

Kaisa Rätty

**Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana
ammattillisessa aikuiskoulutuksessa**

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Athenan salissa 302, Siltavuorenpenger 3A, perjantaina 1. huhtikuuta 2016 klo 12

Helsinki 2016

Esitarkastajat

Professori Joel Kivirauma, Turun yliopisto
Dosentti Raija Pirttimaa, Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Markku Jahnukainen, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Professori Markku Jahnukainen, Helsingin yliopisto
Emeritusprofessori Jarkko Hautamäki, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Jaakko Helander, HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-1961-2 (nid.)

ISBN 978-951-51-1962-9 (PDF)

Kaisa Rätty

Special support as enabler of lifelong learning in vocational adult education and training

Abstract

The aim of the research is to describe recent discussions of the special support in vocational adult education and training (VET for adults). The research data consist of documents (legislation, reports of working committees, research articles) and expert interviews (N=15). Qualitative content analysis has been used to analyze the data.

VET for adults has an important role in lifelong learning in Finland. The aim of VET for adults is to educate competent workforce and in this way increase competitiveness of the country. VET for adults produces individual schooling opportunities and thus supports the social inclusion of adults. This study focuses on how VET for adults has aspired to fulfill the students' need of (special) support.

The legislation of VET for adults considers adults' special needs and enables the development of special support. VET for adults has developed towards more individual training programmes and personalizing is in the centre of the competence-based qualification system. The educational institutions began to develop special support at the latest in 2006, when it was mentioned in legislation for the first time.

In the research data the need of special support was defined as learning difficulties and difficulties in life management. Discussions of educability and workability were found as well. The special support was defined as a combination of counselling and special education. Additionally individual solutions and the further education of teachers in counselling and special education were emphasized.

This study presents a number of revealing discussions of the special needs and special support of adults. The need of special support is recognized in international, national and institutional discussions and the educational institutions try to find different forms of support, so the educability and workability of students of VET for adults can be improved. To enable the further development of special support in VET for adults, cooperation with different municipalities and working life is needed.

Keywords: vocational adult education and training, VET for adults, special education, special support, counselling, personalizing, lifelong learning, social inclusion

Kaisa Rätty

Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata erityisen tuen kehittymisestä, nykytilasta ja tulevaisuudesta käytäviä keskusteluja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimusaineistona on käytetty asiakirja-aineistoja (lait, asetukset, määräykset, oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmat) sekä asiantuntijahaastatteluja (N=15). Aineiston analyysissä on käytetty laadullista sisällönanalyysyä.

Ammatillisen aikuiskoulutuksella on tärkeä rooli elinikäisen oppimisen toteuttajana. Sen tehtävänä on kouluttaa osaavia työntekijöitä yrityksille ja näin ylläpitää valtion kilpailukykyä. Ammatillinen aikuiskoulutus tuottaa yksilöllisiä koulutuspolkuja ja tukee yksilön kiinnittymistä yhteiskuntaan. Tutkimuksen keskiössä on, kuinka ammatillinen aikuiskoulutus on pyrkinyt vastamaan niiden aikuisten tarpeisiin, joka tarvitsevat opinnoissaan (erityistä) tukea.

Ammatillinen aikuiskoulutus on kulkenut koko ajan kohti yksilöllisempiä toteutuksia, ja henkilökohtaistaminen on keskeinen osa näyttötutkintojärjestelmää. Lainsäädännössä aikuisten erityisen tuen tarve otetaan huomioon ja mahdollistetaan erilaisten tukijärjestelmien kehittäminen. Tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa erityistä tukea alettiin kehittää viimeistään 2000-luvulla.

Tutkimusaineistossa erityisen tuen tarve määriteltiin oppimisvaikeuksien sekä elämänhallinnan vaikeuksien kautta. Lisäksi esille nousi koulutuskelpoisuuteen ja työelämäkelpoisuuteen kietoutuvat keskustelut. Tutkimusaineiston perusteella erityinen tuki jäsenyi ohjauksen ja erityisopetuksen ympärille. Lisäksi aineistossa painottuivat yksilölliset ratkaisut ja opetushenkilökunnan kouluttaminen vastamaan erityistä tukea tarvitsevien aikuisten tarpeisiin.

Aikuisten erityisen tuen tarve on tunnustettu niin kansainvälisissä, kansallisissa kuin oppilaitostason keskusteluissa. Oppilaitokset pyrkivät löytämään toimintamuotoja, joiden avulla ammatilliseen aikuiskoulutuksen opiskelijoiden koulutus- ja työelämäkelpoisuutta pystytään kehittämään. Jotta aikuisten erityisen tuen tarpeita pystytään ottamaan yhä paremmin huomioon, tarvitaan yhteistyötä eri hallintokuntien välillä ja työelämän kanssa.

Avainsanat: ammatillinen aikuiskoulutus, erityisopetus, ohjaus, henkilökohtaistaminen, elinikäinen oppiminen, sosiaalinen inkluusio

Kiitokset

Aluksi lämmin kiitos työn mahdollistajille eli ohjaajille. Erityispedagogiikan professori Markku Jahnukainen on johdatellut sitkeästi läpi väitöskirjaprosessin ja luonut uskoa, että jonain päivänä väitöskirja on valmis. Markulta olen saanut tukea pohtiessani tutkimuksen suuntaa ja tehdessäni sitä koskevia päätöksiä. Emeritusprofessori Jarkko Hautamäkeä kiitän yllättävistä näkökulmista, jotka ovat kirjastaneet prosessia. Kiitos esitarkastajille professori Joel Kiviraumalle ja dosentti Raija Pirttimaalle kannustavista ja tarkoista huomioista, jotka tarkensivat käsikirjoitusta.

Iso kiitos myös tutkimukseen osallistuneille haastateltaville. Nautin haastattelujen tekemisestä, keskusteluista ja ammattilaisten tapaamisesta. Nämä kohtaamiset loivat uskoa siihen, etten ole yksin tämän aiheen kanssa, vaan meitä on ainakin kourallinen ihmisiä katsomassa samaan suuntaan. Tunne on vahvistunut, kun olen keskustellut ammatillisen aikuiskoulutuksen työntekijöiden kanssa tutkimuksestani. Useimmiten saan palautetta aiheen ajankohtaisuudesta.

Suurena tukena on koko prosessin ajan ollut ystäväni filosofian tohtori Anne Leinonen. Hän on kuunnellut ja antanut hyviä vinkkejä ja vahvistanut itseluottamustani aloittelevana tutkijana. Kiitos myös kasvatustieteiden tohtori Leena Selkivuorelle. Yhdessä olemme kulkeneet samantapaisten aiheiden kanssa. Leena on ollut koko ajan vuoden edellä, joten häneltäkin olen saanut paljon vinkkejä ja ajatuksia. Lisäksi kiitos kasvatustieteiden tohtori Erja Sandbergille, joka piti minua kiinni yliopiston arjessa. Kun tein tutkimusta koko ajan työn ohessa, oli tärkeää kuulla yliopiston kuulumisia.

Kiitos sisarilleni kasvatustieteiden lisensiaateille Riitta Dinçaylle ja Minttu Rättylle tukemisesta – ja paljosta muustakin. Äidille ja isälle kiitos siitä, että minut on kasvatettu uskomaan, että kaikki on mahdollista, mitä vain tarpeeksi haluaa. Kiitos myös monille työkavereille ja ystäville, jotka ovat tukeneet työssäni tavalla ja toisella, kuten keskustelemalla ja tärkeintä kaikessa: uskomalla että pystyn tähän prosessiin. Erityiskiitos vielä kollegoilleni ja ystävilleni, filosofian maisteri Tuija Takalalle, joka teki kielentarkastuksen, ja filosofian maisteri Taru Kerbille, joka tarkasti tiivistelmän englannin kielisen käännöksen, sekä kuva-avusta naapurilleni Jonna Paarmalle.

Perheelleni kiitos pitkämielisyydestä. Paljon olen koneella istunut ja kirjoittanut, lukenut ja ollut ajatuksissani. Toivottavasti omille lapsilleni olen osannut välittää paljon elinikäiseen oppimiseen.

Helsinki, 14.2.2016

Kaisa Rätty

Sisältö

KIITOKSET	5
1 JOHDANTO	9
1.1 Keskeiset käsitteet	12
1.2 Tutkimustehtävä	13
1.3 Tutkimusaineisto	15
1.4 Aineiston analysointi	20
1.4 Asemointini tutkijana	24
2 AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN KEHITYS OSANA ELINIKÄISTÄ OPPIMISTA	27
2.1 Humanistinen aikakausi	27
2.2 Kovan taloudellisen paradigman aika	32
2.3 Pehmeämmän taloudellisen paradigman aika	38
2.4 Ammatillinen aikuiskoulutus sosiaalisen inklusion edistäjänä	42
2.5 Elinikäisen oppimisen laidalla – erityistä tukea tarvitsevat aikuiset	49
3 KUVAUKSIA ERITYISEN TUEN KEHITTYMISESTÄ OPPILAITOKSISSA	56
3.1 Erityisen tuen legitimoituminen osaksi ammatillista aikuiskoulutusta	68
4 ERITYISEN TUEN TARVE	71
4.1 Elämönhallinnan ongelmat	71
4.2 Oppimisvaikeudet ja muut diagnoosit	75
4.3 Koulutuskelpoisuus	84
4.4 Työelämäkelpoisuus	90
4.5 ”Hyvästä opiskelijasta hyvä työntekijä”	93
5 ERITYISEN TUEN TOTEUTUMINEN	97
5.1 Henkilökohtaistaminen ja yksilölliset polut	98
5.2 Ohjaus osana erityistä tukea	102
5.3 Erityispedagoginen tuki	107
5.4 Kouluttajien asenteiden ja osaamisen kehittäminen	112
5.5 Erityinen tuki tulevaisuudessa	118
5.6 Ohjausta, erityisohjausta vai erityistä tukea?	122

6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA	125
6.1 Erityisen tuen kehitys ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.....	125
6.2 Erityisen tuen tarve ja tarjottava tuki.....	128
6.3 Erityisen tuen tulevaisuuden näkymiä.....	130
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	132
6.4 Jatkotutkimuksen aiheita	135
LÄHTEET.....	139
LIITTEET	161

1 Johdanto

Elinikäinen oppiminen on ollut koulutuspoliittisena johtoajatuksena 1970-luvulta lähtien. Elinikäisen oppimisen ajatukset vaikuttavat meihin niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Nyky-yhteiskunnassa jokaisen kansalaisen velvollisuudeksi katsotaan ammattitaidon hankkiminen ja sen jatkuva päivittäminen. Näin taataan kansakunnan kilpailukyky. Työelämän ja ammattien muuttuminen, tietotekniikan kehitys ja jatkuvasti lisääntyvä tiedon määrä asettavat jokaiselle työikäiselle elinikäisen oppimisen ja kehittymisen vaatimuksia. Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä myös sosiaalisen inklusion sekä kansakunnan yhtenäisyyden edistäjänä (esim. Chapman & Aspin 2013; Biesta 2006).

Tämän tutkimuksen keskiössä on ammatillinen aikuiskoulutus, joka on Suomessa valjastettu elinikäisen oppimisen ja samalla sosiaalisen inklusion keihäänkärjeksi. (Ahonen 2012; Lehtisalo & Raivola 1999.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen on historiansa aikana odotettu parantavan sekä työntekijöiden elämää että yritysten toimintaa (Pohjonen 1997; Rinne & Vanttaja 1999). Tuottamalla ammattitaitoisia työntekijöitä on pyritty takaamaan maamme taloudellista kilpailukykyä. Ammatillinen aikuiskoulutus on nähty myös työelämään sosiaalistajana, uralla etenemisen varmistajana, työn tuottavuuden kohottajana ja työllisyyden parantajana (Lehtisalo & Raivola 1999; Pohjonen 1997). Aikuiskoulutusorganisaatiot pystyvät nopeasti reagoimaan erilaisiin koulutustarpeisiin ja kouluttamaan aikuisista työvoimaa niille aloille, joilla sitä tarvitaan.

Yksilötasolla tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat hakemassa lisäkoulutusta kohottaakseen omaa työmarkkina-asemaansa. Ammatillinen aikuiskoulutus on historiansa aikana kulkenut koko ajan yhdessä työllisyyskysymysten kanssa: suuri osa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta on ollut työttömille tai työttömyysuhan alla oleville suunnattua työvoimapolitiittista koulutusta. (Lehtisalo & Raivola 1999; Talka 1997c, 1997d.)

Vuonna 2013 ammatillisessa aikuiskoulutuksessa suoritettiin yhteensä noin 33 000 perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoa. (Tilastokeskus 2014.) Vaikka ammatillisen aikuiskoulutuksen tavoitteena on tarjota koulutusta erityisesti ilman ammatillista koulutusta oleville aikuisille, tutkimusten mukaan koulutukseen osallistuu eniten niitä, joilla on jo aiempi ammatillinen tutkinto (Illeris 2006; Katajisto 1991; Rinne & Vanttaja 1999; Stenström & Valkonen 2002; Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008; Tilastokeskus 2014). Ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän. Tässä erityispedagogisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu niiden opiskelijoiden koulutukseen, jotka tarvitsevat (erityistä) tukea suoriutuakseen opiskelusta ja tutkinnon suorittamisesta.

Kivirauman (2015b, 12) mukaan erityispedagoginen tutkimus on kiinnostunut niiden yksilöiden ja ryhmien oppimisesta, kasvatuksesta ja koulutuksesta, joille enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta sovi. Erityispedagoginen tutkimus on perinteisesti keskittynyt lasten ja perusopetuksen tarpeisiin, mutta viime vuosina on alettu aiempaa enemmän tekemään erityispedagogista tutkimusta toisen asteen koulutuksen näkökulmasta (Hirvonen 2006b; Honkanen 2006; Miettinen 2008; Saarinen 2012; Äikäs 2012; Niemi 2015).

Aikuisia käsittelevää erityispedagogista tutkimusta löytyy muutamia (Ladonlahti & Pirttimaa 1998; Puro, Sume & Vehkakoski 2011). Kakkuri (2011) pohtii aikuiserityispedagogiikkaa osana elinikäistä oppimista Ladonlahden ja Pirttimaan (2011) toimittamassa ainoassa suomenkielisessä aikuisuutta ja erityispedagogiikkaa käsittelevässä kirjassa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevia aikuisia käsittelevää erityispedagogista tutkimusta ovat Suomessa tehneet Kakkuri (1993; 1995), Ilola (2005; 2008), Korkeamäki (2010, 2011); Leino (2011) ja Selkivuori (2015). Samaan aikaan myös kansainvälinen tutkimus aikuisten erityisen tuen tarpeesta on lisääntynyt (esim. Bell 2010; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2007; Gerber 2012; Gregg 2012, 2013; Heiman 2006; McNulty 2003).

