolimatka 2002, 45.) Niinpä ontologisella tasolla voi konstruktivismi ja sen vastakohtana pidetty realismi yhdistyä esimerkiksi käsityksessä todellisuuden ja havaintojen suhteesta (Heikkinen ym. 2005, 344).

Tämän tutkimuksen taustat löytyvät fenomenografisesta tutkimussuuntauksesta ja taustafilosofiansa se hakee fenomenologis-hermeneuttisesta ajattelutavasta (Heikkinen ym. 2005, 348). Tutkija ei kuitenkaan usko, että koettu ja todellinen maailma ovat yhtä (Huusko & Paloniemi 2006, 164), vaan pikemminkin konstruktivistisen realistisesti, että ihmiset muodostavat käsityksiä todellisesta maailmasta (Heikkinen ym. 2005, 344). Tutkijana on mielekästä selvittää käsityksiä ja muodostaa niistä selityksiä, kun uskoo

niiden pohjautuvan siitä todellisuudesta, jossa eletään. Käsitys siitä, että kokemukset muodostavat merkityssuhteen todellisesta elämäntilanteesta, ei saa kuitenkaan rajoittaa tutkijaa, vaan hänen on muistettava, että todellisuudet voivat muodostua eri elämäntilanteista. (Perttula 2009, 117.) Ihmiset kokevat myös samaa todellisuutta eri tavalla ja mielenkiintoista on se millaisia eri kokemisen tapoja voi löytyä.

Kaiken tutkimuksen taustalla pitäisi lähtökohtana olla tieteenfilosofiset kysymykset. Tutkimuksen ensimmäinen kritiikki kohdistuukin juuri tutkijan tietoteoreettisiin perusteluihin. Tutkijan on tiedettävä ja myös pystyttävä esittämään omat perusteensa muutoinkin kuin metodologisesti. Tutkija liikkuu konstruktivismiin ja realismiin välimaastossa ainoana ohjenuoranaan oma käsityksensä tutkittavan luonteesta. Jollei tämä ole selvillä, voi tutkimuksesta tulla ”mukavuustutkimus”, jossa metodeja käytetään jopa täysin niiden perimmäisen luonteen vastaisesti. (Heikkinen ym. 2005, 350–354.)

6.2 Fenomenografinen tutkimusote ja teemahaastattelu

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä tulkintoja todellisuudesta, vaan kuvataan niitä käsityksiä, joita ihmisillä on todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Todellisuuden käsitys voi joutua ristiriitaan silloin, jos on olemassa jokin yhteinen todellisuus, jonka ilmiöistä käsityksiä muodostetaan. Tutkittavat käsitykset muodostuvat erilaisesta todellisuudesta ja muodostavat erilaisen todellisuuden jokaiselle haastateltavalle. Tutkijan on hyväksyttävä tämä todellisuuden suhteellisuus ja pyrittävä kuvaamaan käsityksiä riippumatta siitä, ovatko käsitykset omasta todellisuudesta katsottuna ”oikeita” tai ”väriä”. (Metsämuuronen 2006, 86, 109.)

Laadullisessa tapaustutkimuksessa aineisto voidaan kerätä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa etsittiin kokemuksia ja niiden kuvauksia. Kokemuksia voi kuvata eri tavoin esimerkiksi puheella, kuvilla tai teksteillä. Tärkeää on, että aineisto on sellaisessa muodossa, että sitä voi tutkia useampaan kertaan. (Perttula 2009, 140.) Tässä tutkimuksessa kokemuksia etsittiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Teemahaastattelulla saatu aineisto analysoitiin sisällön analyysimenetelmällä. Saadusta, jo alustavasti luokitellusta aineistosta muodostettiin erilaisia selityksiä tunnistamalla toistensa kanssa samanlaiset tai erilaisten ilmaisut. Teemahaastattelussa haastattelun teemat olivat kaikille samat, mutta tarkentavat kysymykset teemojen sisällä poikkesivat haastateltavan ja haastattelu-

tilanteen mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu tarkoitti sitä, että teemojen sisälle oli jo mietitty muutamia tarkentavia kysymyksiä, joita voitiin esittää haastattelun kuluessa.

Teemahaastattelussa pääteemat ohjaavat haastattelua, mutta tarkat kysymykset tai niiden järjestys eivät ole ennalta määrättyjä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 204). Tutkija voi johdatella haastateltavaa kertomaan tutkimuksen kannalta oleellisia asioita ja esimerkiksi pyytää häntä kuvailemaan kokemuksiaan tarkemmin. Tutkija ei kuitenkaan saa itse tulkita toisen kokemuksia. (Perttula 2009, 141.)

Haastattelun jälkeen aineisto täytyy saada sellaiseen muotoon, että sitä voi käsitellä konkreettisesti ja huolella. Sen voi tehdä esimerkiksi niin, että haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan, jonka jälkeen litteroitu aineisto luokitellaan. Haastattelun teemat muodostavat sen rungon, jonka perusteella litteroinnin voi aloittaa sekä varmistavat sen, että kaikki haastateltavat puhuvat suurin piirtein samoista asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 88.) Ennen varsinaisen luokittelun aloittamista aineistoon on syytä perehtyä usealla lukukerralla ja muodostaa siitä jonkinlainen yleiskäsitys (Eskola & Suoranta 1998, 158; Metsämuuronen 2006, 124).

Tutkimuksen aiheena oli esteettömyys ammattioppilaitoksessa opiskelijan ja opettajan kokemana ja käsittämänä. Tämän aiheen merkittäviä kokemuksia ja käsityksiä lähdettiin etsimään opiskelijoilta ja opettajilta, joilla oli aiheeseen liittyviä kokemuksia. Näistä kokemuksista uskottiin löytyvän vastaus siihen, kuinka esteettömyys näkyy. Erilaiset kokemukset taas syntyvät ihmisten ja hänen elämäntilanteensa välisestä suhteesta (Perttula 2009, 116). Ennen kuin tutkija voi valita tutkittavan joukon ja laatia kysymykset, tutkijan on selvitettävä, millaisia kokemuksia hän hakee, millaisiin elämäntilanteisiin kokemukset liittyvät, ja kuka niitä voisi kokea ja kertoa. Tämän selvittämisessä tutkijalle on etua siitä, että hän tuntee aiheen ja ymmärtää sitä. (Perttula 2009, 136, 150–152.) Tässä tutkimuksessa kokemukset liittyivät oppimisen vaikeuksiin ja tukitoimiin oppimisen alueella. Oli siis etsittävä elämäntilanteita, joissa edellä mainitut asiat esiintyvät ja ihmisiä, joilla on kokemusta näistä tilanteista.

Kun tutkija on selvittänyt itselleen tutkimuksen aiheen, sen luonteen ja perusteet ja hänelle on selvinnyt se, mitä ja miten hän tutkii, on tarkennettava tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymys ratkaisee sen, mitä tutkitaan, tai millaista tutkimusta tehdään. Tässä tutkimuksessa kysyttiin ”millaisena” (Perttula 2009, 152.) ja sen vuoksi haastatteluun oli pääkysymyksen lisäksi laadittu tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelu mahdollistaa haastattelijan melko vapaan liikkumisen aiheen sisällä monipuolisten vastausten saamiseksi, toisaalta teemat muodostavat jonkinlaisen rungon ja rajat haastattelulle. Teemahaastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että haastattelija voi käydä dialogia haastateltavan kanssa haastattelun aikana, ja pyytää häntä esimerkiksi tarkentamaan kokemuksiaan. (Perttula 2009, 155.) Dialogi ei tarkoita kuitenkaan keskustelua, jossa haastattelija tulkitsee haastateltavaa tai kertoo omista kokemuksistaan. Kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa vaaditaan herkkyyttä toisen ihmisen kuunteluun ja taitoa ymmärtää hänen sanomaansa. (Perttula 2009, 154.)

6.3 Tutkimuskysymykset ja haastatteluteemat

Tässä tapaustutkimuksessa haluttiin selvittää miten esteettömyyden eri osa-alueet ilmenevät ammattioppilaitoksen opetuksessa ja opiskelussa oppimisvaikeustautaisen opiskelijan ja hänen opettajansa kokemana. Teettämäni haastattelu sisälsi viisitoista pääkysymystä, joista osaa täydennettiin muutamalla alakysymyksillä. Alakysymysten tarkoituksena oli helpottaa haastateltavan vastaamista kysymyksiin sekä tuoda lisäinformaatiota ja uusia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen. Haastatteluteemojen sisälle oli laadittu muutamia selventäviä kysymyksiä varmistamaan haastattelun eteneminen (Eskola & Suoranta 1998, 90).

Tutkimuksella haettiin erilaisia kokemisen tapoja. Esteettömyys ymmärrettiin paitsi ympäristön esteiden poistamisella, myös yksilön tukemisena ja mahdollisuutena kokea onnistunut oppimistapahtuma. Fyysisten esteiden havaitseminen on helppoa ja esteettömyyskysymyksen voi korvata apuvälinekysymyksenä. Silloin kun esteet ilmenevät ympäristössä, yksilön arvoissa, asenteissa ja emootioissa, on ilmiön tavoittaminen vaikeampaa. Lähdin kuitenkin tavoittelemaan tätä ilmiötä ja uskoin löytäväni sen oppimiseen liittyvistä kokemuksista.

Tässä tutkimuksessa etsittiin siis erilaisia kokemuksia ja kokemisen tapoja esteettömyydestä, joten pääkysymys oli: Millaisena olet kokenut esteettömyyden ammatillisessa oppilaitoksessa? Tutkimuksen aiheeseen liittyi myös oppimisen vaikeus, joten kysymys

kysyttiin sellaisilta opiskelijoilta, joilla oli kokemusta molemmista. Koska kokemukset liittyvät aina erilaisiin elämäntilanteisiin, jaoin kysymykset sellaisiin teemoihin, joiden uskoin mahdollisimman hyvin kattavan erilaiset elämäntilanteet, joissa oppimisvaikeustaukainen opiskelija oli opiskellut. Haastatteluteemat oli myös ajateltu esteettömyyden eri osa-alueiden mukaan siten, että niissä olisi mahdollisimman hyvin mukana fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen liittyvät asiat. Haastatteluteemoiksi muodostuivat Selviytyminen (teema 1), Ongelmat opiskelussa (teema 2), Ohjaus ja tuki (teema 3) ja Oppimisympäristöt (teema 4).

Haastatteluteemojen sisälle oli laadittu muutamia selventäviä kysymyksiä varmistamaan haastattelun eteneminen (Eskola & Suoranta 1998, 90). Kuviossa 2 olen esittänyt haastattelun neljä teemaa ja niihin kuuluvat tutkimuskysymykset.

Pääkysymys: Millaisena olet kokenut esteettömyyden ammatillisessa oppilaitoksessa?

Teemat	Teema 1 Selviytyminen	Teema 2 Ongelmat opiskelussa	Teema 3 Ohjaus ja tuki	Teema 4 Oppimis- ympäristöt
Kysymykset	Millaisia selviytymisen kokemuksia opiskeluun liittyy?	Millaisia ongelmia tai oivalluksia opiskelussa on esiintynyt?	Millaista ohjausta ja opetusta on ammattiopinnoissa saatu ja miten sitä on opiskeltu?	Minkälaisissa oppimisympäristöissä on opiskeltu?
Tarkentavia kysymyksiä	Kuinka tärkeäksi koet ammatillisen opiskelun? Kuinka olet itse voinut vaikuttaa opintoihisi? Kuinka uskot pärjääväsi tulevassa ammatissa?	Onko sinulla todettu oppimisen vaikeutta? Millaisia vaikeuksia olet kokenut ammattiopinnoissa? Mikä olisi helpoin tapa oppia? Millä tavoin oppiminen on ollut hankalinta?	Miten peruskoulun opetus oli järjestetty? Minkälaista opetusta olet saanut ammatikoulussa? Millä intensiteetillä olet opiskellut ja kuinka tavoitteet on saavutettu?	Millaiselta opiskeluryhmäsi on tuntunut? Seuraatko opintojen etenemistä? Onko sinulla kavereita? Ovatko oppimisympäristöt mielekkäät ja viihtyisät?

Kuvio 2. Tutkimuskysymykset ja -teemat

Haastattelun teemat muodostuivat siten, että poimin tutkimukseeni liittyvästä taustateoriasta ne oleelliset asiat, jotka katsoin liittyvän tutkimukseni aiheeseen. Näitä olivat koetut vaatimukset ja odotukset, oppimisvaikeuden tuomat ongelmat, mahdollinen erityisopetus ja saadut tukitoimet, oppimiskokemukset sekä niihin liittyvät oppimisympäristöt. Teemat olivat toisaalta hyvin laajoja, mutta niistä suoraan muodostettuihin kysymyksiin olisi todennäköisesti saanut hyvin suppeita vastauksia. Aloin laatia teemojen alle tarkentavia kysymyksiä ja näytti siltä, että kysymyksiä ei voinut jakaa tai rajata selkeästi tiettyyn teemaan kuuluvaksi. Oppimisvaikeuden tuomat ongelmat liittyivät oikeastaan kaikkiin teemoihin. Tämän takia aloin pohtia esteetöntä opiskelua ja siihen liittyvien

kokemusten syntymistä kronologisessa järjestyksessä omaan kokemukseeni ja tutkimukseeni taustateoriaan peilaten.

Ensimmäisenä mietin sitä, millaisin odotuksin itse aloitin tutustumisen esteettömyyden osa-alueisiin ja luin vaatimuksista, esteettömyydestä sekä oppimisen kokemuksista. Melko luontevasti ensimmäiseksi teemaksi muodostui selviytyminen. Oppimista ohjaavat erilaiset vaatimukset. Kuinka merkityksellisenä tai tärkeänä opiskelija itse kokee opiskeltavan aineen ja sen, kuinka hyvin hän itse kokee voivansa ohjata opiskeluansa, vaikuttaa opiskeluun sitoutumiseen ja menestymiseen siinä (Siitonen 1999, 77). Tämän ensimmäisen teeman (teema 1) kysymys kuului: ”Millaisia selviytymisen kokemuksia opiskeluun liittyy?” Teemaan liittyen voitiin esittää seuraavia tarkentavia kysymyksiä kuten; kuinka tärkeäksi koet ammatillisen opiskelun, kuinka olet itse voinut vaikuttaa opintoihisi ja kuinka uskot pärjääväsi tulevassa ammatissa?

Toiseksi pohdin sitä, kuinka ensimmäiset oppimisen ongelmat voivat ilmetä jo ammatillisen opiskelun alkumetreillä. Opiskelu ei ole kuitenkaan pelkästään ongelmien ratkomista, vaan siihen liittyy myös erilaiset tavat oppia. Vaikka toinen teema oli otsikoitu ”Ongelmat opiskelussa”, siinä pyrittiin hakemaan myös erilaisia oppimiskokemuksia. Haastatteluun oli kuitenkin valittu oppimisvaikeustaustaisia nuoria, mikä tarkoitti sitä, että heillä oli joko peruskoulusta tai toiselta asteelta jokin diagnoosi tai, että heille tästä syystä oli tehty päätös tukiopetuksen antamisesta. Opiskeluun liittyvistä ongelmista on voinut muodostua oppimiseen vaikuttavia käsityksiä (Hermanson 2006, 17). Ongelmien ratkaisut ja kokemukset niistä olivat myös arvokasta tietoa. Tämän toisen teeman (teema 2) mukainen kysymys kuului: ”Millaisia ongelmia tai oivalluksia opiskelussa on esiintynyt?” Tarkentavia kysymyksiä olivat esimerkiksi; onko sinulla todettu oppimisen vaikeutta, millaisia vaikeuksia olet kokenut ammattiopinnoissa, mikä olisi mielestäsi helpoin tapa oppia ja millä tavoin oppiminen on ollut hankalinta?