Aikuisten oppimisen vaikeuksien tutkimus alkoi 1990-luvun puolivälissä aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin liittyen (Gajar 1992; Gerber, Schnieders, Paradise, Reiff, Ginsberg & Popp 1990; Kakkuri 1993, 1995; Haapasalo & Salomäki 2000). Tähän asti oli oletettu, että erilaiset oppimisvaikeudet liittyvät lapsuuteen ja häviäisivät aikuisuuteen tultaessa (Gerber ym. 1990). Vähitellen tutkimuskenttä on laajentunut myös muihin oppimisen vaikeuksiin ja niiden esiintymiseen aikuisuudessa. Illeris (2006) nostaa esille sen, että merkittäväällä osalla ilman koulutusta jääneistä aikuisista on erilaisia oppimisen vaikeuksia tai huonoja kokemuksia koulusta ja koulutuksesta. Suomalaisten tutkimusten mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on noin 10–20 % opiskelijoista (Ilola 2005, 2008; Kakkuri 1993, 1995), ja samansuuntaisia lukuja on esitetty myös kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. Lasater & Elliott 2005).

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoilla on myös muita elämäntilanteeseen, mielenterveyteen ja kehityksellisiin ongelmiin liittyviä oppimisen vaikeuksia (de Greef, Segers & Verté 2010). Nämä vaikeudet saattavat esiintyä yhdessä oppimisvaikeuksien kanssa, jolloin puhutaan ongelmien kasautumisesta. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä muut oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa henkilön akateemiseen identiteettiin ja itsetuntoon sekä saattavat heijastua negatiivisena asenteena koulua ja oppimista kohtaan vielä aikuisenakin (Paananen 2006; Ingesson 2007).

Aikuisten oppimisvaikeuksiin, ohjauksen ja erityisen tuen tarpeeseen kiinnitettiin kansallisella tasolla huomiota 2000-luvulle tultaessa. Laajat kansalliset hankkeet, AiHe ja Noste, nostivat ohjauksen ammatillisen aikuiskoulutuksen keskiöön, ja niissä kiinnitettiin huomiota myös niiden aikuisten kouluttamiseen, jotka

tarvitsevat erityistä tukea opintoihinsa (Rikkinen 2004; Noste-ohjelman loppuraportti 2010, 9; Pakaste 2010). AiHe-hankkeen päätteeksi Opetushallitus antoi henkilökohtaistamismääräyksen (2006), jossa ammatillista aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset velvoitettiin tarjoamaan kaikille ohjausta sekä huomioimaan opiskelijoiden mahdolliset oppimisen vaikeudet.

Aikuisiin kohdistuneista erityispedagogisista interventioista on kuitenkin vaikea löytää tutkittua tietoa. Selkivuori (2015) on väitöskirjassaan tutkinut erityistä tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Opiskelijat kuvaavat saaneensa perinteistä erityispedagogista tukea oppimisvaikeuksiin sekä tukea erilaisiin muuttuviin elämäntilanteisiin. Tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa on ohjausta ja erityistä tukea alettu kehittää viimeistään 2000-luvulla. Oppilaitosten erityisen tuen historia on kehittynyt erilailla riippuen oppilaitoksen käytännöistä ja perinteistä. Osassa oppilaitoksissa tuki rakentuu ohjauksen päälle, kun taas tosissa mallia on otettu nuorisooasteen oppilaitoksista ja tarjolla on sekä ohjausta että erityisopettajan tarjoamaa erityistä tukea.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntö uudistui tämän tutkimuksen kirjoittamisen aikana elokuussa 2015. Erytystä tukea tarvitsevan opiskelijan kannalta oleellisena muutoksena lakiin lisättiin § 8b, jonka mukaan osana näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta voidaan tarjota enintään kuusi kuukautta kestäviä opiskelunvalmiuksia parantavia opintoja. Aiemman henkilökohtaistamismääräyksen (2006) sijaan henkilökohtaistamisesta määrätään Valtioneuvoston asetuksessa ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta (794/2015). Tämän tutkimuksen empiirinen osuus on toteutettu ennen lakiuudistuksia, siksi käytän tekstissä vanhaa termistöä.

Tutkimuksen ajankohtaisuus tuntuu sen valmistuessa käsin kosketeltavalta. OECD (2015) tuoreen tutkimuksen mukaan 600 000 suomalaisella aikuisella on vaillinaiset taidot luku-, numero- ja tietotekniikkataitojen kaltaisissa perustaidoissa. Kerätär (2016) taas esitti väitöskirjassaan, että kolmasosa pitkäaikaistyöttömistä on työkyvyttömiä, ja taustalta löytyy mielenterveysongelmia, oppimishäiriöitä sekä diagnosoimattomia sairauksia. Samaan aikaan ammatilliselta koulutukselta leikataan rahoitusta (OKM 2016) sekä leikataan aikuiskoulutustukea ja kiristetään sen ehtoja (Liiten 2015).

Tutkimus on lähtenyt liikkeelle niistä ristiriidoista, joihin törmäsin työskennellessäni ammatillisena aikuiskouluttajana. Tutkimus tarkastelee erityisen tuen kehittymistä, nykytilaa ja tulevaisuudesta käytävää keskustelua laadullisen sisälönanalyysin avulla. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa ammatillisen aikuiskoulutuksen kentälle aikuisten erityisen tuen rakentumisesta. Toivon tutkimuksen tuovan rohkeutta tuottaa uusia, omaperäisiä ratkaisuja aikuisten oppimisen ja opiskelun tueksi.

1.1 Keskeiset käsitteet

Erityispedagogiikka tieteenä käsittelee vammaisten tai erilaisiksi katsottujen lasten – nykyään myös nuorten ja aikuisten - oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä kysymyksiä (esim. Kivirauma 2015b). Erityispedagogiikka on tukeutunut kasvatustieteen lisäksi lääketieteeseen ja psykologiaan, lisäksi viime vuosikymmeninä yhä enenevissä määrin myös yhteiskuntatieteisiin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 17, 21). Erityisopettajan keskeiseksi osaamiseksi on nähty oppilaan tai opiskelijan vaikeuksien luokittelu ja näihin vaikeuksiin vastaaminen pedagogisin keinoin (Vehmas 2005a). Hirvosen (2006b, 50) mukaan erityispedagogiikkaa eroaa lähitieteistä juuri kohderyhmiä käsittelevän tiedon osalta.

Hautamäki ym. (2002, 20) jäsentävät käsitteistöä asettamalla erityiskasvatuksen erityispedagogiikan (tieteenala) ja erityisopetuksen (pedagoginen käytäntö) yläkäsitteeksi. Tässä tutkimuksessa käytän termiä *erityinen tuki* liittyen niihin pedagogisiin käytäntöihin, joita tutkimusaineistossa kuvataan puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemisesta. Aikuiskoulutuksen kentällä erityispedagogiikka ja erityispedagoginen tuki ovat uusia asioita, eikä niille ole vakiintunutta termistöä. Tuoreessa Opetushallituksen julkaisemassa oppaassa Miettinen (2015) yhdistää termin erityinen tuki ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Osassa tutkimuksia erityinen tuki on jäsenetty ohjauksen kautta (ks. Selkivuori 2015) ja esimerkiksi OpinOvi-projektin Erilaiset oppijat -teematyöryhmän tekemässä suosituksessa käytetään erityisohjaus-termiä puhuttaessa aikuisille järjestettävästä erityisestä tuesta (Aikuisten erityisohjauksen suositukset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2013).

On tärkeä huomata, että erityisellä tuella on perusopetuksen kontekstissa hyvin eri merkitys. Perusopetuksessa erityisellä tuella viitataan pitkäkestoiseen tukeen tilanteissa, joissa yleinen tai tehostettu tuki eivät riitä tukemaan opiskelijaa saavuttamaan perusopetuksen tavoitteita (Opetushallitus 2014). Erityinen tuki vastaa perusopetuksessa aiemmassa toimintamallissa erityisopetukseen ottamista ja siirtämistä. Tämä ei välttämättä tarkoita erityisluokkaan siirtämistä, mutta opetus suunnitellaan yksilöllisesti, pohjautuen opiskelijan henkilökohtaiseen opetusta koskevaan suunnitelmaan eli HOJKSiin. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heironen 2012, 22-23.)

Erityispedagogiikkaa käsitellessä sivutaan usein myös yhteiskunnallisesti tärkeitä kysymyksiä liittyen eettisiin näkökulmiin sekä yksilön oikeuksiin, esimerkiksi osallisuuteen ja itsemääräämisoikeuteen (Hautamäki ym. 2002; Vehmas 2005b; Moberg & Vehmas 2015). Yhteiskunnallista näkökulmaa nostetaan esille myös sosiologisesti suuntautuneessa vammaistutkimuksessa (Vehmas 2005a, 2005b), joka on haastanut erityispedagogiikan uudenlaisiin keskusteluihin vammaisten osallisuudesta. Erityispedagoginen tutkimus on viime vuosikymmeninä siirtynyt käsittelemään kysymyksiä inklusioista (esim. Connor & Ferri 2007; Idol 2006; Jahnukainen 2015; Kivirauma 2004). Tässä tutkimuksessa tarkastelen

inklusiota *sosiaalisen inklusion* näkökulmasta. Sosiaalisella inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oikeutta olla mukana, osallisina, ja hyväksytyinä yhteisön ja yhteiskunnan jäseninä (de Greef 2012a, 2015; Hautamäki ym. 2002, 182; Mattila-Aalto 2010, 22;). Ammatillisen aikuiskoulutuksen tavoitteena on ollut kouluttaa tuottavia kansalaisia, joilla on mahdollisuus sosiaalisen inklusioon. Tarkennan sosiaalisen inklusion käsitettä luvussa 2.4. Keskeisenä mallina esittelen de Greefin, Vertén ja Segersin (2015) tarkastelua sosiaalisesta inklusiosta.

Tutkimus paikantuu aikuiskoulutuksen kentälle ja se tarkastelee *ammattillista aikuiskoulutusta* eli näyttötutkintoperustaista koulutusta. Tätä koulutusta säädelään laissa (631/1998) ja asetuksessa (812/1998) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Ammatillinen aikuiskoulutus jakautuu perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin, jotka toteutetaan näyttötutkintoina. Näyttötutkinnoissa *tutkinnon suorittaja* osoittaa osaamisensa tutkintotilaisuuksissa riippumatta siitä, onko hän hankkinut osaamisensa valmistavassa koulutuksessa, työelämässä tai erilaissa informaaleissa oppimisympäristöissä. *Opiskelija*-termiä käytän puhuttaessa valmistavaan koulutukseen osallistuvasta henkilöstä.

1.2 Tutkimustehtävä

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta tehty tutkimus on sangen vähäistä, erityisesti jos huomioidaan, kuinka suuri määrä aikuisia osallistuu vuosittain ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen historiaa tarkastelevat Talka (1997a, 1997b), Pohjonen (2000) ja Pellinen (2001). Nykänen (2010) on tutkinut ammatillista aikuiskoulutusta arvojen näkökulmasta, Polo (2004) ja Pakkanen (2006) aikuiskouluttajan identiteettiä. Lisäksi ammatillista aikuiskoulutusta on tarkasteltu koulutussosiologian näkökulmasta (esim. Brunila & Isopahkala-Bouret 2014; Komulainen & Siivonen 2011; Silvennoinen 2011). Erytispedagogisesta näkökulmasta tutkimusta ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ovat tehneet Ilola (2005; 2008), Kakkuri (1993; 1995; 2011), Leino (2011) ja Selkivuori (2015). Arola (2015) on tarkastellut maahanmuuttajataustaisten aikuisten tutkinnon suorittajien henkilökohtaistamista.

Olen rajannut tutkimukseni koskemaan ammatillista aikuiskoulutusta. Rajaus jättää ulkopuolelle muun aikuiskoulutuksen, esimerkiksi yleissivistävän koulutuksen, vapaan sivistystyön sekä erilaisen täydennyskoulutuksen. Ammatillinen aikuiskoulutus on Suomessa tärkeä osa elinikäistä oppimista ja siihen osallistuu suuri määrä työikäisiä vuosittain. Samalla se on minulle entisenä ammatillisen aikuiskoulutuksen työntekijänä tuttu, ja se on selkeästi rajattu kenttä siten, että opiskelijat osallistuvat tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle myös erityisammattioppilaitosten tarjoaman aikuiskoulutuksen lähinnä siitä syystä, että se on hyvin marginaalinen ilmiö. Vuonna 2010 erityisammattioppilaitosten järjestämässä näyttöperusteisessa koulutuksessa opiskeli 124

opiskelijaa (Selvitys erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2013, 13).

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, kuinka erityinen tuki rakentuu asiakirja- ja haastatteluaineistossa. Tavoitteena on kuvata ja analysoida, kuinka aikuisten erityisen tuen tarve määrittyy niin kansallisella kuin oppilaitostasolla, sekä miten erityisen tuen toteutumista kuvataan. Kansallisia ja oppilaitostason keskusteluja peilataan elinikäisen oppimisen ja sosiaalisen integraation teemoihin. Tämä sitoo kansallisen tutkimuksen aiheen kansainväliseen tutkimukseen. Tutkimusaihe on laaja: tarkastelen sekä yhteiskunnallista toimintaa että tiettyjen yhteisöjen (oppilaitosten) toimintaa. Tavoitteena ei ole tuottaa kokonaiskuvausta ilmiöstä, vaan kuvata tästä tutkimusaineistosta löytämiäni erityispedagogisia, erityiseen tukeen liittyviä keskusteluja.

Tutkimustehtävä muotoutuu seuraavasti:

1. Miten aikuisten erityisen tuen tarve ja erityinen tuki näkyvät ammatillisen aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen historiassa?
2. Miten aikuisten erityisen tuen tarve määrittyy asiakirja- ja haastatteluaineistossa?
3. Miten erityisen tuen kehittymistä, nykytilaa ja tulevaisuutta kuvataan asiakirja- ja haastatteluaineistossa?
4. Millaisia kehityssuuntia välittyi haastattelu ja asiakirja-aineistosta?

Ensimmäinen tutkimustehtävä on keskeisin, jota kolme muuta tutkimustehtävää tukevat. Ensimmäiseen tutkimustehtävän tavoitteena on tarkastella erityispedagogista keskustelua niin elinikäisen oppimisen (kansainvälinen keskustelu) kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta (kansallinen keskustelu). Ensimmäisessä tutkimustehtävässä painottuvat kansainväliset tutkimusartikkelit sekä kansalliset asiakirjat. Tutkimustehtävät 2 ja 3 tarkastelevat lähemmin, millaista keskustelua erityistä tuen tarpeesta ja sen toteutumista käydään oppilaitoksissa. Näiden tutkimustehtävien tarkastelussa painottuvat käytäntöjä ohjaavat asiakirjat sekä haastattelut, aikajana ja oppilaitosten erityisen tuen- ja ohjauksen suunnitelmat.

Tutkimusraportti alkaa johdannolla, jossa tarkastelen tutkimuksen taustaa, tutkimusaineistoa, aineiston analyysiä sekä asemointiani tutkijana. Luvussa 2 tarkastelen ensimmäisen tutkimustehtävän mukaisesti ammatillisesta aikuiskoulutuksesta osana elinikäisen oppimisesta käytävää keskustelua. Tavoitteena on nostaa esille niitä kehityskulkuja, jotka linkittyvät erityispedagogiseen näkökulmaan. Jäsenen elinikäisen oppimisen kansainvälistä ja kansallista keskustelua käyttäen Rubensonin (2004, ks. myös Nicoll & Fejes 2008, 2-3; Antikainen 2007; Tuomisto 2012) jaottelua. Tutkimuksessani tuon esille sen, kuinka ammatillinen aikuiskoulutus voidaan nähdä sekä yksilön oikeutena ja mahdollisuutena kehittyä koko elämän ajan että yksilön velvollisuutena pysyä tuottavana yksikkönä, joka osaltaan mahdollistaa kansallisen kilpailukykyyn ylläpidon ja kehittymisen.