Seuraavaksi pohdin sitä, olisiko jonkinlainen interventio aikoinaan auttanut oman lapseni oppimista, ja olisivatko esteet olleet voitettavissa. Nimesin kolmannen teeman nimellä ”Ohjaus ja tuki”. Se kattaa kokemukset erityisopetuksesta, mahdollisesta pienryhmäopetuksesta, opettajan opetustavoista ja opiskelijan omista oppimistavoista. Opiskelija on voinut saada erityisopetusta tai pienryhmäopetusta jo peruskoulussa. Kokemus peruskoulun erityisopetuksesta voi näkyä myös toisen asteen opinnoissa (Hirvonen ym.

2009, 162). Siksi oli tärkeää selvittää, minkälainen oppimishistoria opiskelijalla oli takanaan. Kolmannen teeman (teema 3) kysymys kuului: ”Millaista ohjausta ja opetusta on ammattiopinnoissa saatu ja miten on opiskeltu?” Tarkentavia kysymyksiä olivat muun muassa; miten peruskoulun opetus oli järjestetty, minkälaista opetusta olet saanut ammattikoulussa, millä intensiteetillä olet opiskellut ja kuinka tavoitteet on saavutettu?

Koulunkäynti ja oppimisympäristöt ovat muuttuneet omista kouluvuosistani. Viimeinen teema liittyi oppimisympäristöihin. Toisen asteen opiskelijalla on jo kokemusta monenlaisista oppimisympäristöistä, ala- ja yläkoulun kautta ammatillisiin opintoihin. Oppimisympäristön merkitys oppimiseen on suuri (Puolimatka 2002, 41–42). Opiskelijan menestyminen opinnoissa voi olla riippuvainen oppimisympäristön vaikutuksesta (Reindal 2010, 6, 9). Oppimista tapahtuu myös vapaa-ajalla kaveriporukassa ja verkossa (Juurakko-Paavola & Airola 2002, 21). Oppimiskokemus on hyvin omakohtainen ja samassa ympäristössä voi syntyä hyvin erilaisia kokemuksia oppimisesta. Neljännen teeman (Teema 4) kysymys oli: ”Minkälaisissa oppimisympäristöissä on opiskeltu?” Tarkentavat kysymykset liittyivät paitsi fyysisiin tiloihin myös tuntemuksiin niistä. Esimerkkinä voisi mainita kysymykset; millaiselta opiskeluryhmäsi on tuntunut, seuraatko opintojen etenemistä ja onko sinulla kavereita?

Kysymykset oli ryhmitelty siten, että ne noudattivat lähinnä oppimiskokemuksen syntymisen kehityskulkua. Samassa kysymysryhmässä voi siis olla myös toiseen teemaan liittyviä kysymyksiä. Teemahaastattelu elää tilanteen, haastateltavan ja haastattelijan mukaan. Pienellä strukturoinnilla pyritään varmistamaan se, että jokaiselta haastateltavalta saadaan vastaus tutkimuksen teemoihin liittyviin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Teemahaastattelun aikana haastattelijalla ja haastateltavalla on mahdollisuus tarkentaa ja täsmentää kysymyksiä ja vastauksia. Tällä pyritään luomaan haastateltavalle mahdollisuus palata haastattelun aikana mieleen tuleviin asioihin uudestaan. (Hirsjärvi ym. 2005, 201.) Jokaista kysymystä ei ole tarpeen esittää kaikille haastateltaville, haastateltavien omin sanoin kertomiselle on jätettävä tilaa (Eskola & Suoranta 1998, 89). Tässä haastattelussa haastatteluteemat olivat runkona haastattelulle, mutta eri teemojen sisältämät kysymykset voitiin käsittää kuuluvaksi myös jonkin toisen teeman mukaiseen kysymysryhmään. Esimerkiksi teemaan kaksi kuuluvaan kysymykseen ”Mikä olisi hel-

poin tapa oppia?” saattoi vastaukseksi tulla jokin neljänteen teemaan kuuluva vastaus. Vastausten ryhmittelyä ei ollut kuitenkaan tarpeen ajatella haastattelutilanteessa, tärkeintä oli saada kuulla aiheeseen liittyviä erilaisia kokemuksia mahdollisimman kattavasti eri elämäntilanteista.

Valitsin haastateltavaksi kaksi toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen perustutkinnon opiskelijaa, joiden elämäntilanteeseen liittyivät kokemukset oppimisvaikeudesta ja erityisen tuen tarpeesta opiskelussa. Toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opettajien näkökulmaa ja kokemuksia oli kertomassa kolme haastateltavaa. Haastateltavien valinnassa käyttämäni strategia oli harkinnan varainen toimi. Haastateltavat opiskelijat valikoituivat sen perusteella, että he olivat kokeneet vaikeuksia opiskelussa, ja he pystyivät kertomaan näistä ongelmista. Jokaisen oli katsottu jossain vaiheessa tarvitsevan tukea tai tehostettua tukea oppimisen ongelmiin. Kummatkin haastateltavat olivat suorittaneet peruskoulun kokonaan erityisopetuksessa, mutta heillä ei ollut niin sanottua tähtimerkintää peruskoulun arvosanoissa. Kyseessä oli tutkimukseeni liittyvä rajattu ja harkinnanvarainen kohderyhmä (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Tutkimusaineiston hankinta alkoi haastattelun toteutuksen suunnittelulla. Hain toukokuussa oppilaitoksemme johdolta tutkimusluvan tähän haastattelumuotoon. Työskentelemme on kuitenkin kovin aikataulutettua ja aloin pohtia sitä, kuinka paljon veisin työaikaa opiskelijoilta ja opettajilta tällaisella haastattelulla. Päätin tehdä tavallisen puoli-strukturoidun teemahaastattelun, koska uskoin, että siinä haastateltava voisi parhaiten kertoa omia ajatuksiaan ilman häiritseviä tekijöitä (Hirsjärvi ym. 2005, 201).

Tein mahdollisimman avoimesti haastateltaville selväksi kaikki tutkimukseni tavoitteisiin ja sen luottamuksellisuuteen liittyvät seikat. Haastateltavia ei ollut kovin vaikea saada. Opiskelijahaastateltaviksi pyysin yhden miesopiskelijan ja yhden naisopiskelijan henkilökohtaisesti ja he suostuivat heti. Opettajien haastattelut tein heidän huoneissaan tai oppilaitoksen luokkatilassa, jonka varasin käyttööni aina haastattelun ajaksi. Pyrin hienotunteisuuteen siten, että kutsu ja siirtyminen haastattelu- huoneeseen tapahtuivat huomaamattomasti. Opiskelijat tulivat kuitenkin kysymään minulta suoraan, milloin pääsevät haastateltaviksi välittämättä siitä, keitä paikalla kulloinkin oli. Muuten ehdotonta luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä noudatettiin ja se myös kerrottiin opiskelijoille sekä opettajille. Nauhoitin jokaisen haastattelun, mihin pyysin luvan haastatelta-

valta ennen haastattelun alkua. Hain haastatteluilla haastateltavan subjektiivista näkökulmaa oppimisen esteisiin ja esteettömyyteen. Tavoitteenani oli saada kuulla mahdollisimman erilaisia kokemuksia opiskelusta.

Nauhoilta kuunneltuna haastatteluissa oli yleisesti hyvin positiivinen tunnelma sekä haastattelijaa, että haastateltavia kuulostivat vapautuneen oloisilta. Haastattelun aluksi oli vielä kerrattu haastattelun merkitys, sen eteneminen ja luottamuksellisuus. Ainoa asia, joka haastattelemani opiskelijoita jännitti, oli se, että ”osaisiko vastata oikein”. Jokaiselle korostettiin, että haastattelussa kysytään vain käsitystä ja kokemuksia, eikä niihin ole olemassa väärää vastauksia. Haastateltavat opiskelijat olivat iältään 20-vuotiaita. Opiskelijoiden haastattelut kestivät keskimäärin puoli tuntia ja heidät haastattelin 13.8.2013. Opettajien haastattelut kestivät keskimäärin kaksi tuntia, ensimmäinen niistä tehtiin 13.6.2013 ja viimeinen 5.8.2013. Litteroin haastattelut valmiina olevalle haastattelulomakkeelle, josta kertyi kuusikymmentä sivua tekstiä. Haastattelurungosta poikkeavat kysymykset ja kaikki vastaukset kirjoitin sanatarkasti ylös.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen koko tekoprosessi pohjautuu tutkijan omiin arvioihin ja ratkaisuihin. Oleellista on pyrkiä arvioimaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta, koska aiheen valinta ja rajaus, tutkimusjoukon riittävyys, aineiston analyysi sekä lopulliset päätelmät perustuvat kaikki tutkijan omaan harkintaan ja valintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Tutkimusprosessin luotettavuutta voidaan arvioida parhaiten silloin, kun prosessin jokaista näkyvää vaihetta voidaan arvioida erikseen. Tutkijan olisi pystyttävä tuomaan esille oma päättelynsä avaamalla tutkimus mahdollisimman hyvin. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Tässä tutkija joutuu jälleen päättämään sen, mikä on riittävä selostuksen määrä tutkittavasta aiheesta. Tutkimusprosessin yksittäisten vaiheiden esiin tuomiseen voi käyttää erilaisia menetelmiä. Tein tämän tutkimuksen parhaani mukaan läpinäkyväksi eräänlaisen tarkistuslistan avulla.

Perttula (1995) on määritellyt kriteerit, jotka soveltuvat kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. Valitsin ensimmäiseksi kvalitatiivisen tutkimuksen tarkastelukohdaksi tutkimuksen aiheen. Aiheen tulee olla relevantti, ajankohtainen, merkittävä ja kiinnostava. Tutkimuksen aiheesta voi nostaa esiin kolme käsitettä ”oppimisvaikeus” ”erityisen tuen tarve” ja ”esteettömyys”. Näistä oppimisvaikeutta ja erityisen tuen tarvetta on käsitelty ja niistä on tehty lukuisia tutkimuksia. Esteettömyys aiheena tuntuu kuluneelta, mutta kun käsitteen vie inkluusiiviseen ajatteluun, se onkin mitä ajankohtaisin lähikouluideologian myötä. Onko aihe relevantti, merkittävä ja kiinnostava, on melko yksilöity kysymys. Oppimisvaikeus on merkittävä syrjäytymisen riski, joka vaikuttaa koko oppimisprosessiin, joten sen tutkiminen ongelmien vähentämiseksi on tärkeää. Tutkimusaihe on tärkeä yksilö- ja yhteiskuntatasolla, mutta pro gradu -tutkielman hyöty jää paikalliseksi. (Perttula 1995, 102–104.)

Yhtenä hyvän laadullisen tutkimuksen kriteerinä on sen rakenne. Tein tutkimuksen toteutuksessa perusteellista työtä, mutta tutkimuksen rakenne jää muiden arvioitavaksi. Tutkimuksen pohjatiedon keruu oli perusteellista. Tutkimusraportin esteettömyyttä ja oppimisvaikeutta koskevat kohdat voivat tuntua laajoilta, mutta mielestäni osoitan raportissani niiden merkityksen kokonaisuuden kannalta. Aineiston keruu ja analyysi on pyritty tekemään huolellisesti ja se vastaa tutkimustehtävää.

Seuraavassa kriteerissä kuvataan tutkijan pyrkimystä rehellisyyteen, vilpittömyyteen ja reflektiivisyyteen sekä tutkimuksen läpinäkyvyyteen. Tutkimusraporttia on tehty samaan aikaan kuin tutkimusta. Ensin tutustuin aiheeseen, pohdin tutkimusmenetelmää, suoritin haastattelut ja lopuksi analyysin. Tutkimuksen edetessä olen pyrkinyt käymään keskustelua aiheeseen liittyvän teorian kanssa, mikä suuntasi työtäni. Tutkimuksessa esille tulleet vaiheet ja asiat on raportoitu reaaliaikaisina. Olen suhtautunut objektiivisesti tutkimukseen kohdatessani asiat samalla tavoin ennalta arvaamattomana kuin lukijakin. Myös Perttula (1995) korostaa sitä, että tutkijan on tuotava rehellisesti esiin oma suhteensa tutkimuksen aiheeseen. Oma henkilökohtainen kiinnostukseni oli osittain koko tutkimusaiheen valinnan taustalla. Se on herkistänyt minut näkemään näitä ongelmia ja ymmärtämään haastateltaviani. En ole kuitenkaan laittanut sanoja kenenkään suuhun. Oma kiinnostukseni aiheeseen liittyy myös uskottavuuteen ja luotettavuuteen ja siksi raportoinnissa on pyritty mahdollisimman suoraan kuvaukseen ja siihen, että tutkimukseen osallistujien todellinen ääni on noussut esiin.

Kokonaisuutena tutkimusraportissa on pyritty siihen, että sen etenemistä pystyy seuraamaan lopputulokseen asti ja se olisi ehjä kuvaus tehdystä tutkimuksesta. Toivon, että tutkimus lisää jokaisen lukijan ymmärrystä erityisen tuen tarpeesta, oppimisvaikeudesta ja esteettömyydestä. Tutkimus on vastannut sille asetettuun tehtävään ja tuonut tiedon siitä, miten esteettömyys ilmenee oppimisen ohjauksessa ja tuessa. Esteettömyyden toteuttamiseksi on katsottava isompien kokonaisuuksien sisällä olevia yksittäisiä tekoja.

8 ESTEETTÖMYYTEEN LIITTYVÄT KOKEMUKSET

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi alkaa aineistolähtöisesti aineistoon tutustumisella. Tutkija etsii aineistosta erilaisia ilmauksia, joista hän muodostaa esteettömyyteen liittyviä merkityksiä. Esteettömyydestä muodostetaan ryhmiä, joita edelleen kuvataan yhä abstraktimmalla tasolla niiden välisiä suhteita etsien. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen analysointi alkoi nauhojen kuuntelemisella ja litteroitujen tekstien lukemisella. Etsin haastatteluista erilaisia ilmauksia, joista saattoi koota jonkin merkittävyyden esteettömyydestä. Haastatteluteemojen mukainen luokittelu auttoi aluksi aineistossa olevien ilmauksien karkeassa järjestelyssä. Tässä vaiheessa jouduin jo suorittamaan omaan harkintaani perustuvaa luokittelua, koska kaikki vastaukset eivät olleet itsestään selvästi tiettyyn teemaan kuuluvia. Muodostin esteettömyyksistä edelleen ryhmiä ja näistä ryhmistä muodostui edelleen neljä kokemuksien kuvausryhmää. Olen taulukossa 1 havainnollistanut kokemuksien muodostumista.

Aineistoon tutustuttuani huomasin, että tutkimuskysymyksen neljä teemaa kattoivat hyvin erilaiset oppimiskokemukset. Pidin tutkimukseni teemoja kehikkona, jonka avulla lähdin etsimään merkittäviä esteettömyyden ryhmiä lokeroimalla ilmauksia teemojen mukaisiin ryhmiin. Tein sen käyttämällä koneessani olevaa litteroitua tekstiä, josta siirsin aina sopivan ilmaisun sille kuuluvan teeman alle. Näin muodostuneista teemojen mukaan jaetuista ilmaisuista aloin koota eri merkityksellisiä esteettömyyden ryhmiä. Ilmaisuja kertyi paljon ja kokonaisia haastatteluja lukiessa alkoi jo muodostua jonkinlainen käsitys ilmiöiden välisistä suhteista. Tuntui siltä, että lähtökohtana olisivat juuri oppimisen ongelmat ja tuen tarve.

Taulukko 1. Kuvaukset esteettömyyteen liittyvien kokemusten muodostumisesta

Teemojen mukaisia ilmauksia	Merkityksellinen esteettömyyden ryhmä	Kuvaukset kokemuksista
Pienryhmäopetus Yksilöllinen tuki Monipuolinen opetus	Ulkoinen tuki	Kokemukset selviytymisestä
Ahkeruus Opiskelutapa Oppimistulos	Oma yrittäminen	
Ongelmat muistamisessa Puhutun ja kirjoitetun kielen ongelmat Vaikeudet oppimisessa ja sosiaalisessa hallinnassa Oppimisen hitaus	Oppimisen moninaisuus	Kokemukset oppimisen ongelmista
Merkityksellisyys Pärjäämisen kokemus Asennoituminen	Sitoutuminen	Kokemukset ohjauksesta ja tuesta
Oma vaikuttaminen	Tavoitteellisuus	
Kannustava ryhmä Rajoittava ryhmä	Oppimisympäristön toiminta	Kokemukset oppimisympäristöistä
Taitojen ja tietojen harjoittaminen	Oma toiminta oppimisympäristössä	

8.1 Oppimis- ja opiskeluvaikeuksien moninaisuus

Ensimmäiseksi aloin kerätä ongelmat opiskelussa -teeman muodostamaan ryhmään kerittyneitä ilmauksia. Koetut ongelmat ilmenivät hiukan eri tavoin, mutta niissä tuli esiin oppimisen tyypillisiä piirteitä kuten muistamisen vaikeus, joka liittyy esimerkiksi työ-

muistin rajoittuneisuuteen ja opiskeluvaikeuksien tietoisuuteen (Leppänen ym. 2006, 238; Paananen 2006, 72). Muistin rajoittuneisuudella ja oppimisvaikeuksien tietoisuudella on merkittävä vaikutus oppimiseen. Muistamisen vaikeus vaikeuttaa myös kirjoittamista ja nimeämistä. Lisäksi on vaikea kirjoittaa sanaa oikein, mikäli se ei alun alkaenkaan ole painunut mieleen oikeassa muodossa. Työmuistin toiminnasta osittain riippuu myös luetun tai kuullun puheen ymmärtämisen ja uuden oppimisen nopeus. Haastattelvat nostivat esiin juuri muistamisen ongelman ja oppimisen hitauden:

Mä olen hidas lukemaan ja opiskelussa menee kauemmin aikaa kun pitää tankata niin kauan. Tekstin ymmärtäminen on vaikeeta, ja puheen ymmärtäminen, jos joku puhuu nopeesti. Ääneen lukeminen on kamalinta, mä en muutenkaan osaa ääntää sanoja oikein, ja sitten se jännittää. (H1)

Mul vaikeudet ilmenee sillee et oon ollu hirveen hidas lukemaan, ja sitte, kun lukee, niin pitää ain vaan uudestaan ja uudestaan lukee, et tajuu sen jutun, mitä siinä oikein lukee. Kirjottaminen on ollu aina vaikeinta ja itsenäinen tehtävien teko (H2)

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksissa tukimuotoja ovat esimerkiksi valmiit ja selkokieliset opiskelumateriaalit, lisäaika, suppeammat kirjalliset tehtävät ja suulliset esitystavat. Opiskelijalla, jolla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ammattiopinnoissa, ongelmat liittyvät yleensä tehtävänannon muistamiseen kapean työmuistin vuoksi. Eri-laisten oireiden esiintyminen yhdessä on tyypillinen nuoruusiän erilaisille oppimisvaikeuksille. Esimerkiksi kielelliset ja hahmottamiseen liittyvät oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa koulumotivaatioon ja aiheuttaa oppimisen estymistä tai hitautta, turhautumista tai häiriköintiä. (Kauffman 2001, 36, 155.)

Meillä on laaja valikoima miten me voidaan tukea, elikkä meillä on henkilökohtaista opiskelua tukevia asioita, meillä on koulutusohjaaja, joka henkilökohtaisesti ohjaa opiskelijaa läksyissä ja kokeen tekemisessä ja muissa. (opettaja1)

Koko ajan pyritään kehittämään ja jotenkin on tultu sen tien päähän et kaikkia ei vaan voi opettaa samalla tavalla. Saman sapluunan läpi ei niin kun voi, jos me ei oppilaitoksena jousteta näitten opiskelijoitte niin kun yksilöllisten tarpeitten ja tavoitteiden mukaan. (opettaja2)

Sellasia joissa on sen tyypisiä tehtäviä, jotka on ehkä yksinkertaisia et meidän erityisopiskelijat on voinut niitä tehdä. (opettaja3)

Opiskelijat vastasivat eri tavalla tässä teemaryhmässä olevaan kysymykseen; mikä oli hankalin tai paras tapa opiskella:

Jos pitäis ite lukee vaan kirjasta, et pöntätä ja pöntätä. Et lukee vaan ni se ois varmaan mulle se vaikein. (H1)

Mä opin kun mä pönttään ja pönttään monta kertaa. Ei mulle riitä et mä luen edellisenä iltana et aina mä luen kokeeseen sen viikon (H2)

Tämä kuvaa sitä, kuinka samassa ryhmässä oleville opiskelijoille sopivat hyvin erilaiset oppimisen keinot. Opiskelijat olivat itse löytäneet itselleen parhaan tavan oppia.

Erityisopetuksen peruste määritellään erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ammatillisen koulutuksesta annetun lain (630/1998) 20 §:n perusteella. Erityisopetuksen perusteen määrittelyssä käytetään opiskelijan taustatietoja; peruskoulun päättötodistusta, opiskelijan haastattelua, perusvalmiuksien kartoitusta ja opiskelumenestystä. Jos opiskelijalla on merkittäviä oppimiseen ja opiskeluun liittyviä vaikeuksia, hänelle laaditaan HOJKS ja siihen kirjataan erityisopetuksen peruste ja millaista tukea hänelle järjestetään.

Hän oli tämmönen omaan maailmaansa sulkeutuja ja häntä ei saatu tekemään opettajan ohjaamana, mutta sitten yhden luokkakaverin ohjaamana se onnistui. Luokkakaveri teki tavallaan hänen kanssaan joka ikisen palikan mitä siihen kuului. (opettaja2)

Haastatteluissa tulivat esiin muistamisen ongelmat, puhumisen ja kirjoittamisen ongelmat, oppimiseen liittyvät ja sosiaaliset vaikeudet ja yleensä oppimisen hitaus. Haastateltavien kokemat ongelmat sijoittuivat kaikille näille alueille. Toinen opiskelijoista osasi yksilöidä ongelman tiettyyn alueeseen kuuluvaksi. Ongelmat kietoutuivat toisiinsa ja myös vaikuttivat eri tavoin. Esimerkiksi kielisysteemin hallintaan voivat vaikuttaa yleensä puutteet kielellisessä tietoudessa tai vaikkapa ongelmat työmuistissa. Tässä ei ole kuitenkaan tarvetta lähteä erittelemään syitä tarkemmin, koska ainoastaan kokemukset ovat merkityksellisiä. Kokosin ensimmäisiksi merkittäviksi esteettömyyden ryhmään koettuja oppimisen moninaisuutta kuvaavia asioita: Ongelmat muistamisessa, puhutun

ja kirjoitetun kielen ongelmat, vaikeudet oppimisessa ja sosiaalisessa hallinnassa sekä oppimisen hitaus.

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

8.2 Aikaisempien koulukokemusten huomioiminen

Haastateltavien opiskelijoiden taustalla oli kokemuksia koulujen vaihdosta, erityiskoulusta, sijoituksia perhekotiin tai keskeyttämisistä. Heidän kiinnostukseensa kouluun ja opiskeluun vaikuttivat kiusaamiskokemukset, oppimisvaikeudet tai elämänhallintaan liittyvät ongelmat. Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan sanoilla tyhmää, ärsyttävää ja ei vapaasta tahdosta. Haastattelutilanteessa sanalliset kuvaukset tuntemuksista olivat lieviä siihen nähden mitä kokemuksia heillä oli elämänsä varrella ollut. Tutkijan verratessa kuvauksia opiskelijoiden koko opiskeluhistoriaan ja sanattomiin viesteihin, opiskelijoista välittyi voimakkaampia epäonnistumisen ja syrjäytymisen kokemuksia haastattelutilanteessa kuin sanallisista viesteistä välittyi. Kielteisiin kokemuksiin ei varmastikaan haluta palata, vaan opiskelijat haluavat suunnata eteenpäin. Heillä oli selkeä tavoite rakentaa omaa elämäänsä kohti itsenäistymistä ja aikuisuutta.

Seuraavaksi etenin opiskelun kronologista järjestystä noudattaen Ohjaus ja tuki-teemaosioon. Haastattelun aikana tuli esille se, että molemmilla opiskelijoilla oli ollut kokemusta pienryhmäopetuksesta, joko peruskoulusta tai toiselta asteelta. Pienryhmäopetus ja osa-aikainen erityisopetus on ollut peruskoulussa joustava tapa auttaa opiskelijoita tietyissä oppimisen ongelmissa (Savolainen 2009, 126). Toiselle asteelle tultaessa erityiskoulutausta antaa mahdollisuuden osallistua pienryhmäopetukseen (Hirvonen ym. 2009, 162). Saatu pienryhmäopetus oli pääsääntöisesti koettu hyväksi, ja siitä oli saatu

apua. Pienryhmässä opettajalla oli ollut enemmän aikaa huomioida opiskelija ja antaa yksilöllisempää tukea. Pienryhmässä oli voinut tehdä rästiin jääneitä tehtäviä ja ”saada muuta luokkaa kiinni”. Opiskelijat olivat huomanneet oppimistulosten paranevan pienryhmäopetuksen avulla.

Olen saanu ammattikoulussa tukiopetusta kieliin, ja oon ollu pienryhmässä. Siit on ollu sillee apua, et on saanu rauhassa keskittyä, mut sit kun oli sillee et oli kahtena päivänä viikossa englantiin, ni sit ku oli toisena päivänä siin toisessa ryhmässä (normaaliryhmä) oli paljo vaikeempaa, ku oli niin paljon meteliä. Mut sitte, kun sai keskittyä ihan rauhassa, ni sit se kyllä autto. Pienryhmässä saa paremmin apua, jos on erityistarpeita ja viittii kysyäkin jotain, isossa ryhmässä mieltii et vaikutanks mä nyt ihan tyhmältä, jos mä kysyn nyt tällästä ihan helppoo asiaa (H1)

Mulla oli viitosella ja kutosella semmosia ongelmia, et mä en oppinut yhtään mitään, ja sitten mä pääsin tukiopetukseen, ja sit rupes tulee kanssa tulosta. Ja yläasteella olin vielä lopulla taas pienryhmässä. Siinä sai sen oman rauhan, ja kokoajan oli joku vieressä, eikä se ollu niin koneellistettua ku jossain yleisluokassa niiku välillä ne tunnit oli. (H2)

Ruotsi teettää tosi paljon töitä, että tänäänkin täällä on ollut yks kolmosen poika tekemässä ruotsintehtäviä, joka jäi valmistumatta. Ruotsin tehtävät me tehään nyt kesällä, että hän sais paperit elokuussa. (opettaja2)

Kielteiset kokemukset koulusta ja negatiivinen kuva itsestä oppijana heikentävät koulusidonnaisuutta. Aikaisemmat pettymykset voivat muodostaa eräänlaisen muurin tai rakenteellisen esteen opiskelua kohtaan. Nuorten itsetunto on usein heikko ja motivaatio jatkokoulutukseen vähäinen. Teoriapainotteinen ammatillinen koulutus voi pudottaa osan niin sanotuista koululle allergisoituneista nuorista opintieltä jo varhaisessa vaiheessa. (Hämäläinen & Komonen 2003, 10.)

Ammattioppilaitoksessa pienryhmäopetukseen osallistuminen oli omasta halusta kiinni, sitä ei ollut koettu myöskään mitenkään leimaavaksi. Ainoastaan harmiteltiin sitä, ettei pienryhmäopetukseen oltu voitu osallistua enempää. Se, että oli joutunut viikoittain olemaan erilaisissa ryhmissä, vaikeutti orientoitumista opintoihin, koska opettajilla oli erilaiset opetustyyliä ja ryhmän koko vaihteli. Haastateltavat eivät aina tarvinneet tukiopetusta vaan olivat etsineet omia selviytymiskeinoja:

Kyl mä tiesin, et tääl amiksessa ois ollu pienryhmä, mut mä halusin kokeilla pärjäänsä mä siellä normaalissa, ja enkä mä sit en enää alkanu vaihtamaan puolesvälissä (H2)

No mulle oli hirveen vaikeeta matikka, et me ihan oikeesti tapeltii sen kaa. Matikka oli sillee, et mä vihasin mun matikan opee yli kaiken, se oli mun mielestä ihan kamala. Mä saatoin koulupäivän jälkeen kirjottaa lapulle, et mä vihaan sua ja sen nimen, mä en muista sen nimee enää todellakaan, ja sit mä laitoin takkaa sen lapun ja poltin sen. Se oli kauheeta se kaikki! (H1)

Ryhmänohjaajana joutuu niin moneen repeämään. Se on kauhean vaativaa ja siinä joutuu venymään ja eriyttämään ja keksimään erilaisia ratkasuja. Jos toinen pystyy tällä tavalla oppimaan ja toinen ei pysty millään ja sit siihenkin pitäis keksiä ratkasu. Kyllä se haasteellista palapeliä on huomioida ne yksilölliset erot ja jos kaksikymmentä opiskelijaa joilla kaikilla on jotain. (opettaja3)

Haastateltava oli saanut alakoulussa niin erikoista yksilöllistä tukea, että kokemus aiheutti vieläkin ahdistuneisuutta ja vaikutti opiskelijan mukaan myös toisen asteen opiskeluun.