Luvussa 3 siirrytään oppilaitostasolle ja tarkastelen, kuinka erityinen tuki on kehittynyt tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa. Luvussa 4 ja 5 tarkastelen oppilaitosten ja kansallisten asiakirjoissa esiintyvää käsitystä siitä, ketkä aikuisista ovat erityisen tarpeessa ja kuinka erityinen tuki jäsentyy ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa. Luvussa 4 tarkastelen, kuinka erityisen tuen tarvitsija määrittäyty kirjallisissa lähteissä ja haastatteluaineistossa. Erityisen tuen tarjoajien puheessa ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelija tarvitsee tukea niin elämänhallinnan ongelmiin kuin oppimisvaikeuksiinkin. Haastatteluissa nousee esille ajatus ”hyvistä opiskelijoista, josta tulee hyviä työntekijöitä”. Tulkitseen tämän pohdinnaksi opiskelijan koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta. Luvussa 5 tarkastelen, kuinka aikuisille suunnattuja tukitoimia kuvataan asiakirja- ja haastatteluaineistossa. Tuen kuvauksissa painottuu yksilöllisyys, joka toteutuu henkilökohtaistamisena, ohjauksena ja erityisenä tukena. Onkin mielenkiintoista pohtia erityisestä tukea tarvitsevien aikuisten ohjauksen ja erityisen tuen välistä suhdetta.

Tutkimuksen näkökulma on erityispedagoginen. Erityispedagogina lähdän liikkeelle siitä ajatuksesta, että oppimisen vaikeudet eivät katoa aikuisuuteen tullessa, vaan ryhtyessään opiskelemaan aikuinen saattaa yhä tarvita tukea opintoihinsa. Tutkimusta tehdessäni olen joutunut pohtimaan erityisopetuksen, erityisen tuen ja ohjauksen rajapintoja.

1.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu kansainvälisistä ja kansallisista asiakirja-aineistoista, haastatteluaineistosta sekä haastattelussa piirretyistä aikajanoista ja oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmista. Lisäksi tutkimuksen tausta-aineistona olen lukenut Kasvatus- ja Aikuiskasvatus-lehtien ammatillista aikuiskoulutusta käsitteleviä artikkeleita. Taulukossa 1 esittelen tutkimukseen käytettävän aineiston ja niiden suhteen tutkimustehtävään.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston käyttö eri tutkimustehtävien tarkastelussa

Aineisto	Tutkimustehtävä	Tarkastelunäkökulma
Kansainväliset artikkelit	1, 4	Erytynen tuen tarpeen ja toteutuksen määrittäminen elinikäisen oppimisen keskustelussa
Kasvatus- ja Aikuiskasvatus-lehtien artikkelit	1, 4	Tausta-aineisto: erityispedagogisen keskustelun kehittäminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa
Kansalliset asiakirjat	1, 2, 3, 4	Erytynen tuen kansallinen sääätely
Haastattelut (N=15)	2, 3, 4	Erytynen tuen tarpeen ja toteutuksen määrittäminen oppilaitoksissa
Aikajanat	3	Erytynen tuen kehittäminen oppilaitoksissa
Erytynen tuen ja ohjauksen suunnitelmat	2, 3	Erytynen tuen toteuttaminen oppilaitoksissa

Kansainväliset artikkelit

Elinikäiseen oppimiseen ja sosiaaliseen inklusioon liittyvää keskustelua tarkastelen lähinnä tutkimusartikkeleiden perusteella. Elinikäisen oppimisen kontekstissa nousee keskeiseksi kaksi asiakirjaa: Unescon *Learning to be* (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnama & Ward 1972) ja OECD:n *Lifelong Learning for All* (1996). Nämä dokumentit ovat vaikuttaneet suuresti elinikäisen oppimisesta käytävään keskusteluun. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu elinikäiseen oppimiseen sosiaalisen inklusion näkökulmasta. Tutkimusta varten etsin artikkeleita hakusanoilla ”lifelong learning” ja ”social inclusion”. Käytin aineistohakuja Google Scholar ja EBSCO Education databases. Valitsin aineistoon artikkelit, joissa käsitellään erilaista aikuisille suunnattua ammatillista koulutusta sosiaalisen inklusion näkökulmasta. Tutkimusaineiston ulkopuolelle jätin artikkelit, joissa selkeästi käsitellään aikuisten yleissivistävää koulutusta tai erilaisia valmentavia koulutuksia.

Kansalliset asiakirjat

Kansallisen tason kirjalliseen aineistoon kuuluvat ammatillisen aikuiskoulutuksen lait ja asetukset sekä erilaiset toimikuntien mietinnöt. Kansallisiin asiakirjoihin kuuluvat myös Opetushallituksen antamat koulutuksen järjestämistä koskevat määräykset, kuten henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen perusteet (2001), henkilökohtaistamismääräys (2006) sekä Näyttötutkinto-oppaat (2007, 2011). Tutkimuksessa käytetyt kansalliset asiakirjat on lueteltu liitteessä 5.

Kasvatus- ja Aikuiskasvatus-lehtien artikkelit

Olen myös tutustunut ammatillista aikuiskoulutusta käsitteleviin artikkeleihin Kasvatus- ja Aikuiskasvatus-lehdissä. Olen pyrkinyt mahdollisimman kattavasti löytämään ammatillista aikuiskoulutusta käsittelevät artikkelit vuosien varrelta. Käytännössä löytämäni artikkelit olivat vuosien 1984 ja 2010 väliltä. Haussa olen käyttänyt hyväkseni ARTO:a, kotimaista artikkeliviitetietokantaa. Artikkeleita hakiessani olen käyttänyt hakusanana ”*ammatillinen aikuiskoulutus*”. Artikkelit painottuvat erityisesti 1990-luvulta, jolloin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tapahtui suuria muutoksia. Artikkelit, joihin olen tutustunut, luetellaan liitteessä 6. Artikkelit jäävät tässä tutkimuksessa tausta-aineistoiksi, mutta tukevat aineiston analyysia tuoden aineistoon triangulaatiota (vrt. Kananen 2008).

Haastattelut

Tutkimukseen osallistui haastateltavia seitsemästä ammatillista aikuiskoulutusta järjestävästä oppilaitoksesta. Näistä kolme oli aikuiskoulutuskeskuksia ja neljä aikuisopistoja eteläisessä Suomessa. Haastattelut (N=15) toteutettiin vuoden 2013 aikana. Otantana oli mukavuusotanta (*convenience sampling*) (Robson 2002, 265; Salkind 2010, 255; Turunen 2008, 68). Lähdin liikkeelle oppilaitoksista, jotka oli-

vat helposti saavutettavissa. Halusin päästä käsiksi ilmiöstä käytävään keskusteluun, ja siksi ei tuntunut olennaiselta, mistä päin Suomea tutkimukseen osallistuvat oppilaitokset ovat. Tutkimukseni tavoitteena ei ole saavuttaa yleistettävää totuutta ilmiöstä, vaan ymmärtää sitä keskustelua, mitä ilmiöstä käydään. Muka-
vuusotannan vuoksi oppilaitokset sijoittuvat eteläiseen Suomeen.

Oppilaitoksissa otin useimmissa tapauksissa yhteyttä koulun internet-sivuilla ilmoitettuun erityisopettajaan tai muuhun tahoon, jonka ilmoitettiin tukevan erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, ja kysyin näiden kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Kun henkilö, johon olin yhteydessä, oli kiinnostunut, kysyin, keneltä voisin pyytää tutkimusluvan ja kuka voisi kuvata erityisen tuen kehittymistä johdon näkökulmasta. Vain yksi oppilaitos, johon olin yhteydessä, ei ollut kiinnostunut lähtemään mukaan tutkimukseen. Suurimmassa osassa oppilaitoksia tein vähintään kaksi haastattelua: haastattelin henkilöä, joka toteuttaa tavalla tai toisella erityistä tukea, ja päällikköä, joka vastaa erityisen tuen toteuttamisesta. Kahdessa oppilaitoksessa haastattelin vain erityisen tuen toteuttajaa, en päällikötason henkilöä, koska sopivaa henkilöä ei sillä hetkellä talossa ollut. Näissä oppilaitoksissa kävin oppilaitoksen erityisen tuen historiaa läpi haastateltavana olevien erityisen tuen toteuttajien kanssa.

Tutkimukseen osallistuneista oppilaitoksista kolme oli aikuiskoulutuskeskuksia, joiden historia on kehittynyt ammatillisten kurssikeskusten kautta ammatilliseksi aikuiskoulutuskeskuksiksi. Neljä oppilaitoksista oli aikuisopistoja, jotka ovat aiemmin toimineet ammattikoulun (nykyään usein ammattiopisto) aikuiskoulutusosastona. Kaikissa haastatteluun osallistuneissa oppilaitoksissa aikuisopiston organisaatio oli nykyään erillinen nuorisoasteen koulutusta tarjoavasta ammattiopistosta. Erityisen tuen ja ohjauksen historia on erilainen ammatillisten aikuiskoulutuskeskuksissa ja aikuisopistoissa, siksi haluan erottaa nämä kaksi oppilaitostyyppiä toisistaan.

Haastattelut toteutettiin vuoden 2013 aikana, huhtikuun ja marraskuun välillä. Tein yhden harjoitushaastattelun, jonka litteroin ennen ensimmäistä varsinaista haastattelua. Näin pyrin tarkkailemaan itseäni haastattelijana ja kehittämään haastattelurunkoa. Tätä harjoitushaastattelua ei käytetty tutkimuksessa. Haastattelutilanteita oli yhteensä 13, sillä kaksi haastatteluista toteutui osallistujien toiveesta parihaastatteluna.

Haastateltavista seitsemän työskenteli aikuiskoulutuskeskuksissa ja kahdeksan aikuisopistoissa. Haastateltavista viisi oli päällikötasoisia, useimmiten oppilaitoksessa jo pitkään eri tehtävissä toimineita. Päällikköjen haastattelujen aikana hahmottelimme erityisen tuen kehittymistä oppilaitoksessa, ja piirsimme erityisen tuen kehittymisestä aikajanan. Kahdeksan haastateltavista oli saanut erityisopettajan koulutuksen ja kaksi toimi ohjaavina kouluttajina. Ohjaavien kouluttajien tausta oli yleensä joko opinto-ohjaajan tai kasvatustieteilijän tai psykologin kou-

lutus. Tässä tutkimuksessa kutsun näitä henkilöitä ohjaaviksi kouluttajiksi riippumatta heidän käyttämistään ammattinimikkeistä. Taulukossa 2 on yhteen vedettynä tietoa haastateltavista.

Taulukko 2. Yhteenveto haastateltavista

Haastateltavat	N=15
Päällikkö / erityisopettaja / ohjaava kouluttaja	5 / 8 / 2
Aikuiskoulutuskeskus / ammattiopisto	7 / 8
Naisia / miehiä	13 / 2

Haastateltavat olivat pohjakoulutukseltaan hyvin eri aloilta ja edustivat erilaisia ammatillisen koulutuksen aloja. Kolme erityisopettajaa oli opiskellut erityisopettajiksi yliopistossa ja siirtynyt sitten perusopetuksesta ammatilliseen aikuiskoulutukseen erityisopettajiksi. Viisi erityisopettajista oli toiminut opettajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, huomannut työssään erityisen tuen tarpeen ja koulutautunut ammatillisiksi erityisopettajiksi. Ohjaavat kouluttajat (n=2) olivat hankineet ohjausalan koulutusta ja kokemusta. Päällikköjen koulutus oli eri alojen opettajien koulutus ja sen päälle hankittu muu koulutus ja ammattitaito.

Haastateltavien tausta näkyy heille annetuissa haastattelutunnuksissa. Jos henkilö työskenteli ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa, alkaa haastattelutunnus Akk, ja ammattiopistossa Ao. Erityisopettajilla on tunnus E, ohjaavilla kouluttajilla O ja päälliköillä P. Tämän jälkeen on järjestystunnus, joka liittyy vain litterointijärjestykseen. Saman oppilaitoksen edustajien tunnukset eivät liity tai linkity toisiinsa. Ryhmän vastuukouluttajaksi kutsun sitä kouluttajaa, joka toimi ryhmän lähiohjaajana mahdollisesti opettaen ryhmää pääasiallisesti tai toimi ikään kuin ryhmänohjaajana riippumatta siitä, miksi häntä oppilaitoksessa kutsutaan. Ohjaukselle varattu fyysinen tila saa nimekseen Opola.

Haastattelut toteutuivat lähinnä oppilaitosten tiloissa. Yksi haastattelu toteutettiin haastateltavan kotona, yksi omalla työpaikallani ja yksi ammatillisen opettajakorkeakoulun tiloissa. Haastattelujen kesto vaihteli 52–75 minuuttia. Parihaastattelut kestivät 75 minuuttia.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Lähetin haastateltaville noin viikkoa ennen haastattelua haastattelurungon (liite 3) sähköpostilla, jotta he pystyivät halutessaan valmistautumaan haastatteluun. Osa haastateltavista oli tehnyt muistiinpanoja haastattelulomakkeeseen, osa ei ollut edes avannut tiedostoa. Suurimmassa osassa haastatteluja kuljimme suunnilleen haastattelurungon mukaisesti. Jos keskustelu rönsyili paljon, pyrin pitämään kiinni siitä, että käsitelimme kaikkia haastattelurungon alueita, vaikka eri järjestyksessä. Haastattelijana pyrin antamaan mahdollisimman paljon tilaa haastateltavan ajatuksille tekemällä avoimia kysymyksiä ja antamalla haastateltavalle mahdollisuuden puhua niistä aiheeseen liittyvistä asioista, joita hän piti tärkeinä.

Tyypillisin haastateltava oli noin 40-vuotias nainen. Haastateltavista kaksi oli miehiä, muut naisia. Kaikilla oli pitkä ura koulutuksen parissa, erilaisissa opetus-tehtävissä. Aikuiskoulutuksesta haastateltavilla (N=15) oli kokemusta 1,5 vuodesta 30 vuoteen (KA 17,5 vuotta). Päällikkötason (n=5) haastateltavilla kokemusta ammatillisesta aikuiskoulutuksesta oli keskimäärin 23 vuotta.

Litteroin kaikki haastattelut itse. Litteroinnit tein pääosin kesän 2013 aikana, syksyllä tehdyt haastattelut litteroin välittömästi haastattelun jälkeen. Litteroin haastattelut mahdollisimman sanatarkasti. Aiheen vuoksi en pitänyt perusteltuna tarkastella taukoja tai painotuksia. Litteroinnissa poistin omat keskustelua tukevat ”joo”-äännähdykset sekä oppilaitosten ja henkilöiden nimet sekä tarkat projektien nimet. Oppilaitosten nimet merkitsin ”*aikuiskoulutuskeskus*” tai ”*aikuisopisto*” oppilaitoksesta riippuen. Henkilöiden ja paikkakuntien nimet korvasin tunnukset XX ja projekteja pyrin kuvaamaan muutamalla sanalla, jotka kuvasivat projektien sisältöä, esimerkiksi ”*Erilainen oppija*” tai ”*Aikuisten työpaja*” -projekti.