Mul oli alakoulussa, kun ope laitto sellaseen koppiin. Kun mä en oppinu millään ja siellä piti yrittää lukee, ja se oli ihan kauheeta, ja sillo tuli toi änkytys. (H1)

Kun mä hermostun, ja sitte ku yrittää puhuu jotain, alkaa änkyttää. Mut nyt mul on sillee, et kyl mä ymmärrän, kun pitää lukee hiljaa. Mut sit jos ääneen pitää lukee, ni sit tulee hirvee suorituspaine. (H1)

No meillähän on ervat ja ervojen toimintaa pyritään nyt tehostamaan taas ensi syksystä. Ervat olisivat nimenomaan opettajien kanssa kulkevia siinä, kun on erityisopiskelija, niin mitkä on niitä keinoja, konsteja joita vois käyttää. Selkokielistä tekstiä, suullista koetta ja pohtia miten sitä opiskelijaa tuetaan. Ervat on siis erityisopettajia ja he tietävät millaisia erityisen tuen tarvitsevia opiskelijoita meillä on ja tietävät määrittelyt eri diagnooseille. (opettaja1)

Opettajat olivat opettaneet monin eri tavoin ja erilaisia oppimistyylejä huomioiden. Mielenkiintoista oli se, kuinka samassa ryhmässä olleet opiskelijat huomioivat tunneilla erilaisia asioita. Toista oli ärsyttänyt videoiden katselu ja musiikin kuuntelu. Toinen samassa ryhmässä opiskellut ei ollut koskaan nähnyt mitään videota tai kuunnellut musiikkia. Toisen mukaan ryhmässä ei oltu juurikaan keskustelu keskenään, ja toista ärsytti se, ettei keskusteluista voinut tietää puhuttiinko niissä ”puutaheinää”. Havainto

kertoo mielestäni siitä, että opiskelijoilla on eri oppimistyyleistä ja orientoitumisesta opiskeluun mahdollisuus saada samastakin opetuksesta erilaisia asioita.

Mun on nyt hoidettava tää homma loppuun. Mä yritän päästä koulusta pois ja saada sen paperin. Haen töitä ja saan luoda uusia elämyksiä itselleni työn lomassa. Se pistää mut tuleen tänne ja tsemppaan opinnoissa. (H2)

Honkasen (2006, 31) mukaan opetuksessa tulee korostaa kasvatettavan persoonallisuutta kokonaisuutena ja hänen elämäntilanteensa kokonaiskuva. Pedagogiseen suhteeseen kuuluu olennaisesti nuoren elämänhistorian kunnioittaminen ja nuoren kohtaaminen hänen omasta elämäntilanteestaan käsin. Opiskelijan on koettava olevansa oman oppimisensa subjekti. (Hämäläinen & Komonen 2003, 31.)

Tukipalvelut on tällä hetkellä riittävät, jos sitä psykologia ei oteta lukuun. Mutta psykopaoli toimii ihan loistavasti ja tosi nopeella aikataululla saadaan opiskelija sinne, jos meillä on kova huoli. Ehkä täällä sitten elokuussa 2014, meillä pitäisi joku psykologi olla. Kyllä mun mielestä aika hyvin. Oppilaitoksen sisällä on ihan hyvin ohjaushenkilöstöä. Varmasti on sillai keskiarvallisesti ammatillisiin oppilaitoksiin verrattuna meillä aika hyvin. (opettaja2)

Monesti sitä, okei nyt me huomattiin että sitä se opiskelija olis tarvinnut, kun ei huomattu sillon. Olis vähän tuntosarvet sillai siinä mukana. Mitä useampi seuraa, mitä useamman ihmisen asia se on, niin sitä tärkeämpi se on. Vielä tässä pitäisi enemmän toimia, että tää ammatillisen opetuksen ja attoaineiden opetuksen vuorovaikutus ja yhteistyö saatais tiiviimmäksi. (opettaja1)

Sitten alkoi tukea tulla enemmän ja ymmärrystä siihen, että kuinka vaikeeta mulla voi olla niitten opintojen kanssa. Se helpotti kyllä paljon ja se että pystyttiin tulemaan asioissa vastaan. Asioissa niin ettei stressi tullut liian suuriksi. Ja mitä mä ite tiedän ja mitä olen kuullut muitten puhuvan, niin se harmittaa paljon jos ei valmistukkaan kolmantena vuonna. On paljon poissaoloja tai suorituksia puuttuu. (H2)

Koulutukseen kiinnittymisellä ja osallistumisella on kytkös sosiaalistumiseen, tutkintotodistuksen hankkimiseen ja nuoren yhteiskuntakelpoisuuteen. Uhkakuvana nähdään syrjäytyminen, jolla tarkoitetaan kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yhdistyvät työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämänhallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnan osallisuudesta. (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 7.) Opiskelijoiden heterogeenisyys asettaa suuria haasteita ammatillisten oppilaitosten opettajien ammatti-

taidolle. Erityistä tukea tarvitsevan opetus vaatii vielä aikaa, asiantuntemuksen lisääntymistä ja asenteiden hiljaista muuttumista. (Miettinen 2008, 225.)

Oppimistulos näytti vaikuttavan omaan ahkeruuteen siten, että hyvät tulokset kannustivat yrittämään enemmän, toisaalta osalla ei yrityskään tuonut tulosta. Opiskelijoissa on niitä, jotka eivät ole kokeneet panostavansa juurikaan opiskeluun, mutta silti pärjänneet, ja niitä jotka ovat yrittäneet mielestään kaikki konstit, mutta eivät siitä huolimatta pärjänneet. Oppimistuloksia myös kuvailtiin hieman eri tavoin; toiselle kyse oli pärjäämisestä, ja toiselle se oli hyvä arvosana.

En oo tehny läksyjä kotona, en mä tee ikinä, en mä ikinä oo oikein luku kokeisiin-kaan. Ku se on sillee ihan turhaa, et pänttää, ja sit ei muista kuitenkaan, ku ei jää päähän. Sain mä läpi sillee ykkösellä (H2)

Kyllä mulla tehtävät jää viimetippaan, mä oon vaan laiskimus. Mä tarviin aina jonku joka potkii mua eteenpäin. Mut mä haluan oppia mahdollisimman paljon, ja mulla on vähän semmonen asenne, et täysillä pää edeltä mennään, et ei se mulla jää siitä kiinni. Mä koen et oon aika hyvä kuitenkin. (H1)

Pienryhmäopetuksesta ja saadusta yksilöllisestä tuesta sekä opettajien monipuolisesta opetuksesta saattoi koota omat merkittävät esteettömyyden yksikkönsä. Se, kuinka tärkeäksi ohjaus, tuki, opiskelu ja oppiminen koettiin, näytti liittyvän kiinteästi siihen, mitä tunneilta oli saatu. Kun elämän hallintaan oli saatu apua ja tukea keskustelun kautta, se kannusti opintojen etenemisessä enemmän. Vastaaja, joka ei ollut kokenut saavansa opiskelusta paljota ja ei ollut itse panostanut siihen, ei myöskään saanut kovin hyviä oppimistuloksia. Onnistumisen kokemus tuntui kannustavan yrittämiseen ja toisaalta kokemus siitä ettei opi, vähensi omaa ponnistelua. Tämä toi esiin hyvin Ruohotien (1999, 75–81) mainitsemien ”käyttäytymisen aikomukset ja taipumukset” tekijöiden merkityksen. Nämä huomiot saivat minut selvittämään seuraavaksi selviytyminen-teeman alle kerättyjä ilmauksia.

8.3 Ammatillinen kasvu ja yhdenvertaisuus

Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat ammatillisen koulutuksen eri tavoin, ja heidän tavoitteensa olivat yksilöllisiä heijastellen heidän aiempia opiskelupolkujaan. Heidän käsityksissään ammatillisen koulutuksen merkityksellisyydestä oppimisvaikeuksista ja esteistä huolimatta tai juuri siksi korostuivat selviytyminen, osallisuus, työllistyminen ja sen myötä itsenäistymisen mahdollisuus. Ammatillinen toisen asteen koulutus antoi heille mahdollisuuden uudelleen aloitukseen puhtaalta pöydältä, rakentaa omaa persoonallisuuttaan, ammatti-identiteettiään ja tulevaisuuttaan sekä mahdollisuutta kiinnittyä yhteiskuntaan tasa-arvoisena kansalaisena.

Mulla oli ensin vähän sellanen olo, että en mä osaa enkä opi kaikkia omituisia vempaimia tuolla käyttämään. Ja sitten vähän sellanen epävarma olin siihen työntekoon ja kaikkeen. Ettei oikein luottanut omiin kykyihinsä ja siihen et osais. (H1)

Hain yhteishaussa normaalisti. Ohjaajan kanssa katsottiin miten edellisenä vuotena oli ollut hakijoita. Se varmisti että pääsin. Ja tulin sitten puoli vuotta aiemmin tutustuu kahdeksi päiväksi. Se oli sellasta tutustumista ja oppi uusia asioita. En halunnu mitään erityistä. Se tuntu parhaalta. (H2)

Ammatillisessa koulutuksessa työskennellään enemmän työpajoilla käytännön tehtävissä. Työpajoilla tutustutaan uuteen työskentely-ympäristöön, materiaaleihin, koneisiin ja laitteisiin sekä työmenetelmiin. Toisen opiskeluvuoden syksyllä opiskelijat tulivat jo tuttuun toimintaympäristöön ja heidän ammatillinen identiteettinsä oli alkanut kehittyä. Toisena vuonna opiskelijat korostivat työssäoppimista, josta heillä oli usein hyviä kokemuksia.

Enemmän työssäoppimista. Vapaata pitää olla, ei paljon koulua. Lukujärjestys on paljon väljempi. Opinnäytetyössäkin kaikki meni kaverin kanssa hyvin. (H1)

Opiskelijat kokivat opiskelleensa normaalisti, mitä voidaan pitää osoituksena tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuusperiaatteen toteutumisesta tämän tutkimuksen opiskelijoiden kohdalla. Normaalisti opiskelu ei tarkoita, että erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle ei olisi vaikeuksia opinnoissaan. Tasa-arvoisuus ei tarkoita välttämättä samoja tavoitteita ja toteutusta, vaan enemmänkin mahdollisuutta, osallisuutta ja yksilöllisyyttä tukevia toimintamalleja opiskelussa. (Saloviita 2006b, 336–337.) Opiskelijat kokivat, että tuki oli ollut riittävää. Opiskelijoiden itsetuntoa oli vahvistanut onnistuneet kokemukset omasta selviytymisestä. Opintoihin sitoutumiseen vaikuttaa merkityksen tai tärkeyden näkemisen lisäksi oppijan oma usko siihen, että pärjää opinnoissaan tai tulevaisuudessa (Siitonen 1999, 14–15).

Ihan normaalisti mä kaikki työt tein. Aikaa se vain vei enemmän. Kokeet tein ihan samalla tavalla. Kirjoitin silti kaikki, vaikka virheitä tuli tosi paljon. (H2)

Joskus jos on ollut sellasta sosiaalista ongelmaa ja semmosta rauhottomuutta, niin sit mä olen mennyt sen yhden kanssa ja opettaja on antanut ne tehtävät mitä pitää tehdä. Eriytetty sitä fyysisesti sitä opetusta ja luokassa on rauhottunut. (opettaja2)

Joo, mä pyysin auttavii monisteita koetta varten ja me myös saatii niitä. Ja me ollaan jauhettu semmosii asioita mitä ei olla osattu. Miten sen nyt sanois kyllä meillä oli mahdollisuus ite vaikuttaa niihi asioihin aika paljon. (H1)

Meillä on henkilöitä joilla on ammattiosaamista, meillä on erityisopettajia koulutettu, meillä on koulutusohjaaja, meillä on kuntoutuksenohjaaja, joilla on osaamista tukemisessa. Sitten toisaalta meillä on laaja valikoima miten me voidaan tukea, elikkä meillä on henkilökohtasta opiskelua tukevia asioita, ohjaa opiskelijaa läksyissä ja kokeen tekemisissä ja muissa. (opettaja1)

Opiskelijoita kyllä tuetaan niin että he työllistyvät ehkä vähän suppeammalla ammatillisen tukinnan osaamisella, mutta työllistyy kuitenkin. Me seurataan että miten on pääsyt eteenpäin ja yleensä heistä tulee tosi tunnollisia työntekijöitä ja siitä se osaaminen karttuu. (opettaja3)

Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kohdalla tulee kiinnittää huomiota henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) siten, että ammattitaitovaatimukset saavutetaan ja että he saavat riittävästi tukea opintoihinsa yksilöllisten ja joustavien opetus- ja ohjausmenetelmien avulla. Tutkimuksien mukaan HOJKS laaditaan hyvin ja sen laadinta on edellytys erityisopetukseen käytettävän lisärahoituksen saamiselle. HOJKS:aan on kirjattu erityisopetuksen peruste, perustelut, opintojen tavoitte, tukipalvelut ja vastuhenkilöt. (Miettinen 2008, 238.)

HOJKS tekeminen tuntui hyvältä, että saa apua niihin juttuihin. Tiesin etukäteen mitä HOJKS tarkoittaa, siis kaikkeen missä on ollut vaikeuksia. (H1)

Mä olen tottunut niitten tekoon. Paperilappunen johon on tehty mun opiskelusuunnitelma. Se antaa mulle sen, että on joku joka tietää tästä mun ongelmasta vähän enemmän. (H2)

Sillon mä aloin menettää hillinnän, kun en saanut sitä paperia sieltä edellisestä koulusta. Yritettiin sitten käytännössä mitä mä osaan, mut kun en osannut. Mua ei kiinnostanut käydä koulua yhtään, kun mua ei kuunneltu ja mua yritettiin opettaa niin kun normikoulua käyneelle. Se meni vähän silleen niin kun näille tiiliseinille olis puhunut. (H1)

Meillähän ei automaattisesti mukauteta, vaikka perusopetuksessa olisikin mukautettu. Vaan pyritään siihen, että jos täällä selviää ykkösen tavoitteilla, sit ei tehdä mukautusta. Ja hetihän se puretaan jos siihen ei ole tarvetta. Lähtötasotestit ja havainnointi aika pitkälle kertoo et onko mukautuksen tarvetta. (opettaja2)

Jokaisessa mun ryhmässäni on paljon Hoiksattuja, mutta opintojen edetessä, viimeisenä vuonna käy niin, että aika monen mukautukset on purettu lähes kokonaan. Kyllä niistä opiskelijoista vaan ihan kunnan työntekijöitä saadaan kolmessa vuodessa aktiivisella opettamisella ja tuen antamisella. (opettaja3)

Ehkä se juttu oli se, kun vihdoon tiedettiin mun tilanne, niin haettiin oikeat keinot ja oikea tuki. Se oli sellanen hyvä juttu. Ja sitten noita opintoja muokattiin vähän ja oli joustava aikataulu kuitenkin. Ettei ollut sellanen väsyneenä kauheella kiireellä tahti. Tästä vuodesta ei ole mitään moittavaa. Aikasemmin oli ihan omaa syytä, kun en paljoo itse puhunut, vaan pelkäsin et leimataan lintsariks tai jotain, niin en sitten puhunut asioista mitään. (H1)

Selviytyminen näytti muodostuvan hyvin keskeiseksi osaksi etenemistä esteettömään oppimiseen. Ammatillisen kasvun tärkeyden ja sen hallinnan merkityksen ymmärtäminen loi perustan oppimiselle. Omaan käsitykseen siitä, kuinka tulevaisuudessa pärjää, vaikutti aikaisempi kokemus oppimisesta ja asennoituminen omaan oppimiseen. Asennoitumiseen vaikutti myös se, kuinka tärkeäksi oman opiskelunsa kokee. Sain näistä muodostettua kolme merkityksellistä esteettömyyden ryhmään kuuluvaa ilmausta; Merkityksellisyys, Pärjäämisen kokemus ja Asennoituminen. Merkityksellisyyden kokeminen ja toisaalta kokemus pärjäämisestä olivat yhteydessä siihen, kuinka ammatillisia opintoja käytetään muussa elämässä.

8.4 Oppimisympäristöt

Viimeisenä teeman mukaisena analyysirunkona käsitteelin oppimisympäristöt osion. Aivan ensimmäiseksi perehdyin virallisen opetuksen oppimisympäristöihin. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tyypillisimpiä oppimisympäristöjä ovat oppilaitosten työtilat, teorialuokat ja työssäoppimispaikat. Oppilaitoksessa opiskelu tapahtuu pääasiassa

omissa ja pienryhmissä. Ryhmän toiminta nousi monessa haastattelussa esiin. Ryhmiä määriteltiin eri tavoin pieniksi, rauhallisiksi, meluisiksi tai häiritseviksi ja haastaviksi.

Oppimisessa on aina kysymys johonkin yhteisöön kasvamisen ja osallistumisen prosessista. Oppijan ja hänen ympäristönsä välillä syntyy uusia verkostosuhteita. Tiedonhankintänäkökulmasta oppimisvaikeuksia ja esteitä selitetään ajattelemalla, että ongelma on oppijassa. Esteettömyyden osallistumisnäkökulmasta kysymys on pikemminkin puuttuvista verkostoista. (Hakkarainen 2008, 111–114.) Varsinkin koulutuksen alussa tulee luoda mahdollisuus onnistumisen kokemuksille ja luoda niitä tukevia oppimisympäristöjä, joissa korostuu turvallisuus, yhteenkuuluvuus ja luottamus (Miettinen 2008, 237–243). Osallistuminen ja osalliseksi tuleminen teoreettisen tiedon ja käytännöllisten taitojen osalta määritetään tarjotun fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen toimintaympäristön kautta. (Poikela 2008, 75–77.) Opiskelijoille oli tärkeää tulla hyväksytyksi ja ymmärretyksi sekä saada kavereita ja mahdollisuus oppimiseen yhdessä muiden kanssa.

Tänä syksynä me on sovittu ja lyötykin lukkoon päivä, et jokainen ykkösryhmä viettää yhden päivän ryhmäytymässä. Me lähetään tästä aamulla kahdeksalta ja ollaan puol neljään saakka siellä. Koko päivän meillä on erilaista toiminnallista yhdessäoloa. Siis tälläisiä ryhmäytymisleikkejä, tutustumisleikkejä joissa opettaja on osana ryhmää. Vaikka siihen meneekin näin paljon aikaa, mut jos sillä saadaan homma toimimaan paremmin, niin se on moninkertaisesti sitten antaa takasin. (opettaja2)

Kiusaamistapauksiin me puututaan heti, kun vaan saadaan tieto. Sillon saadaan myöskin kiusaajien nimet ja aika hyvin kyllä se lähtee siitä liikkeelle. Ensin puhutaan opiskelijoitten kanssa ja yleensä menee tieto huoltajille kotiinkin. (opettaja1)

Me keksitään erilaisia ratkasuja, laajennettua työssäoppimista hetkeksi, kun tuntuu että mikään puhe tai mikään muu ei auta. Jos opiskelija ei pysty täällä oleen, mutta työssäoppimiset sujuu loistavasti, niin sitten työvaltastetaan sitä opetusta. Kattoo sillai yksilöllisesti miten se nyt sitten sujuu. (opettaja2)

Ensimmäisenä tavoitteena ammatillisessa koulutuksessa on erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kiinnittyminen ja selviytyminen opinnoissaan eteenpäin. Tämä edellyttää opiskelijalta ja oppimisympäristöltä sekä siinä toimijoilta tietoa, taitoa ja kokemusta oppimisvaikeuksista ja erilaisista ohjausmenetelmistä ja tukimahdollisuuksista.

Esteettömyys on varmaan myöskin sellasta asenteellista Miten asennoituu ja miten kokee henkilökunta, opettajat ja muut kaverit. Miten he suhtautuvat näihin erityisjuttuihin, eli este voi tulla myöskin asenteesta. Ajatellaan niin, että kaikilla on oikeus opetukseen ja sitten vaan mietitään miten se onnistuu. (opettaja2)

On jonkun verran ollut työvaltaista oppimista, mutta kuitenkin. Mun näkemys on, että jollekin tällaselle jonka peppu ei oikein penkissä pysy teorialuntien aikana. Tämmöstä erityistä tukea tarvitsevalle tää työvaltainen oppiminen on ihan hyvä juttu. Meillä on sitä ollut ja on todettu, että nää opiskelijat ihan hyvin työelämässä pärjäävät ja pääsevät eteenpäin. (opettaja1)

Laajennettua työssäoppimisen tehostettua tukea olen käytännössä saanut antaa monelle opiskelijalle. Työssäoppimisen valvontaresurssia on lisätty niille opiskelijoille, koska työssäoppimisjakso pitää suunnitella erittäin hyvin. (opettaja3)

Pitää saada työpaikan ja huoltajien lupa, että keskustellaan asioiden oikeilla nimillä, ettei tule pettymystä kummallekaan. Pystyn kertomaan mitkä on opiskelijan vahvuudet, mitä on ne asiat mitkä ei oikein onnistu ja katsoa ja sopia siellä työpaikalla niitä tehtäviä yhdessä. (opettaja3)

Mulla on hyvät yhteydet alueen työpaikkoihin, koska olen toiminut tämän alan opettajana jo pitkään. Tosi hieno asia oli, kun yksi opiskelija sai ihan itse hankittua työssäoppimispaikan. Sellasta aktiivista pohjustusta olen saanut tehdä kyllä, mutta nykyään työpaikat jo tietää, että jaahas sieltä se taas tulee. (opettaja3)

Oppimisympäristöissä pien- että normaaliryhmiin yhdistettiin ryhmädynamiikkaan liittyviä määritelmiä kuten se, kuinka ryhmä tuki tai pilkkasi tai se, kuinka vapautuneesti ryhmässä saattoi olla. Tässä tuli esiin se, kuinka sama ryhmä oli täysin erilainen eri opiskelijoille.

Tosi mukava ryhmä, hyvä henki ei oo pelottanut yhtään. Ryhmähenki on ollu tosi tärkeä. Et oli tosi kiva mennä tunneille, se ei ollu mitään pakkopullaa, ei tuntunut yhtään, et voi ei taas tätä samaa. (H2)

Toi meidän luokka on sellanen et siellä nauretaan toiselle. Ja sit tippuu ain kärryiltä, jos joku siellä vaikka naureskelee tai muuta. Puhuminen oli ikävää, kun joutu ääneen sanomaan tai vastaamaan jotain tai lukemaan kappaleita. Ja sit jos sano väärin niin sit sieltä tuli heti naurua jos sä luit sen väärin. Et ryhmä ei ollu mitenkään kannustava. (H1)

Eri oppimisympäristöt mahdollistavat opiskelun eri tavoin ja vaikuttamalla oppimisympäristöön, vaikutetaan myös opiskelijan mahdollisuuteen opiskella (Siitonen 1999, 14–15). Sama ympäristö ei ole sama kaikille ja koska ympäristön vaihtaminen ei ole aina mahdollista on tärkeää se, kuinka pystyy ryhmässä toimimaan. Toinen opiskelijoista oli voinut olla omassa ryhmässään ”ihan hyvin” tai jännittämättä.

Pienryhmä on ollu kiva, kun on pienempi porukka niin ei tuu niin paljon paineita opiskelussa tai ääneen lukemisessa. (H1)

Iha meidän oma luokka se oli. Kyl se ihan kiva on et porukassa ollaan, tuttu ryhmä on ollut ihan kiva. Tosi vapaasti on voinu olla. (H2)

Ammatillisissa oppilaitoksissa on kehitetty erityistä tukea tarvitsevan opetukseen vaihtoehtoisia opiskeluympäristöjä: Urapolkuhanke, Vertaissovittelu, Puuttuvien opintojen paikka. Tutkimuksen oppilaitoksessa kehitetyn vaihtoehtoisen opiskeluympäristön ja siihen liittyvän toimintamallin perusideana on ollut tarjota mahdollisuus lisätukeen opiskelijalle, jolla on opiskelun esteitä tai vaikeuksia opinnoissaan. Näitä palveluja voivat käyttää hyvin erilaiset opiskelijat, jotka tarvitsevat vaihtoehtoisia opiskelumahdollisuuksia suorittaa opintojaan.

Matikka. Mä en vaan osaa sitä. Ne laskut siinä paperilla, kun mulla on hahmottamisen vaikeus, mitat ja muodot. Ei kyllä tullu mitään normiryhmän kanssa, onneks oli matikassa pienryhmä. Mutta sitten toi POP (puuttuvien opintojen paikka), se olis varmaan ollu kans mun juttu.(H1)

Ryhmänä toimimisesta tuli myös mainintoja ja niissä tuli esiin hyvä ryhmähenki. Ryhmät olivat ottaneet kaikki mukaan ja ”menneet porukalla” sekä tehneet yhteistyötä. Monessa ryhmässä oli autettu kaikkia, eikä ketään ollut pilkattu. Joissakin määritelmässä kaikki olivat kavereita ja juttelivat toisilleen. Ammattioppilaitoksen ryhmää verrattiin peruskouluun, ja nähtiin ero erilaisuuden hyväksymisessä.

Tunnille on täällä ollu ihan kiva mennä. Ei oo ollu tunnetta et ois pidetty tyhempänä. Ihan sillee normaalisti, et jos ei tajuu heti ni sit ei vaa tajuu heti, eikä siin oo ollu sillee mitään kummallista. Kukaan ei oo ruvennu naureskelemaan eikä mitään. Meijän ryhmä on ollu ihan mukava, ja sit täällä ei oo ollu sellasta syrjintää kuin peruskoulussa. Ehkä siihen vaikuttaa se et ihmiset on vähän kasvanu, ni sitten ei olla enää niin ilkeitä toisille. Hyväksytään vähän muitaki. (H1)

Joustava lisäopetus ja lisäohjauspalvelu voi tarjota vaihtoehtoja oppimis- ja opiskeluvaikeuksien lisäksi opiskelijoiden epäsäännöllisestä koulunkäynnistä johtuviin tilanteisiin. Poissaolot vaikuttavat usein tavoitteiden ja suoritusten saavuttamiseen. Työhön soveltuminen edellyttää oikeanlaista käyttäytymistä ja asennetta työn tekemistä kohtaan. (Miettinen 2008, 231–233.)

Mä mietin sitä kyllä, että monesti olisin ilman noita poissaolojuttuja päässy paljon helpommalla. Siinä kohtaa se jutteleminen olis ollu hyvä asia. Selvittää ihan oikeesti, että mikä on poissaolojen syy. Mä luulen, nyt kun tunnen noi tukihenkilöt, niin ne olis varmaan ymmärtänyt mua. (H1)

Laki ammatillisen koulutuksen (630/1998) erityisistä opetusjärjestelyistä toteaa, että opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin laissa. Opiskelijalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan tutkinnon sisältämiä opintoja vastaavat tiedot ja taidot. Tutkinnon sisältämien opintojen suorittaminen olisi opiskelijalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuuton tai se on perusteltua opiskelijan terveydentilaan liittyvistä syistä. Opetuksessa tulee keskittyä opiskelijan vahvojen osaamisalueiden tukemiseen, jotta hänelle taataan hyvät mahdollisuudet sijoittua työelämään.

Käytännön työt mulla luistaa tosta vaan, mutta noi kaikki paperihommat on mulle kyllä niin vaikeita. Onneks oon saanu sellasia omanlaisia tehtäviä tehä koulutusohjaajan kanssa, niin se on kyllä auttanut tässä. (H2)

Opettajan työn painopiste on siirtynyt ohjaukseen, kasvun tukemiseen ja huolenpitoon. Opetuksessa painottuvat oppimisprosessin tunteminen, erilaisuuden hyväksyminen ja ihmisyyden arvostaminen. Oppimisen vaikeuksien tunteminen on tärkeää kaikille ammatillisen koulutuksen opettajille, jotta he eivät omalta osaltaan lisää oppimisvaikeuksien opiskelijan taakkaa. (Miettinen 2008, 36–47.)

Kyllä tätä vuorovaikutteisuutta pitäis lisätä sen nuoren eteenpäin viemiseksi ja sitä tahotilaa kasvattaa ja osallistaa sitä nuorta. Ja jostain pitäisi vielä löytyä sitä energiaa, että me jakettais sen nuoren eteen tehdä sitä työtä. Ja se on varmaan sen nykyopettajuuden suurin haaste. (opettaja1)

On mietitty uudestaan ja käyty läpi niitä ongelmakohtia ja muuta. Et niitä on pohdittu, jotenkin yritetty keskittyä niihin vahvuuksiin, mihin opiskelija pystyy, mihin hän kykenee. Just mietittiin attoaaineita, koska ei ole ikinä opiskellut ruotsia, niin opiskeleeko vai saako ruotsista vapautuksen. Oltiin sitä mieltä, että opettaja järjestää oman tason tehtäviä ja on mukana tunneilla ja yrittää sillai. (opettaja2)

Mun mielestä erityisopettajuuden tarve koko ajan lisääntyy ammatillisissa oppilaitoksissa. Ei siitä päästä mihinkään. Erilaisia pedagogisia ratkaisuja täytyy kehittää koko ajan jatkuvasti. Se opettajan työ vaan vaikeutuu. (opettaja2)

Työssäoppimassa mä kävin, kun siellä ei ollut matikkaa. Siellä sai painaa tosissaan menemään. Se oli työtä ja tosi kivaa. Mä olin enemmän työssäoppimassa kun muut. Töissä ne kuunteli mua ja tiesi kyllä mun tausta. (H2)

Oppimiskulttuurin muutokseen liittyy opetuksen ja työelämän kiinteä yhteys. Henkilökohtaiset opiskelupolut ja työssä oppimisen suunnitelmallisuus tähtäävät yksilöllisiin oppimistavoitteisiin, itsenäiseen tai tuettuun elämään ja työhön. (Hirvonen 2006, 132.) Työssä oppiminen, ammattiosaamisen näytöt, opiskelun projektimaisuus ja työpajojen hyödyntäminen avaavat erityisen tuen tarvitsevalle opiskelijalle uusia mahdollisuuksia (Hirvonen 2006, 38–39).

Hänellä on se semmonen urapolkuhanke, jota hän nyt vie ja se on tämmönen erityisopiskelijoitten tukemiseen tarkotettu hanke. Siinä on tarkotus löytää erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille työssäoppimispaikkoja, joihin he mahdollisesti voisivat koulun tutkintotodistuksen saatuaan työllistyä. (opettaja2)

Opetettaisiin siihen työhön kunnolla. Työaikojen noudattamiseen ja käyttäytymiseen. Kulkeminen onnistuu multa hyvin, siinä ei oo ongelmia. (H1)

Työssäoppimiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin on sillä tavalla panostettu, että sitä näyttöä ei toteuta ennen kuin sen työtehtävän varmasti osaa. Sitä harjoitellaan niin kauan että se varmasti menee. Näyttö on sellanen, että siinä on huomioitu opiskelijan yksilölliset taidot ja se osaaminen, mihin pystyy. (opettaja3)

Tärkein oppimisympäristön ja opetuksen menetelmä on ennen kaikkea tiivis ja pitkäjänteinen vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä, mikä edellyttää riittävän pieniä opetusryhmiä ja useampia henkilöitä opetustilanteissa sekä riittävästi lähiopetusta (Miettinen 2008, 157). Tunneällyn ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja koulu-

menestys on tärkeää sosiaalistumisessa ja integroitumisessa yhteiskuntaan. Heikot oppimisen perusvalmiudet ja taidot ennustavat heikkoja sosiaalisia taitoja. (Kauffman 2001, 249–253.) Oppilaitoksen ilmapiiriä opiskelijat kuvasivat hyväksi, oppimista tukeväksi. Kohtaaminen, vuorovaikutus ja yhteisö korostuivat opiskelijoiden kokemuksista.