Kuuntelin haastattelut toiseen kertaan tarkastuslitteroiden tekstin. Tällöin korjasin tekstiin jääneet virheet. Tämän jälkeen vein litteroidut haastattelut ATLAS.ti-ohjelmaan laadullista sisällönanalyysiä varten.

Erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmat

Pyysin oppilaitoksilta haastattelutilanteissa tutkimukseen osallistuvilta oppilaitoksilta osaksi tutkimusaineistoa asiakirjan, jossa määritellään oppilaitoksen antama erityinen tuki. Oppilaitosten ohjaussuunnitelmat (n=2), ohjauksen ja erityisen tuen suunnitelmat (n=1) sekä erityisen tuen suunnitelmat (n=3) olivat varsin tuoreita. Ne oli kaikki tehty vuosina 2009–2011. Ohjaussuunnitelma tai erityisen tuen suunnitelma ei ole lain mukaan pakollinen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Oppilaitoksissa, joissa oli käytössä erityisen tuen suunnitelma, oli erikseen myös ohjaussuunnitelma. Näistä oppilaitoksista minulla oli käytössä pyytämäni suunnitelma eli se, jossa kuvattiin millaista erityistä tukea oppilaitoksessa tarjotaan. Vein myös erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmat ATLAS.ti-ohjelmaan laadullista sisällönanalyysiä varten.

Aikajanat

Päällikköjen haastattelujen aikana tein karkean aikajanan oppilaitoksen erityisen tuen kehittymisestä. Haastattelun kuluessa merkitsin aikajanelle niitä oppilaitoksen erityisen tuen ja ohjauksen muutos- ja murroskohtia, jotka nousivat haastattelussa esille. Haastattelun lopuksi esittelin tekemäni aikajanan ja päällikkö sai halutessaan tehdä siihen tarkennuksia. Aikajanoja olen käyttänyt tukena luvussa 3 tarkastellessani erityisen tuen kehittymistä oppilaitoksissa.

1.4 Aineiston analysointi

Sosiaalisen konstruktivismin perusajatuksia on, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä kieli ja muut semioottiset merkkijärjestelmät ovat tärkeässä roolissa (Berger & Luckmann 2002; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12; Wetherell 2001, 16, 27). Käyttäessämme kieltä kuvaamme puheena olevan aiheen lisäksi itseämme ja toisiamme, aikaamme ja sen sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita ja toimintatapoja (Berger & Luckmann 2002; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53). Sosiaalisen konstruktivismin viitekehyksessä tutkija ei ole kiinnostunut siitä, onko lausunto totta tai epätotta, vaan sitä, miten ilmiöitä kuvataan ja kuinka sosiaaliset todellisuudet rakentuvat kielen avulla (vrt. Wetherell 2001, 16).

Sisällönanalyysia on pitkään käytetty viestinnän, sosiologian, psykologian ja kauppatieteen tutkimuksessa (March & White 2006; Neuendorf 2002). Sisällönanalyysi koostuu tekstin, kuvien ja symbolisten merkkien systemaattisesta lukemisesta ja analysoinnista (Krippendorff 2004, 3.) Sisällönanalyysia voidaan tehdä sekä kvantitatiivisena (Neuendorf 2002), jota Suomessa usein kutsutaan sisällönerittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009), että kvalitatiivisena (Schreier 2012). Hsiehin ja Shannonin (2005, 1280–1281) mukaan perinteinen sisällönanalyysi on menetelmänä hyvin lähellä sekä grounded theory- että fenomenologista tutkimusmenetelmää.

Laadullinen sisällönanalyysi perustuu hermeneuttiseen perinteeseen (Bos & Tarnai 1999). Hermeneuttisen perinteen mukaan tekstiä ei voi vain lukea, vaan sitä tarvitsee samalla selittää ja tulkita. Laadullisen sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Se on systemaattinen menetelmä, jonka avulla pyritään selvittämään laadullisen aineiston merkityksiä, tuottamaan tietoa ja uusia näkökulmia ilmiöön sekä ajatuksia käytännön toimintaan (Elo & Kyngäs 2007, 108; Krippendorff 2004, 18; Schreier 2012, 1; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Sisällönanalyysi tuottaa tutkijalle uusia oivalluksia ja kasvattaa tutkijan ymmärrystä käsillä olevasta ilmiöstä (Krippendorff 2004, 18; Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 398). Laadullinen sisällönanalyysi toteutetaan teemoittelemalla, koodaamalla ja yhdistämällä aineiston osia systemaattisesti etsien aineistosta samanlaisuuksia tai erilaisuuksia. (Schreier 2012, 1). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 123–124) tarkastelevat sisällönanalyysia systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Tällöin sisällönanalyysin avulla voidaan luoda systematiikkaa ilmiön tarkasteluun.

Tutkimusprosessin alussa tutustuin elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta kirjoitettuun tutkimustietoon. Tämä loi käsityksen elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta käydystä keskustelusta. Oma kiinnostukseni oli tarkastella tätä keskustelua sosiaalisen integraation ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemisen näkökulmasta. Haastateltavat kuvasivat oppilaitoksissa käytävää erityistä tukea koskevaa keskustelua sekä oppilaitosten historian että nykypäivän osalta. Konstruktivisen tiedonkäsityksen

mukaan loimme yhdessä todellisuutta: kukaan haastateltava ei yksin kuvannut todellisuutta, vaan osallistui osaltaan keskusteluun aikuisten erityisen tuen tarpeesta ja sen toteutuksesta omasta näkökulmastaan. Jos olisin haastatellut eri henkilöä samassa oppilaitoksessa, olisin mahdollisesti saanut hieman erilaisen kuvauksen, riippuen henkilön taustasta ja työtehtävistä. Kertoessaan haastateltava tavallaan loi todellisuutta, osittain myös historiaa, kertoessaan asiaa omasta näkökulmastaan. Näitä tarinoita ja kirjallista aineistoa tarkastellen pyrin luomaan kuvan siitä keskustelusta, jota käydään erityisen tuen kehittymisestä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tavoitteenani ei ole kertoa yhden oppilaitoksen tarinaa tai kuvata, kuinka haastateltavat ovat kuvanneet historiaa tai nykytilaa. Tavoitteenani on rakentaa kielen kautta diskursiivisesti oma tarina todellisuudesta eli siitä, kuinka erityinen tuki on rakentunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta (vrt. Forman & Damschroder 2008, 40). Tutkijana koen itseni osaksi yhteistä tiedonrakentamista. Haastateltavien ja tutkijoiden kanssa yhdessä rakennamme erityisen tuen käsitettä ja todellisuutta ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa. Schreierin (2012, 19) mukaan tutkijan viitekehys vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä hän nostaa esille. Laadullista sisällönanalyysiä voidaan tehdä hyvin monella tavalla ja tasolla. Tutkija voi tarkastella “mitä” sanotaan, mutta myös “miten” asiat sanotaan. Laadullinen sisällönanalyysi eroaa diskurssianalyysistä siten, että laadullisessa sisällönanalyysissä pyritään analysoimaan aineiston merkityksiä ja diskurssianalyysissä sitä, miten näitä merkityksiä tuotetaan (Tuomi & Sarajarvi 2009, 104).

Laadullinen sisällönanalyysi auttaa tutkijaa kuvaamaan aineistoa niistä näkökulmista, jotka tutkija on tutkimustehtävässä määrittellyt (Forman & Damschroder 2008, 47–48, Schreier 2012, 3). Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena ei ole luoda kokonaiskuvaa käsillä olevasta aineistosta, vaan tutkija valitsee näkökulman tai näkökulmat, joista tarkastelee aineistoa. Koska laadullinen materiaali on useimmiten rikasta, antaa tämä mahdollisuuden aineiston rajaamiseen. (Schreier 2012, 4.) Jos ja kun uusia tärkeitä näkökulmia nousee esille analyysin aikana, tutkija voi tuoda nämä uudet näkökulmat mukaan tutkimusaineistoon ja osaksi analyysiä.

Laadullisessa sisällönanalyysissä aineiston kerääminen ja analyysi tapahtuvat usein ajallisesti yhtä aikaa (Schilling 2006). Näin varmistetaan se, että kerätty aineisto tuottaa vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tarvittaessa aineiston keräämistapaa, esimerkiksi teemahaastattelun haastattelurunkoa, voidaan muuttaa. Onnistuakseen tutkijan tulee Formanin ja Damschoderin mukaan (2008, 46) jo aineistoa kerätessään hahmotella alustavaa koodausrunkoa. Tätä tutkimusta tehdessäni aloitin aineiston analysoinnin jo aineiston keräämisen aikana.

Tutkijat käyttävät laadullisen sisällönanalyysin vaiheista erilaisia nimityksiä. Forman ja Damschroder (2008, 46) käyttävät käsitteitä aineistoon syventyminen (*immersion*), aineiston rajaaminen (*reduction*) ja tulkinta (*interpretation*). Aineistoon syventyessään tutkija sitoutuu aineistoon ja muodostaa kokonaiskuvan ennen

kuin aineisto rikotaan ja koodataan uudelleen. Syventymisen aikana tutkija kuuntelee tai lukee aineiston useaan kertaan. Tutkija voi kirjoittaa itselleen muistiinpanoja aineistosta tai alustavia ajatuksia analyysistä.

Aloitin aineiston analysoinnin käyden läpi elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvää kirjallista aineistoa: elinikäiseen oppimiseen ja sosiaaliseen inklusioon liittyviä tutkimuksia kansainvälisissä lehdissä, kansallisia ammatillista aikuiskoulutusta koskevia asiakirjoja sekä Kasvatus- ja Aikuis- kasvatus-lehtien artikkeleita. Käydessäni näitä läpi pyrin luomaan kokonaiskuvan elinikäisen oppimisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen historiasta ja kiinnitin erityisesti huomiota sosiaaliseen inklusioon sekä aikuisten erityiseen tukeen liittyvään keskusteluun. Kopioin artikkeleista sosiaaliseen inklusioon ja erityiseen tukeen liittyvät kohdat Word-dokumenttiin ja järjestin nämä aikajärjestykseen. Tämän jälkeen pyrin vuosikymmen kerrallaan nostamaan esille keskeisiä teemoja. Aloitin oppilaitostason aineiston analysoinnin jo aineiston keräämisen aikana. Tein itse kaikki haastattelut ja sekä litteroin että tarkastuslitteroin ne. Haastattelujen aikana sain oppilaitoksista myös erityisen tuen tai ohjauksen suunnitelmat ja yhdessä piirtämämme aikajanat. Haastattelujen aikana alkoi muodostua kokonaiskuva aineistosta sekä alustava koodausrunko.

Analysointiyksikköä (*unit of analysis*) käytetään analysoinnin perusyksikkönä. Se voi olla yksittäinen sana, lause tai tekstinkatkelma. (Marsh & White 2006, 29.) Tässä tutkimuksessa analysointiyksikkö on tekstinkatkelma: joko kirjallisesta aineistosta tai litteroidusta haastatteluaineistosta. Analysointiyksikkö on sen mittainen katkelma, jossa puhutaan yhdestä aiheesta. Esimerkiksi haastatteluaineistossa haasteltava saattaa aloittaa puheenvuoron puhuen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista, mutta päättää sen pohtien lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen tarjottavia tukitoimia. Tällöin olen jakanut puheenvuoron kahteen analysointiyksikköön, josta ensimmäinen on koodattu osaksi “*erityisen tuen tarvetta*” ja toinen osaksi “*tarjottavia tukitoimia*”.

Käytin haastatteluaineiston hallinnassa ja analyysissä apuna ATLAS.ti-ohjelmaa, joka on suunniteltu laadullisen aineiston käsittelyyn. Vietyäni litteroidut haastattelut ja oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmat ATLAS.ti-ohjelmaan aloitin koodauksen merkitsemällä esiin tutkimustehtävään liittyvät luokat, jotka näkyivät myös haastattelurungossa (vrt. Forman & Damschroder 2008, 47–48; Kananen 2008, 89; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 93). Näitä luokkia olivat 1) erityisen tuen kehittyminen oppilaitoksessa, 2) erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan määrittäminen, 3) erityisen tuen keinot sekä 4) tulevaisuuden haasteet ja unelmat.

Tämän jälkeen aloitin haastatteluaineiston sekä oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmien tarkemman koodauksen eli aiheiden teemoittelun (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 93). Koodauksella pyritään saamaan aineisto käsiteltävään muotoon. Samaa tarkoittavat asiat yhdistetään samalla koodilla ja samoin sellaiset asiat, joilla on yhteinen elementti tai tekijä. (Forman & Damschroder

2008, 47–48; Kananen 2008, 89.) Teemoittelu tapahtui yksi luokka kerrallaan käyttäen hyväksi ATLAS.ti-ohjelman työkaluja. Esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan määrittämisen aloitin pohtimalla, miten erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa kuvataan haastattelu- ja asiakirja-aineistossa. Luin uudelleen tähän luokkaan liittyviä aineistoyksiköjä ja koodasin niitä tarkempiin teemoihin tai alakategorioihin. Näitä kategorioita olivat esimerkiksi *“luki-vaikeus”*, *“ADHD”*, *“päihteet”* ja *“mielenterveysongelmat”*. Kanasen (2008, 91) mukaan teemahaastattelussa haastattelut toteutetaan teemoittain ja näitä teemoja voidaan käyttää koodausrungon perustana, mutta aineistosta saattaa nousta myös uusia teemoja.

Koodit järjestetään suhteessa toisiinsa koodauskehukseen (Forman ja Damschroder 2008, 53; Schreier 2012, 59–61). Koodauskehys tarkentui tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnin edetessä. Sen runko syntyi haastatteluteemoista, mutta tarkemmat alakategoriat syntyivät aineistolähtöisesti. Laadullisessa sisällönanalyysissä käytetään yleensä sekä induktiivista että deduktiivista tapaa koodien muodostamiseen. Deduktiiviset koodit johdetaan teoriakehuksesta ja ovat olemassa ennen aineiston muokkaamista. Induktiiviset koodit taas syntyvät aineistoa käsiteltäessä ja analysoitaessa. (Elo & Kyngäs 2007; Forman & Damschroder 2008, 48.) Myös tässä tutkimuksessa nousi uusia teemoja aineiston luokittelu ja analysointivaiheissa. Esimerkiksi *“hyvien opiskelijoiden”* -teema nousi monta kertaa aineistossa esille. Myös *“rahoitus”* ja *“rahoitusmuoto”* -teemat nousivat esille usein, mutta ne rajautuivat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Laadullisessa sisällönanalyysissä aineiston analyysi lähtee liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa näitä kysymyksiä ovat esimerkiksi: *”Miten erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa kuvataan tutkimusaineistossa?”* tai *”Millaisia tukitoimia kuvataan tutkimusaineistossa?”* Analyysiä jatketaan yhdistämällä saman sisältöisiä alakategorioita toisiinsa ja muodostamalla yläkategorioita. Yläkategorioille annetaan puolestaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Ala- ja yläkategorioiden ja yhdistävien kategorioiden avulla vastataan tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.) Ryhmittelin luokka kerrallaan kategorioita uudelleen ATLAS.ti-ohjelman network-työkalulla. Näin pystyin käyttämään visuaalista muotoa hyväkseni hahmotellessani ala- ja yläkategorioiden suhteita.