Oma toiminta ryhmän jäsenenä sai vähemmän ilmauksia. Oma toiminta liittyi lähinnä siihen, kuinka oli voinut vaikuttaa opetukseen. Vaikka ryhmä oli tuttu ja siellä saattoi olla oma itsensä, aivan kaikkea ei kuitenkaan voinut tehdä. Yksi opiskelija olisi halunnut enemmän ”opiskelua” U-Tube -videon sijaan, muttei kehdannut esittää toivetta, koska kaikki muut olivat niin innoissaan videosta.

Virallisen opetuksen oppimisympäristönä nähtiin ryhmä. Avainilmaisuksi eri oppimisympäristöissä muodostui se, kuinka ne olivat toimineet tai kuinka niissä oli toimittu. Vaikka eri oppimisympäristöt kietoutuivat yhteen, niihin liittyi pieni ero. Ryhmässä oltiin lähinnä jäsenenä ja koulun ulkopuolisissa ryhmissä aktiivisina toimijoina.

Opiskelijoiden kokemuksissa ei tule esiin juurikaan erityisiä opetus- ja ohjausmenetelmiä tai välineitä. Eniten myönteisiä kokemuksia oli yksilöllisestä lisäopetuksesta, lisäohjauksesta, lisäajasta, työvaltaisuudesta, huomioimisesta ja kuuntelemisesta. Näitä myönteisen kokemuksen aiheita tuotiin myös opettajien kommentteissa esille. Muodostin teemoihin liittyvistä ilmauksista ”kannustavaryhmän”, ”rajoittavaryhmän” sekä taitojen ja tietojen harjoittaminen ja näistä edelleen ”oppimisympäristön toimintaryhmän” ja ”oma toiminta oppimisympäristössä ryhmän”.

8.5 Esteettömyyskokemusten väliset suhteet

Hain haastatteluilla erityistä tukea tarvitsevan nuoren ja hänen opettajiensa kokemuksia esteettömästä opiskelusta toisella asteella. Koko aineistoa tarkastelemalla alkoi muodostua käsitys siitä, miten kokemukset eri vaiheissa ja aiheissa vaikuttivat siihen, kuinka opiskelija itse toimii oman oppimisensa ohjaajana. Muodostin saaduista teemoista vielä esteettömyyden ryhmiä, jotka mielestäni kattoivat aineistosta saadut kokemukset. Molemmilla opiskelijoilla oli ollut kokemuksia erilaisista oppimisen vaikeuteen liittyvistä

ongelmista ja nuo ongelmat olivat ilmenneet jollain tavoin oppimisessa ja sosiaalisessa hallinnassa. Koetut ongelmat olivat hyvin tyypillisiä oppimisenvaikeuden aiheuttamia ongelmia ja niiden lieventämiseksi on olemassa erilaisia keinoja. Opiskelijat osasivat eritellä omia ongelmiaan myös todella hyvin. Muodostin oppimisen moninaisuusryhmästä kuvauksen kokemukset oppimisen ongelmista.

Seuraavana olin tarkastellut erilaisia tuki- ja selviytymiskeinoja. Peruskoulussa saatu pienryhmäopetus oli koettu joko hyväksi, leimaavaksi tai jopa ahdistavaksi. Ammattiopilaitoksen pienryhmäopetus oli koettu hyväksi silloin, kun se oli ollut säännöllistä. Ulkoisiin tukitoimiin voitiin katsoa myös erilaiset opetusmenetelmät ja yksilöllisyys opetuksessa. Opettajat kokivat, että heillä oli käytettävissä laaja valikoima erilaisia tukitoimia. Henkilökohtaista opiskelua tukevia asioita pyritään kehittämään koko ajan. Opilaitoksen on tarpeen joustaa opiskelijoitten yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaan. Tukitoimien oikea kohdentaminen ja mahdollisimman varhainen aloittaminen estää riskiä syrjäytymiseen. (Vehmas & Puupponen 2008, 228.) Opiskelijat olivat kokeneet selviytyvänsä paremmin saatujen tukitoimien ansiosta. Omaan yrittämiseen liittyi kokemus oman työn tuloksista. Kokemuksista tuli esiin se, että tulokset olivat yhteydessä omaan panostukseen. Kun oli saatu tulosta, oli yritetty enemmän. Toisaalta myös niin, että yrittämisestä huolimatta ei tulosta ollut tullut. Tärkeää oli onnistumisen kokemus, joka kannusti yrittämään. Epäonnistuminen taas johti luovuttamiseen. Yhdistin esteettömyysryhmästä ulkoisen tuen ja oman yrittämisen kokemukset kuvaukseksi selviytymisestä.

Kolmas esteettömyyden ryhmä muodostui sitoutumisesta ja tavoitteellisuudesta. Koska tämän ryhmän kokemukset ja käsitykset liittyivät opetuksen ohjaukseen ja tukeen, nimisen kuvauksen kokemukset ohjauksesta ja tuesta. Opetuksen ohjaus ja tuki syntyvät vuorovaikutuksessa kokemuksen ja oppimisympäristön kanssa (Ruohotie 1991, 81) joten niistä saatuja kokemuksia on vaikea eritellä omiksi erillisiksi ryhmikseen. Opetuksen ohjaus ja tuki ilmenivät esimerkiksi siinä, kuinka omasta panostuksesta saatu hyöty oli koettu, oliko se hyvä arvosana vai pelkästään uusi tieto? Kuinka motivoivaksi ammattiopiskelu koettiin, ja lisäksi se mahdollisuuksia tulevaisuudessa? Kuinka uskottiin omaan selviytymiseen ja vaikuttamiseen? Millainen merkitys opinnoilla oli muussa elämässä, vai liittyikö se vain opintojen suorittamiseen?

Viimeisinä esteettömyysryhmässä olivat erilaiset oppimisympäristöt. Olin lähtenyt kyselemään kokemuksia lähinnä koulutuksen oppimisympäristöistä. Vastauksista nousi esiin hyvin suurena osuutena opiskelijoiden koulun ulkoiset oppimisympäristöt. Suuntautuminen koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin tukee myös elinikäisen oppimisen tavoitteita (2006/962/EY). Oppimisympäristöissä erottuivat erikseen opiskelijan oma toiminta eri ympäristöissä ja oppimisympäristön toiminta. Opiskelijoilla oli niistä johtuen erilaisia kokemuksia eri oppimisympäristöissä. Luokkahuoneopetuksessa samakin opetusryhmä oli aivan erilainen opiskelijoiden kokemuksessa. Ammatillisissa oppilaitoksissa on kehitetty opetukseen vaihtoehtoisia opiskeluympäristöjä. Perusajatuksena siinä on tarjota mahdollisuutta lisätukeen erilaiselle opiskelijalle. Opetuksessa tulee keskittyä opiskelijan vahvoihin osa-alueisiin, millä tuetaan mahdollisuutta sijoittua työelämään. Motiivina olivat esimerkiksi tiedon haku, uuden oppiminen tai kavereiden kanssa seurustelu. Yhteistä koulun ulkoisten oppimisympäristöjen aktiiviseen käyttöön oli työssäoppimisen merkityksellisyyden kokemus. Viimeisen kuvauksen nimeksi tuli kokemukset oppimisympäristöistä.

Tarkastelin aineistoa vielä uusien kuvausten valossa. Luin litterointeja ja kuuntelin haastatteluja uudelleen varmistaakseni saamani tulokset. Tavoitteenani oli selvittää kuinka kuvaukset sijoittuvat toisiinsa nähden. Pyrin rakentamaan kuvauksista kuvausjärjestelmän, jossa nämä ryhmien väliset suhteet ilmenisivät. Olin kuvitellut voivani rakentaa oppimisprosessiin perustuvan järjestelmän, jossa uuden oppiminen rakentuu aikaisemman opitun päälle. Kuvaukset olivat kuitenkin sellaisia, että ne saattoivat esiintyä missä tahansa oppimisen vaiheessa ja missä järjestyksessä tahansa. Kokemukset opetuksen ohjauksesta ja tuesta näyttivät asettuvan jokaisen kolmen muun esteettömyysryhmän väliin vaikuttaen seuraavaan kuvaukseen ja siitä saatuihin kokemuksiin. Tätä huomiota tukee myös Ruohotien (1991, 78) näkemys opetuksen ohjauksen ja tuen vaikutuksesta oppimistuloksiin.

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten ammatillisessa oppilaitoksessa esteettömyys ilmenee erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ja hänen opettajansa oppimiskokemuksena. Tutkimuksessa selvisi, että esteettömyys ilmenee erilaisina kokemuksina, jotka muodos-

tavat elinikäisen kokemuksen ohjauksesta ja tuesta. Nämä kokemukset puolestaan voivat edistää tai estää oppimista. Kokemukset ohjauksesta ja tuesta vaikuttavat edelleen siihen, millaisiksi esteettömyyteen liittyvät oppimisvaikeuden tuomat ongelmat koetaan. Ne vaikuttavat siihen, kuinka uskotaan, että esteettömyyden ongelmista selviydytään ja kuinka esteettömyyden selviytymiskeinoja käytetään. Lisäksi ne vaikuttavat siihen, kuinka eri oppimisympäristöissä voidaan käyttää esteettömän oppimisen tukimahdollisuuksia hyväksi. Kokemukset esteettömän opetuksen ohjauksesta ja tuesta vaikuttavat eri kokemusryhmien välillä. Vaikka kokemukset ovat yksilöllisiä, niistä voidaan muodostaa eri elämäntilanteiden mukaisia esteettömyyden kokemusryhmiä. Tässä tutkimuksessa muodostuneita kokemusryhmiä ovat kokemukset oppimisen ongelmista, kokemukset selviytymisestä ja kokemukset erilaista oppimisympäristöistä. Kokemusryhmien keskimäinen, selviytymisen kokemukset, vaikuttaa kahden ryhmän välillä niin ikään kokemuksena esteettömän ohjauksen ja tuen välityksellä.

9 POHDINTA

Kun puhutaan erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista, tarkoitetaan käsitteellä useimmiten opiskelijaa, jonka opetus ja oppiminen edellyttää erityishuomiota. Monesti erityistarpeet johtuvat opiskelijan fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta tai pedagogisesta esteestä.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jolla pyrin selvittämään, miten opiskelijoiden erityistarpeet otetaan huomioon ammatillisessa oppilaitoksessa heidän kokemuksensa mukaan. Mitä kokemuksellisia esteitä, ennakkoluuloja ja eriarvoisuutta opiskelija kohtaa opintojensa ja työssä oppimisensa aikana. Mitä kokemuksia esteettömästä opettamisesta on ammatillisen oppilaitoksen opettajilla. Mitkä ovat ne tukitoimet yksittäistä opiskelijaa ajatellen, joihin ammatillinen oppilaitos kykenee paneutumaan.

Tutkimuksen tulos toi esiin sen, että vaikka esteettömyys koetaan hyvin eri tavoin, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset näyttävät olevan merkityksellisempiä kuin fyysiseen esteettömyyteen liittyvät kokemukset. Kukaan haastatelluista ei tuonut esiin esimerkiksi mitään liikuntakasvatukseen tai liikumisen apuvälineisiin liittyviä kokemuksia.

Tuloksista tuli esiin erilaisen oppimiseen liittyvän ohjauksen ja tuen keskeinen merkitys opiskelussa. Opetuksen ohjaus ja tuki vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia oppimisesta muodostuu. Ne vaikuttavat siihen, kuinka kokee selviytyvänsä, kuinka opiskelee ja mitä eri oppimisympäristöistä saa. Kokemukset ohjauksesta ja tuesta voivat suunnata opiskelua joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Tuen vaikutus on ratkaiseva, sillä se ohjaa opiskelua parhaimmillaan itseohjautuvaan ja elinikäisen oppimisen suuntaan tai syrjäyttää opiskelusta.

Tutkimuksen tuloksena syntyneitä kuvauksia kokemuksista ajatellaan eräänlaisena peruselementtinä, josta muodostuu henkilökohtainen oppimispolku. Haastatelluille opiskelijoille oli syntynyt hyvin erilaisia oppimispolkuja. Yhteistä kaikille olivat oppimisen vaikeus ja siihen liittyvät ongelmat sekä kokemukset opiskelusta eri oppimisympäristöissä ja opiskelussa selviytymisestä. Kun tutkimuksen tuloksena syntyneiden koke-

muksien eri esteettömyyteen liittyviä merkityksiä tutki tarkemmin, löytyi opiskelua eteenpäin vieviä kokemuksia, toisin sanoen esteettömyyttä edistäviä tekijöitä. Selkeitä opiskelun esteitä oli vaikeampi havaita, ne näyttivät kietoutuvan suurempiin ja lumipalloomaisesti kerääntyviin kokemuksiin.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää esteettömyyttä ammatillisessa oppilaitoksessa. Esteettömyys kiinnittyi erilaiseen oppimisen ja opetuksen ohjaukseen ja tukeen, jotka vaikuttivat erilaisten kokemusten välillä. Opetuksen ohjaus ja tuki syntyivät kokemuksista ja ne vaikuttivat oppimisen kokemuksiin. Kokemusryhmät muodostavat eräänlaisen jatkumon, mutta ne voivat toimia osatekijöinä myös eteenpäin tai taaksepäin vievässä oppimisen syklissä. Tutkimus tehtiin toisen asteen opiskelusta ja lopullinen tavoite oli saada selville, kuinka esteettömyys koetaan erityisesti opiskelussa ja opetuksessa. Oppimisen ja opetuksen ohjaus ja tuki ovat opiskelijan henkilökohtaisia kokemuksia, mutta ne syntyvät monen tekijän ja monen kokemuksen vaikutuksesta. Siksi on syytä tarkastella lähemmin, millaisia nuo oppimisen ja opetuksen ohjauksen ja tuen kokemukset ovat ja millaiset opiskelu- ja koulukokemukset niitä synnyttävät.

9.1 Esteettömyys oppimisvaikeuteen liittyvässä ohjauksessa ja tuessa

Oppimisvaikeuksien tuomat erilaiset ongelmat opiskelussa kuten muistamisen, sosiaalisen elämänhallinnan, puhumisen ja kirjoittamisen ongelmat sekä oppimisen hitaus olivat opiskelijoille arkipäivää. Niistä pyrittiin selviytymään myös itsenäisesti erilaisia oppimistapoja ja perinteistä ”pönttöystä” harrastamalla. Joku opiskelijoista oli uupunut hitauden ja jatkuvan uudelleen opetteluun edessä. Mutta kaikesta huolimatta jaksettiin yrittää, koska koettiin, että tavoitteet olivat tärkeitä saavuttaa. Oppimisvaikeuksista johtuvien ongelmien ratkaisuun on olemassa erilaisia menetelmiä ja välineitä. Eri opiskelijoille sopivat eri oppimistavat ja tyyli, joista on myös nykyisin paljon tietoa saatavilla. Opiskelijat olivat itse kokeilleet erilaisia menetelmiä ja hakeneet itselleen parhaita tapoja oppia.

Tutkimuksesta ilmeni se, kuinka käsitys itsestä oppijana syntyi jo peruskoulussa. Ammattioppilaitokseen tullessa opiskelija oli jo muodostanut jonkinlaisen asenteen oppimiseen. Käsitykset omista kyvyistä ohjasivat asennoitumista opiskeluun. Tutkimus osoitti sen, kuinka opettamisen ohjauksella ja tuella on vaikutusta oppimisen ja motivaation

välisissä yhteyksissä. Nähtiinkö opiskelu ylipäättänsä tarpeelliseksi riippui siitä, uskottiinko siitä olevan mitään hyötyä. Tutkimuksesta tuli myös selville se, kuinka eri kokemuksista muodostuneet ohjaukset ja tuet voivat ohjata toimintaa. Mikäli koki saavansa tulosta aikaiseksi, se kannusti yrittämään enemmän.

Oppimiskulttuuriin liittyy nykyisin opetuksen ja työelämän kiinteä yhteys. Oppilaitoksen opettajalla oli kiinteä yhteys alueen työpaikkoihin, joihin hän sai henkilökohtaisen opiskelupolun omaavia opiskelijoitaan työssäoppimaan. Työssäoppimisen suunnitelmallisuus tähtää aina yksilöllisiin oppimistavoittein itsenäiseen elämään ja työhön. Toiselle opiskelijalle oli opetettu käytännössä työaikojen noudattamista ja yleensä käyttäytymistä työpaikalla. Tärkeintä on tiivis ja pitkäjänteinen vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä. Nykyopettajuuden haasteena nähdäänkin vuorovaikutteisuuden lisääminen nuoren opintojen eteenpäin viemiseksi.

Kaikkia oppimisen ongelmia ei kuitenkaan voi ratkaista tai edes lieventää. Useilla opiskelijoilla oppimisen vaikeus oli hankaloittanut oppimista koko opiskelun ajan. Oleellista oli silloin se, kuinka opiskelija itse oli jaksanut yrittää ja kuinka häntä oli voitu tukea yrittämään. Mikäli tavoitteet koettiin tärkeiksi, ne pyrittiin saavuttamaan. Tavoitteet voitiin kokea tärkeäksi, mikäli niistä oli hyötyä kouluarvosanojen tai yleensä uuden oppimisen kannalta. Oppimaan oppiminen saattoi olla myös henkilökohtaisesti merkittävää, jolloin tavoitteet oli itse asetettuja. Tavoitteiden saavuttaminen tai opiskelu yleensä saattoi olla myös täysin merkityksetöntä, jolloin opiskelu ei edennyt. Tutkimuksen mukaan ne, jotka kokivat oppimisen hyödylliseksi välineenä jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi, olivat motivoituneimpia opiskelemaan.

Tavoitteisiin pyrkimiseen liittyy myös niiden saavutettavuus. Jos tavoitteet olivat liian kaukaisia, niihin ei jaksettu pyrkiä. Jos ne muuten koettiin mahdottomaksi saavuttaa, tuntui yrittäminen toivottomalta. Saatu negatiivinen kokemus esteettömästä oppimisesta jopa esti yrittämästä uudelleen. Toisaalta kokemus siitä, että yrittämisen kautta onnistui, auttoi yrittämään lisää aina uudestaan. Opiskelijat kokivat peruskoulussa saadun pienryhmäopetuksen hyväksi, jopa ratkaisevaksi oman opiskelun kannalta. Pienryhmässä oli saatu henkilökohtaisempaa opetusta ja opettajalla oli ollut aikaa kerrata asioita. Pienryhmäopetuksen tuloksen tunne oppimisesta oli herännyt ja palaute oli ollut positiivista. On ensiarvoisen tärkeää, että esteettömästä opiskelusta pystyttäisiin muodostamaan po-

sitiivinen ja palkitseva kokemus heti opiskelun aluksi, siten ettei negatiivinen kierre pääse alkuun. Negatiivisen kierteen seurauksena oli paitsi usko omaan kyvyttömyyteen myös se, että opittavaa asiaa oli kertynyt liikaa ja se tuntui kokonaisuudessaan mahdottomalta saavuttaa. Opittavia asioita oli kertynyt joko tekemättä jääneistä tehtävistä tai oppimatta jääneistä asioista. Ikävien oppimiskokemusten vaikutukset ja usko omaan kyvyttömyyteen vaikuttivat muun muassa tulevien jatko-opintojen valintoihin ja työuran suunnitteluun.

9.2 Esteettömyys oppimisympäristöihin liittyvässä ohjauksessa ja tuessa

Tutkimuksessa tuli esiin se, että esteettömässä oppimisympäristössä nimenomaan ryhmän toiminta ja sen henki olivat merkityksellisiä, eivät fyysiset tilat. Ainoastaan toista opiskelijaa oli luokassa häirinnyt käytävältä kantautunut melu. Esteetön oppimisympäristö pystyi auttamaan opiskelijan yksilöllisyyden toteutumista. Esimerkiksi turvalliseksi koettu ja positiivinen ilmapiiri auttoi olemaan ”omana itsenään” ja avoimena uudelle. Rento tunnelma lievensi jännitystä, eikä virheitä tarvinnut pelätä. Erityisen tärkeää esteetöntä oppimista ajatellen on luoda mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille.

Opettajien tulee luoda sellaisia esteettömiä oppimisympäristöjä joissa korostuu turvallisuus, yhteenkuuluvuus ja luottamus. Itseohjautuva opiskelija pystyy hyödyntämään erilaisia esteettömiä ympäristöjä monin tavoin ja vaikuttamaan niihin. Pienryhmäopetus ammatillisessa oppilaitoksessa koettiin hyväksi samoista syistä kuin peruskoulussakin. Lisäksi mainittiin, että ammattioppilaitoksen ryhmät olivat kaiken kaikkiaan pienempiä, eikä toisella asteella erilaisuutta koettu enää niin leimaavaksi kuin peruskoulussa. Opiskelijat pitivät tärkeänä mahdollisuutta oppia muiden kanssa, saada kavereita, tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi. Oppilaitoksessa käyttöön otettu ykkösten ryhmäyttäminen koettiin hyväksi keinoksi luoda yhteenkuuluvuutta ja luottamusta ryhmän sisällä. Työvaltaistaminen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kannalta tuo esteettömään oppimiseen kiinnittymistä ja selviytymistä opinnoissa eteenpäin.

Opiskelijat kokivat saman oppimisympäristön hyvin eri tavoin. Opiskelija, jolla oli vahva motivaatio ja positiivinen minä uskomus, pystyi vaikuttamaan ympäristön toimintaan. Opiskelija sai samasta ympäristöstä enemmän kuin se, joka suhtautui omiin oppimismahdollisuuksiinsa kielteisesti. Omalla vaikuttamisella saatettiin myös oppimisympä-

päristö muuttaa epämieluisaksi toiselle. Näin oppimisen edistyminen jollekin olikin muuttunut esteeksi toiselle. Opettajalta ja oppimisympäristöltä vaaditaan entistä enemmän tietoa, taitoa ja kokemusta erilaisista esteettömistä ohjausmenetelmistä ja tukimahdollisuuksista. Voimaannuttavan, aktivoivan ja esteettömän oppimisympäristön rakentaminen on haaste, ja on mahdollista, että jollekin hyvä esteetön ympäristö ei ole sitä kaikille.

Opettajien kokemuksista nousi esille asenteellinen esteettömyys. Miten asennoituu ja suhtautuu erityistä tukea tarvitsevaan opiskelijaan, koska kaikilla on oikeus opetukseen. Vähäiset resurssit normaaliopetuksessa vähentävät opettajien myönteisyyttä erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa kohtaan. Opettajan taito opettaa erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa ja oikeanlainen hyväksyvä asenne opiskelijaa kohtaan antaa parhaat edellytykset esteettömään opetukseen. Opetuksessa pitää keskittyä opiskelijan vahvoihin osa-alueisiin, jotta sijoittuminen työelämään sujuu luontevasti. Esteetöntä opetusta ajatellen painopiste on siirtynyt entistä enemmän kasvun tukemiseen, huolenpitoon ja ohjaukseen.

Tutkimuksessa esiin tullut erilaisten oppimisympäristöjen käyttö oli häkellyttävän runsasta ja monipuolista. Erilaisia ympäristöjä ja tapoja oppia käytettiin tietoisesti nimenomaan uuden oppimisen tarkoituksessa. Erittäin tärkeä esteetöntä opiskelua ohjaava tekijä oli se, miten opettajilta saatu yksilöllinen opetus koettiin merkitykselliseksi. Opiskelija kertoi, kuinka hän oli saanut omaa taitotasoaan vastaavan tehtävän tehdä koulutusohjaajan avustamana ja tukena. Vaihtoehtoisten oppimisympäristöjen kehittäminen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kannalta on merkittävää opintojen loppuun saattamiseksi. Toinen opiskelija totesi ”puuttuvien opintojen paikan” olevan juuri hänen juttunsa. Runsaiden poissaolojen takia suorituksia oli jäänyt tekemättä ja niitä hän joutui sitten kesällä paikkaamaan koulutusohjaajan avustuksella.

Tällä tavoin auenneet uudet oppimisympäristöt kasvattivat lisää ammattitaitoa ja johtivat yhä uusiin esteettömiin ympäristöihin, eikä se tuntunut raskaalta. Vaikutti siltä, että siinä vaiheessa, kun ammattiopinnoissa oli jokin välinearvo, sitä hallittiin jo hyvin tai ainakin koettiin, että sitä osattiin riittävästi. Tämä taas rohkaisi oman ammattitaidon käyttöön yhä laajemmin. Oppimisympäristöjä käytettiin monipuolisesti, mutta myös niiden kohdalla saattoi asetelman kääntää toisinpäin. Mikäli opiskelijalla oli kokemusta

siitä, että ammatitaitoa tarvittiin jossain koulun tai arkipäivän elämässä, sen opiskelu nähtiin tarpeelliseksi. Toisella opiskelijalla oli esimerkiksi kokemuksia siitä, kuinka työssäoppimisjaksolla tai kesätyöpaikassa oli joutunut käyttämään ammatissaan oppimaa taitoa hyödyksi. Kaikki ammattiin liittyvät oppimisen taidot nähtiin tärkeäksi siksi, että tulevassa työpaikassa saattoi tarvita juuri sitä taitoa jonka oli oppinut. Ja myös kääntäen; mikäli jotain ammatillista taitoa tai teoriaa ei ollut koskaan tarvinnut, ei sen opiskelussa nähty mitään järkeä, eikä sitä uskottu, että sille olisi mitään käyttöä jatkosakaan.

9.3 Esteetön opiskeluympäristö ammatillisessa oppilaitoksessa

Ammatillisella oppilaitoksella ja opetuksella on vielä tekemistä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan esteettömässä opiskelussa. Opiskelijat olivat saaneet perusoppinsa peruskoulussa ja juuri alkuvaiheessa annettu tuki ja positiivinen palaute kannustivat yrittämään. Opiskelijoiden oma sitoutuminen ja tavoitteellisuus syntyivät onnistumisen kokemuksista ja siitä, kuinka tärkeäksi esteetön opiskelu ja oppiminen koettiin. Näihin voidaan vaikuttaa opetuksen suunnittelulla ja viemällä ammatillisen opintojen näyttöjä yhä lähemmäksi arki- ja työelämää. Oppimisen ongelmien huomioiminen ja niiden tukemiseen heti opintojen alkuvaiheessa on oleellisen tärkeää. Oppimisvaikeuksinen opiskelija joutuu usein ahkeroimaan ja yrittämään monin verroin ”tavalliseen” opiskelijaan nähden. Hän tarvitsee kaiken sen kannustuksen ja rohkaisun, mitä saatavilla on, sekä vankan ammatillisen tietopohjan, jolle rakentaa omaa oppimistaan pienin askelin kerrallaan. Toisen asteen opiskelu pitäisi voida nähdä toisena mahdollisuutena, mikäli peruskoulussa saatu oppimisen pohja on heikko tai olematon. On tärkeää, että myös ammatillisissa oppilaitoksissa on mahdollisuus pienryhmä- tuki- ja erityisopetukseen. Tässä pedagogisen esteettömyyden keinot ovat avainasemassa.

Tunnelma vaikutti enemmän eri oppimisympäristöissä kuin tilat tai välineet. Opettaja oli toiminnallaan avainasemassa tunnelman luojana, ryhmän henki oli ratkaisevan tärkeä. Oppimisympäristöjen esteettömyydessä on kiinnitetty paljon huomiota nimenomaan fyysiseen esteettömyyteen. Kukaan haastatelluista ei ollut kiinnittänyt mitään huomiota luokkatilan sisustukseen, mutta kaikilla oli jokin mielipide opettajan ja ryhmän toiminnasta. Fyysisiä puitteita tärkeämpää on keskittyä luomaan toimiva ja peda-

gogisesti kannustava oppimisilmapiiri sekä poistaa oppimisympäristön psyykkisiä ja sosiaalisia esteitä.

Se, kuinka oppilaitoksen ulkoisia oppimisympäristöjä ja työvaltaisia menetelmiä käytettiin, liittyy toimivuuteen ja itseorientaatioon. Inklusioideologian esiintuomat osatekijät ja itseohjautuvuus tulivat esiin opiskelun menestystarinoissa. Tämä ”voimaantunut” opiskelija asetti itselleen tavoitteita, pyrki sinnikkäästi niitä kohti ja myös piti tärkeänä saavuttaa ne.

Kun tutkimukseni alussa kaivoin esteettömyyttä esiin inklusioideologiasta, löysin esteettömyyden yksilöllisyyttä tukevan aspektin. Pyrkimys yksilöllisyyteen on vallalla yhteiskunnassa laajasti esimerkiksi kaikessa kuntouttavassa toiminnassa. Sen merkitys alkaa näkyä esimerkiksi opetuskäytössä, kun puhutaan vaikkapa osallistavasta kasvatuksesta. Tutkimukseni tulos oli se, että esteettömyys ilmenee kokemuksina, joita synnyttävät kokemukset ohjauksesta ja tuesta. Kun halutaan edesauttaa esteettömyyttä, on kyettävä vaikuttamaan nimenomaan noihin opetuksen ja ohjauksen tukimuotoihin. Opetuksen ja ohjauksen tukeen voidaan vaikuttaa kaikilla fyysisen-, psyykkisen-, sosiaalisen- ja pedagogisen esteettömyyden osa-alueilla. Näistä vähiten merkitystä vaikutti olevan fyysisellä esteettömyydellä todennäköisesti siksi, että siihen on tähän asti eniten kiinnitetty huomiota.