Aineiston tulkinta pitää sisällään tutkijan tekemien alustavien johtopäätösten analysointia, uudelleentulkintaa ja yhdistelyä sillä tavoin, että tutkija voi muodostaa näistä selkeitä tuloksia. Tutkija käyttää luomiaan koodeja jäsentääkseen aineiston tavalla, joka mahdollistaa johdonmukaisen ymmärryksen ja selityksen luomista käsillä olevasta ilmiöstä. Tämän prosessin kautta tutkijan on mahdollista tunnistaa ilmiöstä selittäviä malleja ja rakenteita, testata alustavia johtopäätöksiä, tuoda merkitystä tietyille tuloksille ja asettaa ne analyyttiseen käsitteistöön. (Sandelowski 1995.) Voidakseen tehdä luotettavia johtopäätöksiä, tulee tutkijan palata aineistoon (Forman & Damschroder 2008, 58). Analyysivaihe onkin keskustelua

alkuperäisen tutkimusaineiston, koodatun aineiston sekä tulkintojen välillä. Tässä tutkimuksessa analyysivaihe kesti noin puolitoista vuotta aineiston keräämisen ja luokittelun jälkeen. Palasin useita kertoja aineistoon jäsenellen sitä eri tavoin. Peilasin haastattelu- ja asiakirja-aineistoa lukemaani teoriaan. Tutkimusten tulosten yhteydessä tuon esille katkelmia sekä kirjallisesta että haastatteluaineistosta ja pyrin kirjoittamaan auki niistä tekemiäni tulkintoja.

1.4 Asemointini tutkijana

Mietola (2014, 25–29) tarkastelee asemaansa kasvatustieteilijänä, joka tarkastelee erityispedagogiikan kenttää ikään kuin ulkopuolisena. Minä olen ikään kuin vastakkaisessa asemassa. Innokkaana uutena erityisopettajana aloitin erityispedagogisen tutkimuksen teon aluksi ollenkaan ymmärtämättä, millaiset erityispedagogiset silmälasit minulla oli silmilläni. Tutkimusprosessin alussa uskoin erityispedagogiikan tai erityisopetuksen olevan vastaus ammatillisen aikuiskoulutuksen haasteisiin. Tutkimusprosessia aloittaessani tuntui, että vain harva ammatillisen aikuiskoulutuksen kentällä toimiva koki erityispedagogiikan kuuluvan osaksi aikuisuutta. Usein näkemuserot tulivat esille arjen keskusteluissa: puhuimme mahdollisesti samoilla käsitteillä eri asioista ja eri käsitteillä samoista asioista.

Mikä merkitys erityispedagogisella osaamisella on omalle tutkimukselleni? Ainakin pidän itsestään selvänä sitä, että osalla aikuisista on erilaisia oppimisen vaikeuksia. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat yleisimpiä, mutta aikuisilla on myös ongelmia hahmottamisen, matematiikan, muistin, tarkkaavaisuuden ja sosiaalisten suhteiden alueilla. Aluksi pidin myös tiukasti kiinni erityispedagogiikan, erityisen tuen ja ohjauksen erillisyydestä. Erityisen tuen näin liittyvän opiskelijoiden tukemiseen suoraan opiskeluun liittyvissä tehtävissä, tukena oppimisen vaikeuksiin, kun taas ohjaus liittyi mielessäni enemmän uravalintaan ja elämänhallintaan. Tutkimuksen edetessä näen erityisen tuen ja ohjauksen linkittyvän tiiviisti toisiinsa.

Tutkimusprosessin aikana olen oppinut jättämään omat näkemykseni sivuun ja tarkastelemaan uteliaana erityispedagogista keskustelua, jota käydään niin kansainvälisellä, kansallisella kuin oppilaitostasollakin. Kun tutkimus lähtee liikkeelle niistä epäkohdista, joihin tutkija törmää omassa työssään, vie näkökulman vaihtaminen oman aikansa. Tutkimuksen kuluessa olen pyrkinyt kyseenalaistamaan omat näkemykseni sekä kuuntelemaan ja lukemaan tutkimusmateriaalia avoimin mielin tarkastelleen millaisia ajatuksia, ilmiöitä ja asioita tutkimusmateriaalista nousee esille. Monessa tilanteessa näen erityispedagogiikan mahdollisuutena vaikuttaa näiden aikuisten oppimiseen samalla intohimolla kuin koen ohjauksen ammattilaisten puhuvan ohjauksen mahdollisuuksista. Tutkimuksen tekeminen ja oppilaitoksiin tutustuminen on tuonut moninaisuutta ajatuksiini, opettanut nöyryyttä ja kunnioittamaan erilaisia näkemyksiä. Samalla oppilaitosten erilaisuus ja omaleimaisuus on saanut sijansa ajatuksissani ja vahvistanut ajatustani

siitä, että erilaisiin oppilaitoksiin tulee tuottaa erilaisia (erityispedagogisia) tukirakenteita.

Eriytyispedagogisen tutkimuksen kentällä olen kokenut olevani erityinen. Suurin osa erityispedagogisesta tutkimuksesta käsittelee varhais- tai oppivelvollisuusikäisten kasvatusta ja opetusta. Tuoreessa Eriytyispedagogiikan perusteet -kirjassa tarkastellaan erityispedagogiikkaa vain perusopetuksen näkökulmasta (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas [toim.] 2015). Toisen asteen erityisopetuksesta on julkaistu muutamia väitöskirjoja (Mänty 2000; Hirvonen 2006b; Honkanen 2006; Raudasoja 2006; Miettinen 2008; Saarinen 2012; Äikäs 2012; Niemi 2015) ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta aiemmin kaksi erityispedagogista väitöskirjaa (Leino 2011; Selkivuori 2015). Olen tutkimuksessani halunnut tiukasti pitäytyä erityispedagogiikan tutkijana, sillä haluan nostaa keskusteluun sen, että osa aikuisista tarvitsee erityistä tukea osallistuessaan ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Aiheen vuoksi tutkimukseni on lähellä sekä aikuiskasvatuksen tutkimusta että kasvatussociologista tutkimusta. Aikuiskasvatukseen se liittyy elinikäisen oppimisen tematiikan sekä ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmän - aikuisten - osalta ja aikuispedagogisten ratkaisujen osalta. Kasvatussociologiaan se liittyy sosiaalisen inklusion, osallisuuden ja osattomuuden tarkastelun osalta. Suomessa on tehty viime aikoina aikuisiin liittyvää koulutussociologista tutkimusta (esim. Brunila & Isopahkala-Bouret 2014; Komulainen & Siivonen 2011, Silvennoinen 2011) ja olen näistä saanut keskustelupohjaa tutkimukseni kasvatussociologiseen ulottuvuuteen. Elinikäisen oppimisen tutkiminen on tuonut aiheeseen mielenkiintoista kansainvälistä näkökulmaa. Kansainvälisestä keskustelusta olen löytänyt kiinnostavia ajatuksia elinikäisen oppimisen mahdollisuuksista sosiaalisen inklusion edistämisessä. Eriytyispedagogina minua kiinnostaa myös kolikon toinen puoli: miten elinikäinen oppiminen voi myös segregoida, syrjäyttää, osan aikuisista (vrt. Coffield 1999; Edwards, Armstrong & Miller 2001; Field 2006).

Käsitteiden valinta on ollut tutkimuksen haaste. Eriytyisen tuen tarvetta on kritisoitu epämääräiseksi käsitteeksi (esim. Mietola 2014, Norwich 2010; Vehmas 2005a), koska se kuvaa selkeästi rajaamatonta harmaata massaa. Toisaalta ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa erityistä tukea tarvitseva opiskelija on usein juuri tällaista harmaata massaa. Aikuisopiskelijalla on harvoin diagnoosi, välttämättä hänellä ei ole diagnosoitavaa vammaa tai sairautta tai tarvetta diagnoosille. Hän tarvitsee (erityistä) tukea selviytyäkseen opinnoistaan. Luvussa 4 tarkastelen kuinka tämä erityisen tuen tarve näyttäytyy niin erilaisissa asiakirjoissa kuin asiantuntijahaastatteluisissa. Eriytyisen tuen tarve -käsitettä on käytetty myös ammatillista aikuiskoulutusta koskevissa virallisissa asiakirjoissa, kuten henkilökohtaismääräyksessä (2006) ja Opetushallituksen julkaisemassa Näyttötutkinto-oppaassa (2011) sekä Opetushallituksen tuoreessa oppaassa Eriytyisopetuksen käsikirja (Miettinen 2015). Eriytyispedagogiikan kentällä käsitteistö vaihtelee. Perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan yleiseen tukeen,

tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen. Perusopetuksessa erityisellä tuella viitataan pitkäkestoiseen tukeen tilanteissa, joissa yleinen tai tehostettu tuki eivät riitä tukemaan opiskelijaa saavuttamaan perusopetuksen tavoitteita (Opetushallitus 2014). Perustutkintojen osalta ammatillisessa koulutuksessa puhutaan erityisopetuksesta (Miettinen 2015). Nuorisoasteella on mahdollista tarvittaessa mukauttaa opintoja (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998), mikä ei ole mahdollista ammatillisessa aikuiskoulutuksessa edes perustutkintojen osalta (Miettinen 2015; Näyttötutkinto-opas 2006, 2011).

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kiinnostukseni suuntautui enemmän asiakirjoihin pohjautuvaan tutkimukseen, lähinnä kansallisten asiakirjojen ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta kirjoitettujen artikkelien tarkasteluun. Ohjauksessa saamani tärkeän neuvon mukaan päätin täydentää aineistoa haastatteluin, sillä ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvä asiakirja-aineisto on varsin niukkaa. Valitsin haastatteluiden kohteeksi erityisen tuen toteuttajat sekä erityisestä tuesta vastaavat päällikkötason henkilöt. Näiden asiantuntijahaastateltavien ajattelin tavalla tai toisella osallistuvan erityispedagogiseen keskusteluun oppilaitoksessa. Tutkimuksesta olisi voinut tulla hyvin erilainen, jos olisin valinnut haastateltaviksi esimerkiksi ammatinopettajat. Tätä näkemystä tukee satunnainen kohtaaminen erään tutun opettajan kanssa yhdessä tutkimuskohteena olevista oppilaitoksista. Kerroin olleeni haastattelemassa erityisen tuen henkilöä liittyen erityiseen tukeen. Tuttu kouluttaja puuskahti: ”*Ei nää täällä oikeesti mitään apua saa.*”

Tutkimusmenetelmien valinta on tällaiselle pitkään työelämässä olleelle tutkijanalulle haastavaa. Laadullisen tutkimuksen valinta oli alusta asti selvää, samoin kiinnostus konstruktivistiseen tutkimustraditioon. Kävin kuitenkin läpi monenlaisia näkökulmia menetelmää valitessani. Mietin fenomenograafista otetta ja tutkittavien käsitysten tarkastelua (Järvinen & Järvinen 2011, 81) tai diskursiivista lähestymistapaa tarkastelussa, kuinka erityispedagogisia merkityksiä rakennetaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Lopulta päädyin laadulliseen sisällönanalyyysiin, jota käytetään usein tutustuttaessa ensi kertaa johonkin ilmiöön (Tuomi & Sarajärvi 2009).

2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehitys osana elinikäistä oppimista

Ammatillinen aikuiskoulutus toteutetaan lain (631/1998) ja asetuksen (812/1998) ammatillisesta aikuiskoulutuksesta mukaan. Näyttötutkinnot ja niihin valmistava koulutus on suunnattu aikuisille ja koostuu nuorisosta poiketen vain ammatillisista opinnoista. Tutkintoja järjestetään perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoina. Koulutus voidaan rahoittaa omaehtoisena, oppisopimuskoulutuksena tai työvoimapolitiittisena koulutuksena. Elokuussa 2015 ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntö ajantasaistui, kun voimaan tulivat lait ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta (788/2014; 247/2015).

Elinikäisestä oppimisesta on puhuttu aktiivisesti 1970-luvulta lähtien. Tällöin Unesco julkaisi raporttinsa *Learning to Be: the world of education today and tomorrow* (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema & Ward 1972) ja elinikäistä oppimista koskeva keskustelu levisi nopeasti eri puolille länsimaita. Vaikka elinikäisestä oppimisesta on puhuttu lähes neljänkymmenen vuoden ajan, elinikäisen oppimisen käsite on yhä sangen epäselvä ja rajaton. Tutkijat ja viranomaiset käyttävät käsitettä monessa eri tarkoituksessa ja sillä on useampia eri määritelmiä. Biestan (2006) mukaan elinikäisen oppimisen käsite voidaan nähdä ikään kuin sateenvarjona, yhdistelmäkäsittteenä erilaisille määritelmille. Chapmanin ja Aspinin (2013) mukaan postmodernien ajattelijoiden keskuudessa ei ole olemassa yhtä elinikäisen oppimisen agendaa, jolla olisi ensisijainen status.

Käytän elinikäisen oppimisen tarkastelussa Rubensonin (2004) ajallista jaottelea. Rubenson (2004) tarkastelee artikkelissaan elinikäisen oppimisen muuttuvaa diskurssia. Hän jakaa elinikäisen oppimisen historian kolmeen aikaan: humanistinen paradigman aikakausi (1970-luku), kovan taloudellisen paradigman aikakausi (1985–2000) ja pehmeämmän taloudellisen paradigman aikakausi (2000-) (ks. myös Antikainen 2007; Tuomisto 2012). Tavoitteenani on nostaa esille näkökulmia, jotka liittyvät erityispedagogiseen keskusteluun, lähinnä yhteiskunnallisesta ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Aineistona tässä luvussa on käytetty kansainvälisiä elinikäiseen oppimiseen ja sosiaaliseen inklusioon liittyviä artikkeleita (liite 5) sekä kansallisia asiakirjoja (liite 4).

2.1 Humanistinen aikakausi

Elinikäisen oppimisen ensimmäinen ohjelmanjulistus esitettiin vuonna 1972 Unescon raportissa *Learning to Be: the world of education today and tomorrow* (Faure ym. 1972). Tutkijat pitävät Unescon raporttia merkittävänä. Chapmanin ja Aspinin (2013) mielestä Unescon raportissa uudelleen määriteltiin koulutus elin-

ikäisen oppimisen mukaan: koulutuksen nähtiin olevan elinikäinen prosessi. Raportti muutti käsitystä koulutuksesta, koulutuksen filosofiasta sekä koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Elinikäisen koulutuksen käsitteestä muodostui perusta koulutuksen suunnittelulle, poliittisille päätöksille ja käytännöille. Unescon tavoitteena oli tehdä elinikäisestä oppimisesta koulutuksen synonyymi. Biesta (2006, 171) nostaa esille kaksi näkökulmaa, miksi Unescon raportti (Faure ym. 1972) on ollut merkittävä koulutuksen kehitykselle. Ensinnäkin raportti loi voimakkaan vision koulutuksen merkityksestä maailmassa. Toisaalta raportti on merkittävä historiallinen dokumentti. Se heijastaa 1970-luvun maailmaa ja luo optimismia sillä ajatuksella, että muutos parempaan on mahdollinen. Vaherva (1989) pitää Unescon asemaa elinikäisen koulutuksen markkinoijana merkityksellisenä. Hän näkee Unescon kielenkäytön ja toiminnan taustalla järjestön halun koulutusjärjestelmien rakenteelliseen uudistamiseen ja koulutusjärjestelmän ulkopuolisten kasvatuksellisten voimien kehittämiseen.