Tutkimukseni tulos osoitti mielestäni vakuuttavasti esteettömyyden löytyvän ikään kuin sen alkulähteiltä inklusion sisältä. Esteettömyys tulee mieltää paljon suuremmaksi kokonaisuudeksi kuin yksittäisiksi teoiksi tai menetelmiksi. Tuettaessa esteettömyyttä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opetuksessa on kiinnitettävä huomiota esteettömiin oppimismekanismeihin, siihen kuinka oppimiskokemukset syntyvät. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin sitä, kuinka yksilöllisyyttä ja toimijuutta tukevat oppimisen ohjaus ja tuki syntyvät ja kuinka niihin voisi vaikuttaa. Halutessamme vaikuttaa esteettömyyteen se olisi voitava myös paikallistaa. Toisin sanoen olisi selvitettävä, missä näitä esteettömiä tai estäviä kokemuksia syntyy. Koska oppimiskokemukset ovat hyvin yksilöllisiä, myös se, kuinka ne oppimisessa syntyvät on hyvin yksilöllistä. Juuri siksi opiskelijan oma arvio omasta oppimisestaan on ensiarvoisen tärkeää. Inklusiivinen, yksilöllisyyttä korostava ajattelu lähteekin siitä, että opiskelija on itse oman oppi-

misensa asiantuntija. Esteettömien oppimiskokemusten mahdollistamiseksi pitäisi juuri opiskelijan omaa arviota voida kehittää ja tutkia lisää.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen, & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet, kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 14–15.
- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 12–15, 20–22.
- Airaksinen, T. 2006. Syrjäyttäminen eriarvoistaa. Vertaileva tutkimus liikkumisesteisten ihmisten asemasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Alanko, R., Remahl, V., & Saari, A. 2004. Ota minut mukaan - Erytystukea tarvitseva lapsi leikissä ja liikunnassa. Espoo: Frenckellin Kirjapaino Oy, 6–17.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 55–81.
- Eskola, S. 2008. Saavutettavuus ja fyysinen ympäristö. Johdanto. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) *Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja*, 70–83.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Haapala, S. 2000. Vammaisen opiskelijan identiteetti. Tutkimus vammaisten opiskelijoiden kokemuksista yliopistolla. Helsingin yliopisto. Valtiotieteiden pro gradu -tutkielma.
- Hakkarainen, K. 2008. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä psykologisia näkökulmia. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteiskuntaa*. Hämeenlinna: HAMK julkaisut, 111–130.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

- Hermanson, E. 2006. Neuvolan rooli oppimisvaikeuksien auttamisessa. Teoksessa P. Anttila, R. Hämäläinen, V. Isotalo, V. Taarna & A. Valkama (toim.). Korvataulehduksista kouluhaluttomuuteen, unihäiriöstä uupumiseen. Lukivaikeusko terveydenhuollon asia? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 17–21.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirvonen, M., Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2009. Ammatillisesta erityisopetuksesta tuettuun ammatilliseen opiskeluun – näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen ja koulutuksen kehittämiseen. *Kasvatus* 40 (2), 158–167.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen oppimistyyliä ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 27.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Kuopio: Kopijyvä.
- Hämäläinen, R., Liias, S., Taarna, V. & Valkama, A. 2008. Erilaisen oppijan käsikirja. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola-hanke. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Juurakko-Paavola, T. & Airola, A. 2002. Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen kielenoppimisen matkalle. KeVät-PROJEKTI. Helsingin, Hämeen, Lahden ja Pirkanmaan ammatti-korkeakoulut
- Kangas, M. 2009. Turun yliopiston esteettömyys – haastattelututkimus erityisjärjestelyjä käyttävien opiskelijoiden kokemuksista yliopistossa. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Proseminaari.
- Kauffman, J. 2001. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey. Prentice-Hall.
- Korpilahti, P. 2006. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpilahti-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Yliopistopaino, 39–58.

- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Laasonen, K. 2002. Motoriset ongelmat ja oppimisvaikeudet kulkevat käsi kädessä. *Liikunta ja tiede* 6/2002, 9–10.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajakoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 951/2011, SORA -laki (Soveltumattomuuden ratkaisuja).
- Leppänen, M.L. 2001. Aivojumppa- Braingym ja koululaisten tarkkaavaisuus. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden lisensiaattitutkimus.
- Markkanen, M. 2011. Kansanopistojen esteettömyys erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteet. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Metsola, L. 2008. Pedagoginen saavutettavuus. Johdanto. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 21–22.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Miettinen, K. & Suorsa-Aarnio, K. 2008. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman näkökulma saavutettavuuteen. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 10–11.
- Mänty, T. 2006. Koulutus integraation tukena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino, 71–108.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159–170.
- Niemelä, A. 2007. ”Joutuu vähän taisteleen”. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten keskus.
- Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Opetushallitus 2009. Määräys 6/011/2009. Tekniikan ja liikenteen perustutkinto/Ammatillisen perustutkinnon perusteet.
- Opetusministeriö. 2009. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämän kerronnassa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 115–162.
- Perusopetuslaki 642/2030.
- Pesola, K. 2009. Esteettömyysopas – mitä, miksi, miten? Invalidiliiton julkaisuja O.39. Invalidiliitto ry.
- Poikela, E. 2008. Koulutuksen ja työn uusi suhde – kohti työlähtöistä opetussuunnitelmaa. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – kohti ubiikkiyhteiskuntaa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut, 65–82.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puupponen, H. 2006. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino, 157–184.
- Pääkkölä, E. 2004. Kohti esteetöntä yliopistoa: opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Rauhala-Hayes, M., Topo, P. & Salminen, A-L. 1998. Kohti esteetöntä tietoyhteiskuntaa. Sitra 172. Helsinki: Sitra, 13.

- Reindal, S. M. 2010. What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education* 25 (1), 1–12.
- Rimpelä, M. 2008. Esipuhe. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. *Invalidiliiton julkaisuja*, 6–7.
- Ruohotie, P. 1999. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 120–149.
- Saloviita, T. 2006b. Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121–130.
- Sikkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32 (1), 15–23.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2006. Valtioneuvoston vammaispoliittisen selonteon tausta-aineisto. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:23. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2010. *Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suni, L. 2012. *Kokemuksia kansalaisopistojen esteettömyydestä. Kyselytutkimus vammaisille, kuuroille, erilaisille oppijoille ja pitkäaikaissairaille opiskelijoille*. Turun yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Suomen YK-liitto. 2009. *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Helsinki: Suomen YK-liitto.
- Tampereen yliopisto 2007. *Oppimisen esteet. Tampereen yliopiston saavutettavuustyöryhmän raportti ja suositukset. Tampereen yliopisto tänään ja huomenna 74*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359–370.

- Usenius, M. & Miettinen R. 2008. Asenteet muuttuvat hitaasti. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L: Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 48–51.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: johdatus historian, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. & Puupponen H. 2008. Saavutettavuus, esteettömyys ja inklusiivinen koulu – teoreettista tarkastelua. Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 12–16.
- Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari, & T. Varis. Ammatillinen kasvu. Tampereen Yliopisto. OKKA-säätiö. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 186–196.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 12-29.
- Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.

Sähköiset lähteet:

- Black, K. 2009. The Inclusion Spectrum: A Model for Including all Young People in Physical Activity and Sport. International Council of Sport Science and Physical Education. Luettu 23.9.2012.
- Convention on the rights of persons with disabilities 2006. United Nations. Luettu 23.9.2012. Saatavissa:
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>
- Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma 2007-2013. Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY. Luettu 13.7.2013. Saatavana:
<http://europa.eu/scadplus/leg/fi/cha/c11082.htm>
- Erilainen oppija. 2007. Diakonia-ammattikorkeakoulun sivut. Luettu 16.9.2012.
<http://www.diak.fi/> tutkintodiak, opiskelijoiden neuvonta, erilainen oppija.

- Erityinen tuki. 2006. Opetushallituksen koulutuksenkehittäjä – verkkosivut. Luettu 16.9.2012. <http://www.oph.fi/frontpage.asp> koulutusjärjestelmä, Suomen koulutusjärjestelmä, perusopetus, erityinen tuki.
- Esteetön opiskelu 2007. Esteetön opiskelu – verkkosivut. Luettu 30.9.2012. <http://esteetonopiskelu.fi/> Mitä esteettömyys tarkoittaa? Käsitteiden määrittely.
- Invalidiliitto 2010. Esteetön ympäristö on ihmisoikeus. Luettu 20.12.2012. http://www.invalidiliitto.fi/portal/esteeton.fi/esteettomyysprojekti/vyp/esteeton_ymparisto_on_ihmisoikeus
- Koivumäki, K. 2009. Erityisliikunnan perustiedosto 2009. Opetusministeriö. Luettu 9.12.2012.
- Kuulonhuoltoliitto. www.kuulokynnys.fi/kuulokynnys/. Luettu 25.9.2012.
- Laaksovirta, R. 2006. Alma mater omnibus. Helsingin yliopiston esteettömyyshankkeen raportti ja suositukset. Esteettömyystyöryhmä. Luettu 29.9.2012. Saatavissa: <http://alma.helsinki.fi/download/2000000037490/Esteett%C3%B6myysty%C3%B6ryhm%C3%A4n%20raportti.pdf>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Luettu 1.10.2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Mitä on saavutettavuus? 2006. Kulttuuria kaikille – kulttuuripalvelut kaikkien ulottuville – verkkosivut. Luettu 27.9.2012. <http://www.kulttuuriakaikille.fi/> Mitä on saavutettavuus?
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Oulu University Press. Luettu 16.7.2013. Saatavana: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>
- Sarlin, H-M. 2007. Opiskelun tuki perusopetuksessa, avauksia opsiin. Opettajan verkkopalvelu. Luettu 27.9.2012. <http://www.edu.fi/frontpage.asp> Opiskelun erityinen tuki, erityinen tuki perusopetuksessa, avauksia opsiin.
- Stakes 4.5.2006. Palveluketjusanasto. Luettu 22.9.2012. Saatavissa: http://sty.stakes.fi/NR/rdonlyres/0C799961-C977-45DE-B0F67C92DA1D38B9/4015/http___wwwstakesfi_oske_terminologia_sanastot_pkt.pdf

Suomen Lait 20.1.2004/21., 731/1999/6§, Yhdenvertaisuuslaki. Luettu 25.9.2012. Valtionsäädöstietopankki Finlex. <http://www.finlaex.fi> lainsäädäntö, ajantasainen lainsäädäntö.

LIITTEET

Liite 1.

HAASTATTELULUPA JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEN- TA

Olen Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opiskelija ja teen Pro gradu - tutkielmaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksista ammatillisessa oppilaitoksessa. Toivon Teidän osallistuvan haastateltavaksi, koska tutkimuksen onnistumisen kannalta se on erittäin tärkeää. Vastaamalla ja kertomalla omin sanoin haastattelussa esitettyihin kysymyksiin autatte selvittämään esteettömyyden ja saavutettavuuden toteutumista ja siihen liittyviä ongelmia ammatillisen oppilaitoksen toiminnassa.

Liikuntapedagogiikan Pro gradu -tutkielmani käsittelee ammatillisen oppilaitoksen oppimisvaikeuksisten ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksia fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta esteettömyydestä. Miten hyvin nämä esteettömyyden osa-alueet ovat toteutuneet ja mitä kehittämistä niissä mahdollisesti on.

Tutkimusmateriaalia kerään yksilöhaastatteluiden avulla. Materiaalin käsittelyn helpottamiseksi toivon saavani käyttää apuna nauhuria. Vastaaminen tapahtuu nimettömästi, eikä yksittäistä vastaajaa pysty tunnistamaan vastausten perusteella. Haastattelun jälkeen olen tarvittaessa yhteydessä, jos haastatteluja on tarpeen syventää.

Olen saanut riittävästi tietoa oppimisvaikeuksisten ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksista ammatillisessa oppilaitoksessa koskevasta pro gradu - tutkielmasta ja haluan osallistua siihen haastateltavana. Olen tietoinen siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa.

Ennen tutkimuksen julkaisemista saan lukea raportin ja hyväksyä sen.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Aija Jokinen
Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos

Liite 2. Teemahaastattelurunko

HAASTATTELURUNKO OPISKELIJAT

Kerro lyhyesti, mikä tai mitkä asiat saivat sinut hakeutumaan nykyiseen koulutukseen?

Miten hakuprosessi meni sinun kohdaltasi?

Oliko sinulla jotain erityispiirteitä jotka piti ottaa huomioon valitessasi koulutusalaan?

Minkälaisia esteitä kohtasit koulutukseen hakeutuessasi?

Kuinka selvisit esteistä ja hakeutumiseen liittyvistä ongelmista?

Pelottiko sinua lähteä opiskelemaan tätä alaa?

Mitkä asiat olivat suurimpia huolenaiheitasi ennen nykyisen opiskelun alkua?

Miten sinut otettiin vastaan koulussa?

Mitä esteitä olet kohdannut opiskelusi aikana (asenteellisia, sosiaalisia, fyysisiä)

Minkälaisissa opiskelutaidoissa tarvitsit eniten apua ja tukea?

Minkälaista apua ja tukea olet saanut opettajilta?

Minkälaista apua ja tukea olet saanut koulutusohjaajalta?

Koetko saamasi tuen riittäväksi?

Kuinka opettajasi ovat toimineet opiskelusi ohjaajina?

Miten työssäoppimispaikkasi järjestyi?

Kuinka työharjoittelu sujui?

Kohtasitko ennakkoluuloja työharjoittelupaikassasi?

Minkälaisia asenteita kohtasit?

Minkälaista tukea oppimisongelmiin on ollut saatavilla?

Kuinka yksilöllistä saamasi apua on ollut?

Mikä on ollut hyödyllisin tuen muoto?

Minkälaisia henkilökohtaisia taitoja opintojen suunnittelu ja opiskelun aikana saamasi tuki on kehittänyt?

Minkälaista konkreettista apua on ollut oppimisvaikeuksien ja oppimisen solmukohtien voittamiseen?

Liite 3. Teemahaastattelurunko

HAASTATTELURUNKO OPETTAJAT

Mitä ohjausta ja tukea on saatavilla oppilaitoksissa ja kuinka hyvin arvioit niiden toimivan opiskelun ja oppimisen tukemisessa?

Millaista pedagogista ohjausta ja tukea tarjotaan erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle?

Onko oppilaitoksessa sovellettu laajennettua työssäoppimista?

Millaista ohjausta erityistä tukea tarvitseva opiskelija saa työssäoppimisjaksolla?

Kuinka tärkeänä näet mahdollisuuden mukauttaa opinnoissa eri aineissa tai näytöissä?

Miten opiskelijoiden osalta on varauduttu tutkinnon osien järjestämiseen?

Miten suunnittelussa ja opetuksessa on huomioitu opiskelijoiden yksilölliset oppimisen polut?

Miten on pyritty ehkäisemään opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen?

Minkälaisia opetusmenetelmiä käytetään erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle?

Kuinka yhteistyö sidosryhmien kanssa on toteutettu ja kuinka se sujuu?

Miten ja millaisilla menetelmillä tunnistetaan opiskelijoiden fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen tuen tarpeet?

Millaisia menetelmiä käytetään erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja perusteen määrittelyyn?

Mitä haasteita HOJKS:n laatimisessa, toteuttamisessa ja seuraamisessa on?

Millaista erityispedagogista osaamista tulisi kaikkien opettajien hallita ja mitä tarvitaan tulevaisuudessa?

Onko viime vuosina ollut opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia tai kehittämishankkeita?

Mistä opiskeluympäristön esteettömyys rakentuu?

Miten ammatillisen oppilaitoksen palveluja voitaisiin kehittää tulevaisuudessa?

Millaisena näet inklusion toteutumisen oppilaitoksessa nyt ja tulevaisuudessa?