Suomessa elinikäisen oppimisen keskustelu vaikutti vahvasti siihen, että ammatillinen aikuiskoulutus 1970-luvulla nousi hajanaisista ja vakiintumattomista koulutuksista aikuiskoulutuspolitiikan keskiöön (Ahonen 2012, 249). Ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutuspoliittisen aseman nousuun vaikutti 1970-luvun alussa työskennellyt Aikuiskoulutuskomitea, joka julkaisi kaksiosaisen mietinnön (1971; 1975). Aikuiskoulutuskomitea alkoi käyttää termiä aikuiskoulutus aieman aikuiskasvatus-termin sijasta ja liitti ammatillisen aikuiskoulutuksen osaksi aikuiskoulutuksen kenttää. (Ahonen 2012, 249.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen historia alkaa Suomen itsenäistymisen ajoista (Leskinen 1997), mutta toiminta vakiintui 1970-luvulla lainsäädännön mahdollistaessa toiminnan kehittämisen (Katajisto 1994, 157). Vuonna 1965 annettiin laki ammattikurssitoiminnasta (493/1965), ja lakia tarkennettiin vuoden 1970 alussa (97/1970). Lainsäädännön muutokset mahdollistivat kurssikeskusten perustamisen ja koulutuksen järjestämisen kokovuotiseen talousarvioon perustuen. Koulutuksen laadullisen tason kohottamiseksi tarvittiin aiempaa pätevämpiä opettajia sekä kunnollisia opetustiloja, koneita ja laitteita. Opettajien pätevyysvaatimukset määriteltiin samalle tasolle ammatillisten oppilaitosten opettajien kanssa (Leskinen 1997, 127–128).

Aikuiskoulutuskomitean ensimmäinen mietintö valmistui vuonna 1971. Komitea määritteli mietinnössään aikuiskoulutukseen liittyvät käsitteet ja koulutuksen tehtävänalan sekä selvitti aikuiskoulutuksen sen hetkisen tilanteen. Suurimpana ongelmana nähtiin aikuiskoulutuksen hajanaisuus. Tärkeäksi tavoitteeksi asetettiin työllisyyskoulutuksen kehittäminen kiinteässä suhteessa aikuiskoulutusjärjestelmän kokonaissuunnitteluun. (Aikuiskoulutuskomitea 1971, 11.) Pellinen (2001, 21) toteaa, että aikuiskoulutuskomitean ensimmäisestä osamietinnöstä muodostui uuden koulutuspolitiikan varsinainen perusasiakirja. Siinä yhteiskuntapolitiikka asetettiin ensimmäisen kerran koulutuspolitiikan viitekehyykeksi.

Ammatillisessa koulutuspolitiikassa nousi 1970-luvulla esille elinkeinoelämän ja työnantajien tarpeista riippumattomien koulutusammattien kehittäminen. Koulutettaville haluttiin tarjota laaja-alaisia koulutusammatteja, ja lyhytkestoisesta oppisopimus- ja työllisyyskoulutuksesta haluttiin päästä eroon (Räty 1987). Ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtäväksi määriteltiin valtavirtakoulutukselle vaihtoehtoisen opetuksen tarjoaminen sekä muun koulutusjärjestelmän aukkojen täyttämisen ja puutteiden korjaaminen (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Kamppi & Silvennoinen 2006, 25).

Työllisyysammattikurssilakitoimikunnan mietintö valmistui 1973, ja sen perusteella muotoutui laki (31/1976) ja asetus (206/1976) työllisyyskoulutuksesta. Lain suurimpana merkityksenä on pidetty sitä, että se antoi kurssikeskuksille edellytykset ryhtyä aiempaa laajemmin hoitamaan täydennyskoulutustehtäviä (Talka 1997d, 165). Näin laki lujitti ja vakiinnutti ammatillisten kurssikeskusten aseman ja toiminnan ammatillisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä perus- ja uudelleen koulutuksen verkostona (Nykänen 2010, 87). Laissa ja asetuksessa määriteltiin kurssikeskusten hallinto, henkilö- ja opettajakunta sekä opiskelijoita koskevat asiat (Talka 1997d, 165).

Aikuiskoulutuskomitean toinen mietintö valmistui vuonna 1975. Komitea asetti aikuiskoulutuspolitiikan päätavoitteiksi koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen, tuotannon ja ammattitaidon kehittämisen, demokratian edistämisen yhteiskunnallisten valmiuksien kehittämisen keinoin sekä kulttuurin ja persoonallisuuden kehittämisen. Aikuiskoulutuskomitea asetti mietinnössään raamit aikuiskoulutuksen kehitykselle. Komitea painotti tasa-arvoa ja kaikkien oikeutta koulutukseen: koulutus ei saanut kasautua vain hyväosaisille. Samalla nostettiin esille se, että kansallinen kilpailukyky taataan koulutuksen keinoin. (Aikuiskoulutuskomitea 1975; Talka 1997d, 163; Pellinen 2001, 21.) Aikuiskoulutuskomitea (1975) esitti huolensa siitä, että varsinkin vanhemmissa ikäluokissa vallitsi ammatillisten perusvalmiuksien puute, mistä seurasi samanaikaisesti sekä työttömyyttä että pulaa ammattitaitoisesta työvoimasta. Aikuiskoulutuskomitea määritteli tärkeimmäksi tavoitteeksi ammatillisen peruskoulutuksen tarjoamista sitä ilman jääneille ja enintään kansalaiskoulun käyneille.

Rinteen ja Vanttajan (1999, 24) mukaan vuoden 1978 Valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen kehittämiseksi merkitsi uuden aikakauden alkua aikuiskoulutukselle. Valtioneuvoston periaatepäätöksen (1978) mukaan aikuiskoulutuksen kehittämisessä oli kiinnitettävä huomiota jatkuvaan koulutukseen, aikuiskoulutuksen niveltämiseen muuhun koulutukseen ja koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen.

1970-luvun nostettiin esille ajatus oppimisesta elinikäisenä prosessina. Oppiminen ei enää koskenutkaan vain kouluikää, vaan oppiminen haluttiin nähdä koko elämän jatkuvana prosessina, jossa työnteko ja opiskelu vuorottelivat. UNESCO (Faure ym. 1972) painotti raportissaan elinikäistä oppimista jokaisen oikeutena.

Samaan aikaan Suomessa aikuiskoulutuskomitea otti kantaa siihen, että ammatillisen aikuiskoulutuksen tuli mahdollistaa ammatillinen peruskoulutus kaikille ja toisaalta tukea kaikkia aikuisia liittymään yhteiskuntaan. Aikuiskoulutuskomitea (1971; 1975) toi esille, että koulutuksen avulla tulee päivittää vanhenevan väestön osaaminen työelämän vaatimalle tasolle ja tukea näitä saavuttamaan ammatillinen koulutus, jonka muuttuva työelämä jo vaati.

1980-luvun alussa perustettiin useita toimikuntia ja työryhmiä pohtimaan ammatillista aikuiskoulutusta ja ammattikurssitoiminnan kehittämistä, niin pedagogisesta kuin taloudellisesta näkökulmasta. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä (1980; 1982), Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta (1983), Lisäkoulutustoimikunta (1983) sekä Kurssikeskustoimikunta (1988) tuottivat jokainen omat mietintönsä koskien aikuiskoulutusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen näitä asiakirjoja ammatillisen aikuiskoulutuksen ja erityisesti erityistä tukea tarvitsevien aikuisten näkökulmasta.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä julkaisi vuosikymmenen alussa kaksi mietintöä (1980; 1982). Vuoden 1980 mietinnössään Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma aikuiskoulutuksen johtoryhmä totesi, että pysyväisluonteiseksi tarkoitettu tiedon osuus oli vähentynyt, elinkeino- ja ammattirakenne muuttunut ja informaatiotekniikka otettu käyttöön työpaikoilla. Koulutuksessa oli siis huomioitava opiskelijoiden mahdollisuus kehittyä tiedonhakijoina ja joustavina tiedonkäsittelijöinä. Työntekijöiden tuli myös olla valmiita muuttumaan ja hakemaan uutta ammattia vanhan tilalle. Tietokoneiden käyttöönotto työpaikoilla toi suuria haasteita ammatilliselle aikuiskoulutukselle: sekä työssä olevat että työttömät työntekijät piti kouluttaa tietotekniikan käyttäjiksi. (Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980; Vuorinen 1985.)

Vuonna 1982 Aikuiskoulutuksen johtoryhmä julkaisi mietinnön ”Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena”. Mietinnössä korostettiin, että kaikilla kansalaisilla tuli olla samanlainen oikeus aikuisopintoihin. Mietinnössä huomioitiin myös oppimisvaikeudet ja todettiin, että on pyrittävä ”*kannustavaan pedagogiikkaan, joka aktiivisesti pyrkii poistamaan taustatekijöistä aiheutuvaa jälkeensä jääneisyyttä, tukemaan oppimisvaikeuksissa olevia ja saattamaan oppilaat mahdollisimman korkean yhteisen minimitason yläpuolelle*” (Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1982, 4). Samassa mietinnössä todettiin myöhemmin ”*tämä vaatii aikuispedagogiikan tasa-arvoa lisäävien eriyttämisratkaisujen sekä oppimisvaikeuksien voittamiseen tähtäävien toimenpiteiden kehittämistä*” (Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1982, 12). Tämä on todennäköisesti ensimmäinen virallinen dokumentti, jossa aikuisten oppimisvaikeudet mainitaan.

1980-luvun alkupuoliskolla ammatillinen aikuiskoulutus laajeni koskemaan myös erilaisia erityisryhmiä. Aikuisille kehitettiin ammatinvalinnallista ohjaavaa koulutusta sekä maahanmuuttajien koulutusta. Samaan aikaan aloitettiin myös yrittäjäkoulutus sekä konsultointi- ja maksupalvelutoiminta ja lyhytkurssitoiminta, joita kehitettiin työssä ja toimessa olevia henkilöitä varten. (Katajisto 1994,

129; Nykänen 2010, 89). Ammatillinen aikuiskoulutus kehittyi voimakkaasti kahden suuntaan: toisaalta kouluttamaan niukan koulutuksen saaneita aikuisia ja toisaalta tuottamaan jatko- ja täydennyskoulutusta työssäkäyville aikuisille.

Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta ja Lisäkoulutustoimikunta julkaisivat raporttinsa vuonna 1983. Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta (1983, 4) määritteli, että kaikille aikuisille tulee taata samanlaiset mahdollisuudet opiskeluun. Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta (1983) painotti mietinnössään elinikäisen oppimisen ajatusten mukaista koulutuksellista tasa-arvoa. Sen mukaan ”*koulutuksellinen tasa-arvon lisääminen aikuiskoulutuksessa merkitsee huomion kohdistamista erityisesti taloudellisesti epäedullisessa asemassa oleviin sekä alueelliseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon*” (Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta 1983). Niukasti koulutetun väestön koulutushalukkuuden kohottaminen nähtiin 1980-luvulla erityisen tärkeäksi ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutuspoliittiseksi päämääräksi (Rinne & Vanttaja 1999, 63–65, 70).

Lisäkoulutustoimikunnan mietintö (1983, 55) asetti pohjan henkilökohtaisille opintopoluille ja henkilökohtaistamiselle määriteltessään, että koulutuksen tulee perustua pohjakoulutuksesta riippumatta henkilön tosiasiallisiin tietoihin tai taitoihin. ”*Kunkin aikuisen on voitava edetä hahmotellun rakenneratkaisun puitteissa henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa mukaisesti ja suorittaen vain niiden osa-alueiden opintoja, joilta hänellä ei ole ennestään riittäviä tietoja*” (Lisäkoulutustoimikunta 1983, 226–227). Aikuisten ammatillisen peruskoulutustoimikunnan ja lisäkoulutustoimikunnan raportit muodostivat perustan näyttötutkintojen kehittämiselle.

Ammatillinen aikuiskoulutus oli yhä 1980-luvulla hyvin käytäntöpainotteista: teoriaa oli vain sen verran kuin oli välttämätöntä. Ammattityö eli työnopetus tarcoitti käytännön tekemistä eli harjoitustöitä kurssikeskuksen tiloissa ja työharjoittelua yrityksissä (Talka 1997c, 202–203). Koulutuksen tasoa haluttiin nostaa. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä (1985) julkaisi mietintönsä, jossa se esitti, että on kehitettävä yhteismitallinen tutkintojärjestelmä. Laissa ammatillisista oppilaitoksista (487/1987) säädettiin ensi kertaa lailla aikuiskoulutuksena annettavan ammatillisen peruskoulutuksen järjestelyistä ja aikuisten perustutkinnot sidottiin nuorisoasteen perustutkintoihin. Vuonna 1987 ammatillinen aikuiskoulutus laajeni kaikkien ammatillisten oppilaitosten tehtäväksi ja ammatilliset kurssikeskukset menettivät erityisasemansa aikuisten ammatillisessa koulutuksessa (Talka 1997a, 221). Vuonna 1989 muutettiin asetusta työllisyyskoulutuksesta (775/1989) ja työvoimapolitiittinen koulutus sidottiin yleiseen koulutusjärjestelmään. Tämän jälkeen yhä useammin työvoimapolitiittisen koulutuksen tavoitteena oli ammatillinen tutkinto. (Vähätalo 1998.)

Omaehtoisen koulutuksen määrä kasvoi koko ajan, ja 1980-luvun lopulla omaehtoista koulutusta järjestettiin lähes yhtä paljon kuin työllisyyskoulutusta (Talka

1997a, 221; Pohjonen 2000, 167). Omaehtoista koulutusta annettiin lähinnä iltaisin ja se mahdollisti työssäkäyvien aikuisten ammattitaidon kehittämisen työssä käynnin ohessa. Ammatilliset kurssikeskukset tekivät aikuisten kouluttamisen ja ammatillisen opetuksen kehittämisessä pioneerityötä. (Talka 1997c, 198.) Kurssikeskuksissa kokeiltiin rohkeasti uusia pedagogisia menetelmiä, esimerkiksi niin kutsuttua nonstop-koulutusta. Tässä koulutusmuodossa opiskelijan oli mahdollista edetä yksilöllisesti oman henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Tavoitteena oli saada opiskelijan koulutusaika mahdollisimman lyhyeksi koulutustavoitteista tinkimättä. (Talka 1997c, 199–200.)

1980-luvun lopulla aikuiskoulutuksen hallinnossa tapahtui suuria muutoksia, kun Ammattikasvatustalouden voimakas sääntely jäi historiaan. Ammatillisissa kurssikeskuksissa panostettiin markkinointiin ja moderniin johtamiseen ja kurssikeskuksissa siirryttiin yritysmäiseen johtamiskulttuuriin. Ammatilliset kurssikeskukset myivät koulutusta, jonka ostajana olivat usein työvoimaviranomaiset. Alussa ongelmia tuotti, että työvoimaviranomaiset olivat tottumattomia ostamaan koulutusta. Lyhyet sopimukset työvoimakoulutuksen myynnistä vaikeuttivat toiminnan pitkäjänteistä suunnittelua ja toteutusta. (Talka 1997b, 228–229.)

Elinikäisen oppimisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen ympärillä käytävää keskustelua 1980-luvulla leimasi tasavertaisuuden ja tasa-arvoisuuden ajatukset. Katsottiin, että kaikilla tulee olla oikeus ammatilliseen koulutukseen ja näitä mahdollisuuksia pyrittiin tarjoamaan kaikilla aikuisille. Myös tietotekniikan kehitys asetti haasteita työssäkäyvien koulutukselle. Kaikkien työikäisten tuli oppia perustiedot tietokoneen käytöstä, jotta ne pystyttiin ottamaan käyttöön työpaikoilla. Kansainvälisesti keskustelu elinikäisestä oppimisesta oli hiljaista ja tematiikka kulki vielä 1970-luvun jälkimainingeissa, pehmeän paradigman kanssa. Koulutuksen tasoa nostettiin koko ajan määrätietoisesti, ja aikuisten tutkintojen taso si-dottiin nuorisoasteen tutkintoihin. Ammatillista aikuiskoulutusta pyrittiin kehittämään siihen suuntaan, että se palvelisi heikoimmin koulutettuja, tässä kuitenkin sen suuremmin onnistumatta. Henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten opintopolkujen peruskivet muurattiin, kun ammatillista aikuiskoulutusta kehitettiin siten, että myös informaali ja nonformaali osaaminen tunnistettiin ja koulutus haluttiin rakentaa aikuisen todellisen osaamisen päälle.

2.2 Kovan taloudellisen paradigman aika

Taloudellinen tilanne muuttui radikaalisti 1990-luvulle tultaessa sekä Suomessa että muualla Euroopassa. Tällöin päättyi 1950-luvun lopussa alkanut pitkä taloudellisen kasvun aikakausi ja 1990-luvulle tultaessa aiempi yhteiskuntasopimus, joka perustui pitkiin taisteluihin työssä käymisestä, työsuhteista ja toimeentulosta, oli murentumassa. (Suikkanen, Kauppinen & Viinamäki 1996, 10.) Suomessa menetettiin yli puoli miljoonaa työpaikkaa ja työttömyys nelinkertaistui lyhyessä ajassa (Vähätalo 1998, 44).

Kansainvälisessä koulutuskeskustelussa elettiin elinikäisen oppimisen toista kultakautta. Euroopan komissio julkaisi vuonna 1995 Valkoisen kirjan koulutuksesta *Opetus ja oppiminen – kohti oppivaa yhteiskuntaa* ja julisti vuoden 1996 elinikäisen oppimisen vuodeksi (Lehtisalo & Raivola 1999, 180–181). Seuraavana vuonna OECD (1996) edisti elinikäisen oppimisen agendaan raportissaan *Lifelong Learning for All*. Raporteissa todetaan 2000-luvun vaatimusten olevan niin vaativia, moninaisia ja nopeasti muuttuvia, että ainoa tapa parantaa elinmahdollisuuksia ja valmistaa ihmisiä kohtaamaan ja selviämään 2000-luvun haasteista on sitouttaa ihmiset yksilölliseen, yhteiskunnalliseen ja globaaliin oppimiseen koko eliniän ajaksi (Chapman & Aspin 2013).

OECD:n raportissa (1996) painottuvat elinikäisen oppimisen taloudelliset perustelut. Raportissa elinikäinen oppiminen esitellään mahdollisuutena parantaa yksilöiden, perheiden, työpaikkojen ja yhteisöjen kapasiteettia vastata jatkuvaan muutokseen. Biestan (2006, 172) mukaan keskustelu elinikäisestä oppimisesta muuttui ja 1990-luvulla tultaessa keskustelun keskiössä oli ”oppiminen olemaan tuottava ja työelämäkelpoinen (*learning to be productive and employable*)”, kun aiemmassa keskustelussa pyrittiin ”elämisen taidon oppimiseen (*learning to be*)”.

Suomessakin keskusteltiin 1990-luvulla aktiivisesti elinikäisestä oppimisesta. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia julkaistiin vuonna 1997 nimellä *Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia*. Suomalaisen elinikäisen oppimisen strategian tavoitteena oli, että ihmisillä olisi tai heille kasvaisi myönteinen asenne jatkuvaa oppimista ja kasvua kohtaan. (Rinne 2003, 9, 15.) Rinteen (2003, 11) mukaan elinikäinen oppiminen teki 1990-luvun lopulla suorastaan mahtipontisen paluun järjestöjen julkilausumiin. Oppimisen ilo -mietinnössä (1997) näkyi selkeästi oppimisen kansainvälisessä tulkinnassa tapahtunut muutos. Formaalin koulutuksen rinnalla korostettiin informaalia eli jokapäiväistä, arkista oppimista, joka tapahtuu myös muunlaisissa oppimisympäristöissä kuin kouluissa ja oppilaitoksissa (Rinne 2003, 15).

Elinikäisen oppimisen komitea käsitteli osaltaan myös heikoimman koulutustason omaavien koulutusta. Komitea esitti, että perusasteen jälkeistä koulutusta vailla olevien tai vanhentuneen toisen asteen koulutuksen käyneiden aikuisten tieto- ja osaamistason kohottaminen otettaisiin oppimisen edistämispolitiikan lähivuosien painopisteeksi. (Oppimisen ilo... 1997; Noste-ohjelman loppuraportti 2010).

Kun Suomea ja Eurooppaa koetteleva talouslama ja työttömyys syvenivät, ammatillisen aikuiskoulutuksen asema osana aikuiskoulutuspolitiikkaa vahvistui entisestään. Ammatillisella aikuiskoulutuksella haluttiin vahvistaa kansallista kilpailukykyä, rohkaista sosiaaliseen ja taloudelliseen innovaatio toimintaan, tukea yrittäjyyttä sekä lähentää työtä ja koulutusta (Raivola ym. 2006). Näin kuljettiin kansainvälisen elinikäisen oppimisen ajatusten hengessä. Aikuiskoulutusneuvosto

(Aikuiskoulutuksen lähiajan toimintaohjelma 1993) ilmaisi huolensa siitä, että laman aikana säästetään aikuiskoulutuksesta, mikä voi vaarantaa Suomen kilpailukyvyn.

Uusi vuosikymmen toi muutoksia myös ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntöön. Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista (760/1990) ja ammatillisten kurssikeskusten muuttumisesta ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi (761/1990) sekä niitä täydentävä asetus (762/1990) tulivat voimaan 1.1.1991. Lain myötä ammatilliset kurssikeskukset muuttuivat aikuiskoulutuskeskuksiksi ja niiden asema ammatillisina oppilaitoksina tunnustettiin lainsäädännössä (Katajisto 1994, 159). Samalla ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset menettivät lakiin ja vallinneeseen käytäntöön perustuneen asemansa työvoimakoulutuksen ensisijaisena järjestäjänä. Ne alkoivat kilpailla sekä keskenään, että muiden oppilaitosten kanssa. (Ammatillisen aikuiskoulutuksen tuloksellisuuden arviointi 1994, 28).

Taloudelliset arvot korostuivat, ja 1990-luvun aikuiskoulutuspolitiikalle oli ominaista ammatillisen aikuiskoulutuksen merkityksen ylikorostaminen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen nähtiin tuottavan välitöntä, nopeaa ja näkyvää hyötyä, josta työelämä saisi osaavia työntekijöitä ja jonka kautta yritysten toiminta parani. Tämä parantaisi kansainvälistä kilpailukykyä, mikä puolestaan edistäisi valtiollista kasvua. (Pellinen 2001, 32.) Koulutuspolitiikassa painotettiin yhä enemmän työelämän ja koulutuksen niveltämistä toisiinsa.

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa asetuksessa (1314/1992) ammatillinen aikuiskoulutus jaettiin ammatilliseen peruskoulutukseen ja lisäkoulutukseen, jota järjestettiin jatko- ja täydennyskoulutuksena. Samassa asetuksessa määriteltiin, että opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa huomioidaan opiskelijan aiempi ammattitaito, jonka hän on hankkinut aiemmilla opinnoilla, työkokemuksella tai muulla tavalla (Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1314/1992). Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (eli HOPS) kehittyminen lähti hitaasti liikkeelle. Germo, Harju, Kallio, Koskinen, Kurhila ja Leino (1998) ovat tarkastelleet HOPS-käytäntöjä ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. Lähes kaikissa aikuiskoulutuskeskuksissa oli käytössä jonkinlainen HOPS-lomake. Henkilökohtainen opetussuunnitelma nähtiin eri oppilaitoksissa hyvin eri lailla. Jotkut näkivät henkilökohtaisen opetussuunnitelman prosessina, joka kestää koko opintojen ajan, toisissa oppilaitoksissa riitti lomakkeen täyttäminen. (Germo ym. 1998.) Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tuleminen osaksi ammatillista aikuiskoulutusta voidaan nähdä osana henkilökohtaistamisen historiaa. Koulutuksessa nähtiin tärkeäksi huomioida aikuisen henkilön aiempi osaaminen ja räätälöidä koulutus henkilökohtaisesti erilaisista taustoista tuleville opiskelijoille.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tapahtui suuri muutos koulutuksen muuttuessa markkinavetoiseksi. Koulutusta alettiin ostaa ja myydä, myös työnantajien kanssa tehty yhteistyö lisääntyi (Varmola 1996, 117; 1997). Vuonna 1998 annetussa laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) painotettiin että tutkin-

noissa ja koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Var-mola ja Jokisuu (1995, 121–125) tuovat esille, että aikuiskoulutuksen henkilöstön kulutustietoisuus kasvoi ja koulutuksissa huomioitiin taloudellisuus. Uudistunut lainsäädäntö toi toimintaan vapautta, ja samalla muutosvalmius oppilaitosten si-sällä kasvoi. Opettajat kokivat ulkoisiksi uhiksi kilpailijoiden lisääntymisen ja toi-saalta asiakkaiden ostokäyttäytymisen, jota on vaikea ennustaa.

1990-luku oli voimakasta monimuoto-opetuksen ja itseohjautuvuuden kehitty-misen aikaa (Katajisto 1991), ja itseohjautuvuus painottui pedagogisessa keskus-telussa (Koro 1996; Mezirow 1996). Aikuisten opetuksen piti tapahtua siten, että myös työssäkäyvät pystyivät osallistumaan siihen (Ammattitutkintoasetus 308/1994). Monimuoto-opintojen avulla opiskelijoille voitiin suunnitella yksilöl-lisiä opintouria. Toisaalta monimuoto-opinnoista saatiin lamakauden vaatimia säästöjä (Talka 1997b, 236). Monimuoto-opetusta kritisoitiin voimakkaasti siitä, että se jätti opiskelijan yksin. Ohjauksen ammattilaiset (esim. Onnismaa 1998a, 1998b; Pasanen 1998; 2001) nostivat esille, että kaikilla opiskelijoilla ei ole val-miuksia monimuoto-opetuksen vaatimaan itseohjautuvuuteen.

Ammattitutkintolain (306/1994) mukanaan tuomat uudistukset edellyttivät opettajilta paneutumista koulutussuunnitteluun sekä aikuisdidaktiikan kehittämi-seen ja hallintaan. Koska yhä puolet opettajista oli epäpäteviä, järjestettiin heille pedagogista koulutusta joustavan koulutusmallin mukaan. Aikuiskoulutuskeskuk-sissa tarvittiin koulutuksen nopean muuttuvuuden vuoksi määräaikaaisia, työelä-mästä palkattuja opettajia. (Talka 1997b, 244.) Opettajan rooli muuttui uudistuk-sen jälkeen aiempaa itsenäisemmäksi ja suunnittelutyön määrä kasvoi. Opettajat osallistuivat myös koulutuksen markkinointiin. Opiskelijakeskeiset työtavat ko-rostivat opiskelijan itsenäistä työtä ja vastuuta oppimisesta. Opettajasta, entisestä tiedonjakajasta, tuli konsultti, kouluttaja neuvonantaja ja koulutuksen organisoija. (Talka 1997b, 245; Turpeinen 1996, 143–145.)

Uusliberalistisessa koulutusideologiassa niin menestyksen kuin menestymät-tömyyden nähdään riippuvan siitä, onko yksilö investoinut itsensä kehittämiseen riittävästi. Menestys näyttäytyy yksilön omana ansiona ja menestymättömyys taas kunkin omana vikana. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 9–10.) Käsitteellinen muutos elinikäisen koulutuksen (*lifelong education*) ajatuksesta elinikäiseen oppimiseen ja itse kunkin työllistettävyyteen (*lifelong learning, employability*) on tarkoittanut siirtymää rakenteista kohti yksilöä. Ihmiset nähdään individualistisina, sosiaali-sista positioista irrotettuina ja niistä riippumattomina yksilöinä, jotka ottavat vas-tuun valinnoistaan ja käyttämistään mahdollisuuksista. (Komulainen & Siivonen 2011, 33.)

Biesta (2006, 170) esittää että muutos kohti oppivaa taloutta (*learning economy*) muutti elinikäisen oppimisen oikeudesta velvollisuudeksi. Biesta (2006, 170) esittääkin artikkelissaan kysymyksiä yksilön määräysvallasta suh-teessa oppimiseen. Jos kansalaisen velvollisuutena on osallistua elinikäiseen op-pimiseen, kenellä on oikeus määritellä elinikäisen oppimisen tavoitteet ja sisältö?

Onko se oppijalla itsellään, hallituksella vai globaalilla teollisuudella? Miksi aikuisten pitäisi olla sitoutuneita elinikäiseen oppimiseen, jos heillä ei ole määräysvaltaa oppimisen sisältöön, tarkoitukseen tai tavoitteisiin? (Biesta 2006, 170.) Pahimmillaan elinikäisen agendan taloudellinen tulkinta voi johtaa siihen, että koulutustarjonta kanavoidaan niille, joille siitä uskotaan olevan eniten hyötyä tai joiden työpanoksen kehittämisestä katsotaan olevan eniten hyötyä yhteiskunnalle (Silvennoinen & Tulkki 1998, 9–10). Jos koulutus nähdään vain taloudellisena panostuksena, voidaan pahimmillaan ajatella, että niiden aikuisten, joilla on oppimisen vaikeuksia, kouluttaminen nähdään huonona sijoituksena. Heidän kouluttamisensa on kalliimpaa ja he työllistyvät muita väestöryhmiä heikommin (Edwards ym. 2001, 418). Aiempi humanistinen näkemys oppimisesta henkilökohtaisena hyötynä ja demokraattisen elämän luonnollisena osana oli saanut väistyä kokenevien arvojen myötä. Tämä muutos näkyi paitsi (koulutus)politiikassa, myös niissä opiskelumahdollisuuksissa, joita aikuisille tarjottiin. Rahoitus suunnattiin pääosin sellaisilla koulutuksille, joista oli yhteiskunnalle suoraa taloudellista hyötyä. (Biesta 2006, 169.)

Näyttötutkintojärjestelmän käyttöönotto

Opetusministeriön asettama Ammatillinen aikuistutkintotyöryhmä julkaisi vuonna 1992 mietinnön, jossa se katsoi yhteiskunnan ja työelämän muuttumisen edellyttävän aikuiskoulutuksen voimakasta kehittämistä ja aikuiskoulutusjärjestelmän joustavuuden lisäämistä. Peruseriaatteena pidettiin sitä, että tutkinnot määriteltäisiin työelämässä esiintyvänä ammattitaitona, ei opetuksena. Eriyisenä tavoitteena oli parantaa kokonaan vailla ammatillista tutkintoa olevien aikuisten mahdollisuuksia osoittaa osaamisensa ja saada työmarkkinoilla vaadittava vertailukelpoinen ammatillinen tutkinto. Kouluoppimisen ylikorostamisen nähtiin rajoittavan aikuisten osallistumishalukkuutta. Aikuisille tarkoitetun oman ammattitutkintojärjestelmän kehittämisen yhtenä tavoitteena aikuisten koulutustason kohottamisen lisäksi olikin aikuisten opiskelukynnyksen madaltaminen. (Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmä 1992; Pellinen 2001, 115.)

Vuonna 1994 voimaan tullut ammattitutkintolaki (306/1994) näytti suuntaviivoja ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Ammattitutkintolain (306/1994) mukaan ammattitaito voidaan osoittaa tutkinnolla riippumatta siitä, miten tarvittavat tiedot ja taidot on hankittu. Näyttötutkintojärjestelmässä koulutuksen sisältöjä ohjaa opetussuunnitelman sijasta tutkintojen perusteet. Tutkinnon suorittajan osaamista arvioidaan suhteessa valtakunnallisesti standardoituihin ja oppimistavasta tai järjestetystä koulutuksesta riippumattomiin kriteereihin (Taalas 1993, 517). Ammattitutkintolain nojalla ammatillinen aikuiskoulutus alettiin järjestää pääosin ammatillisina perustutkintoina, ammattitutkintoina ja erikoisammattitutkintoina sekä näihin valmentavana koulutuksena.

Elinikäisen oppimisen diskurssissa painottui 1990-luvulla kaikkien mahdollisuus, ja ennen kaikkea velvollisuus, jatkuvaan opiskeluun, ja sitä kautta oman ammattitaidon ylläpitämiseen. Näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen taustalla oli kansainvälinen elinikäisen oppimisen ajatus (Pellinen 2001, 116). Näyttötutkintojen avulla pyrittiin vastaamaan kouluttamattoman aikuisväestön tarpeisiin räätälöimällä aikuisille suunnattua koulutusta, jossa voitiin huomioida aikuisten osaaminen. Ajatukset ovat yhdenmukaiset elinikäisessä oppimisessä vallalle nousseeseen ajatukseen siitä, että oppimista tapahtuu oppilaitosten ulkopuolellakin, epämuodollisena oppimisena (*non-formal education*) (Rinne & Salmi 1998, 150). Tämä näkyi myös kansallisessa keskustelussa. Käyttöön otetussa näyttötutkintojärjestelmässä aikuinen pystyi osoittamaan esimerkiksi työssä hankkimansa osaamisen ja muodostamaan tästä tutkinnon. Näyttötutkintojärjestelmää kehitettäessä pyrittiin vastaamaan myös yritysten ja muiden työyhteisöjen tarpeisiin pätevöittämällä aikuisia työelämän ammatteihin. Työvoiman tuottamisen lisäksi tärkeäksi tavoitteeksi nähtiin ikääntyvän aikuisväestön koulutustason nostaminen. (Pellinen 2001, 116.)

Näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset siirrettiin vähäisin muutoksin lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998). Merkittävimmät muutokset olivat henkilökohtaisten opiskeluohjelmien aseman korostuminen näyttötutkintoihin valmentavassa koulutuksessa (Nykänen 2010, 124).

Rikkisen (2004) mukaan näyttötutkintojärjestelmä oli aikanaan vastaus koulutukseen kohdistuneeseen kritiikkiin, jonka mukaan koulutus ei vastannut riittävän joustavasti työelämän odotuksiin ja tarpeisiin. Näyttötutkintojärjestelmän perusideana oli mahdollistaa ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton tutkinnon suorittaminen, jonka katsottiin houkuttelevan myös työssäkäyvää kouluttamattomaa väestöä tutkintojärjestelmän piiriin (Spangar & Jokinen 2006, 15). Näyttötutkinnot eivät täysin vastanneet koulutuspoliittisiin odotuksiin, joiden mukaan niiden tuli luoda joustava, muodollista kelpoisuutta lisäävä side työelämän ja koulutuksen välille sekä tasata työvoimassa vallitsevia koulutuseroja. Kun tutkintotilaisuudet järjestettiin oppilaitosten ehdoilla, ne jäivät vieraaksi sellaisille potentiaalisille suorittajille, jotka eivät mieltäneet tutkinnosta saatavaa hyötyä (Raivola ym. 2006, 74). Isopahkala-Bouret (2013, 62) tarkastelee (lähinnä nuorten ammattiosaamisen näyttöjä) kriittisesti. Hän esittää, että (ammattiosaamisen) näyttöjen yhteiskunnallisena tehtävänä on muokata tietämistä ja tekemistä siten, että se mahdollisimman hyvin palvelee tuotannon ja talouden kehittämistä

1990-luku oli kovaa aikaa taloudellisesti. Lama koetteli ja taloudelliset arvot kovenivat. Elinikäinen oppiminen valjastettiin palvelemaan taloudellista kehitystä ja yritysten menestystä. Enää ei puhuttu ihmisen kehittymisestä, vaan yksilön piti kehittyä tuottavana yksilönä. Näyttötutkintojärjestelmäkkin voidaan nähdä tapana tiivistää koulutusta ja lisätä tuottavuutta. Mitä nopeammin aikuisten osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan, sitä vähemmän koulutuksesta tulee kuluja yhteiskunnalle.

2.3 Pehmeämmän taloudellisen paradigman aika

2000-luvulle tultaessa elinikäinen oppiminen ja ammatillinen aikuiskoulutus nähtiin yhä selviytymisen ehtona niin yksilöille, yrityksille kuin kansakunnalle (Raivola ym. 2006, 31). Työelämä muuttuu yhä nopeasti ja vaatii tekijöiltään jatkuvaa joustoa ja uuden oppimista. Ammatit muuttuvat ja osaaminen vanhenee nopeasti. Esimerkiksi tietotekniikan kehitys on todella nopeaa, mutta samalla tavalla vaikkapa siivoustyössä käytettävät aineet muuttuvat ja kehittyvät koko ajan. Työmarkkinoilla ja työelämässä selvittääkseen työvoiman on yhä uudelleen osallistuttava ammatilliseen (aikuis)koulutukseen. Elinikäisestä oppimisesta käytävässä keskustelussa näkyi yhä inhimillisen pääoman näkökulma ja sijoittaminen taloudelliseen kasvuun (Biesta 2006, Chapman & Aspin 2013). Yksilö nähtiin yhteiskunnan tuottavana osana eli voimavarana, joka tulisi saada täysipainoisesti tuotantotoiminnan käyttöön.

Rubenson (2004) nimeää 2000-luvun pehmeämmäksi taloudellisen paradigman ajaksi. Hän katsoo pehmennyksen olevan vastareaktio kovan taloudellisen paradigman aikana kasvanutta syrjäytymistä ja marginalisointia vastaan. Rubenson (2004) tarkastelee artikkelissaan EU:n elinikäisen oppimisen politiikkaa ja nostaa esille, että elinikäisen oppimisen tavoitteeksi asetettiin sosiaalisen koheesion eli yhteenkuuluvuuden edistäminen. Chapman ja Aspin (2013, 50–51) tähdentävät esille, että 2000-luvulla kansainvälisessä ja kansallisessa elinikäisen oppimisen keskusteluissa tasapainoillaan taloudellisten ja toisaalta sosiaalisten huolenaiheiden välillä, kuten koulutuksen mahdollisuuksista vaikuttaa kansalaisten hyvinvointiin ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Toisaalta pyritään koulutuksen kautta vaikuttamaan henkilöiden osaamiseen ja siten sosiaaliseen inklusioon ja toisaalta yhä osaavamman työvoiman kouluttamiseen (Chapman & Aspin 2013, 579). Tuomisto (2012, 428) toteaa, että 2000-luvulla Suomessa valtiovalta on ainakin retoriikan tasolla nostanut esille humanistisen paradigman aikakaudella esillä olleita tasa-arvokysymyksiä ja korostanut marginaaliryhmien huomioon ottamista. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa aikakauden ”pehmeämpi tulkinta” näkyy sosiaalisen inklusion teemojen korostamisena ja ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjaamisenakohti henkilökohtaistamista ja yksilöllisiä polkuja.

Pehmeämpi paradigma nosti päätään jo 1990-luvun lopulla. Työvoiman eriytyminen vakituisissa työsuhteissa oleviin sekä epävakaisissa työsuhteissa sisällöllisesti vaatimattomia tehtäviä tekeviin toi haasteita ammatilliselle aikuiskoulutukselle (Silvennoinen 1998, 288). Samaan aikaan alettiin kantaa huolta työväestön ikääntymisestä ja nuoren työvoiman tarjonnan vähenemisestä. Ikääntyvän työvoiman työssäjaksamisen edistämiseen etsittiin parannusta erilaisin ohjelmin. (Raivola ym. 2006, 27.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen kentällä 1980-luvulla alkanut kokeilu- ja kehittämistoiminta jatkui vahvana. Kokeiluissa keskityttiin esimerkiksi opinto-ohjauksen sekä etsivän työn ja yritysten kanssa tehtävän yhteistyön kehittämiseen. Lapissa järjestettiin Lapin aikuiskoulutuskokeilu, jolla pyrittiin ta-

voittamaan koulutuksellisesti huono-osaisia ja etsimään eri oppilaitosten yhteistyössä työllisyyttä edistäviä koulutusratkaisuja. (Talka 1997a, 222.) Erityisryhmien, kuten työrajoitteisten, romanien, vankien, päihdeongelmaisten ja pakolaisten, koulutukseen varattiin vuosittain muutamia satoja valtakunnallisia koulutuspaikkoja (Talka 1997c, 212). Erityisryhmille järjestettiin etupäässä työelämään valmentavaa opetusta, mutta myös ammattiin valmistavia kursseja.

Keväällä 2002 parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä julkaisi mietintönsä. Työryhmä näki ammatillisen aikuiskoulutuksen merkityksen sen joustavassa reagoitavassa, mahdollisuudessa tuottaa nopeasti ammattitaitoista työvoimaa. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän (2002) mukaan aikuiskoulutuksen avulla ehkäistään syrjäytymistä ja edistetään aktiivista kansalaisuutta. Työryhmän visio oli, että määrätietoinen itsensä kehittäminen muodostuu yhä useamman suomalaisen elämäntavaksi ja toisaalta työyhteisön toimintamalliksi. Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä esitti suomalaisen osaamisen nosto-ohjelmaa, joka kohdennettaisiin erityisesti vailla toisen asteen tutkintoa olevalle työkäiselle väestölle (Jokinen 2002, 45; Raivola ym. 2006, 36; Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 2002). AKKU- eli ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen johtoryhmä nosti ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi osallistumispohjan laajentamisen ja koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen. Se toi raportissaan esille myös työttömien kouluttamisen ja jälleen matalasti koulutetut sekä erityistä tukea tarvitsevat ja maahanmuuttajaväestön koulutusmahdollisuuksien parantamisen. Johtoryhmän mukaan näiden ryhmien osallistumisen lisäämiseksi tarvitaan erityisjärjestelyjä osana ammatillista aikuiskoulutusta (AKKU johtoryhmä 2009, 24).

Keskustelu elinikäisestä oppimisesta jatkuu edelleen 2020-lukua lähestyttäessä. Ammatillisen koulutuksen arvostus on yhä vahva: yksilön tulee ottaa vastuu omasta osaamisestaan työelämässä. Elinikäisen oppimisen pehmeämpi tulkinta on läsnä retoriikan tasolla, mutta samaan aikaan ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitusta leikataan (OKM 2016). Yksilöllisyys painottuu 2000-luvulla, ja ammatillinen aikuiskoulutus on kehittynyt kohti suurempaa yksilöllisyyttä, ohjauksellisuutta ja henkilökohtaistamista. Kinnari (2013) on artikkelissaan tutkinut, kuinka elinikäisestä oppimisesta keskustellaan vuoden 2006 Helsingin Sanomien yleisönosastossa. Kinnarin aineistossa korostuu taloudellinen funktio, mutta aineistosta nousee esille myös uusliberalismin vastaisia diskursseja, joissa elinikäinen oppiminen nähdään sivistystä lisäävänä ja yhteiskuntaa integroivana voimana.

Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ja henkilökohtaistaminen

Aikuiset ovat erityinen ryhmä, joiden osaamista ja työelämästä hankittua kokemusta voidaan käyttää koulutuksessa hyväksi. Aikuisten aiempi osaaminen on halettu huomioida ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Henkilökohtaisista opinto-

suunnitelmista ja henkilökohtaistamisesta on tullut vähitellen ammatillisen aikuis-koulutuksen johtoajatus. Tällä on pyritty tekemään opiskeluprosessista aikuis-opiskelijalle mielekkäämpi ja samalla lyhentämään opiskeluaikoja.

Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat tulivat pakollisiksi vuonna 1992 (Asetus ammatillista aikuiskoulutuksesta 1314/1992). Vuonna 2000 Opetushallitus antoi määräyksen henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta (47/011/2000). Tässä asiakirjassa painottuu ohjauksellinen näkökulma: henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tehdään yhteistyönä opiskelijan kanssa ja siinä huomioidaan hänen elämäntilanteensa.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2000-luvun ensimmäistä vuosikymmentä voidaan kuvata henkilökohtaistamisen ajaksi. Henkilökohtaisia oppimispolkuja ja henkilökohtaistamista kehitettiin määrätietoisesti valtakunnallisessa AiHe- eli Aikuiskoulutuksen henkilökohtaistaminen -projektissa (2000–2008). Projektin tavoitteena on parantaa näyttötutkintoihin valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan laatua ja vaikuttavuutta henkilökohtaistamisen avulla (Rikkinen 2004, 9). AiHe-projekti toteutettiin yhteistyönä Opetushallituksen ja 40 ammatillista aikuiskoulutusta järjestävän organisaation kanssa. Omissa AiHe-hankkeissaan oppilaitokset arvioivat oman oppilaitoksensa henkilökohtaistamisen tilaa, asettivat kehittämisen tavoitteet ja tekivät erilaisia henkilökohtaistamisen kehittämiseen liittyviä projekteja. (Rikkinen 2004, 7; Spangar, Jokinen & Frilander 2004, 11.)

Spangarin ja Jokisen (2006, 15) mukaan AiHe-projektin syntyminen liittyi sekä näyttötutkintojärjestelmää kohtaan esitettyyn kritiikkiin että ohjaavan koulutuksen edustajilla nousseeseen huoleen opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien paineista ja heikosta sosiaalisesta tuesta. Näyttötutkintoja kritisoitiin erityisesti siitä, että vaikka tutkintoja suoritettiin vuosittain kasvavalla vauhdilla, valmistavan koulutuksen määrä oli liian suuri suhteessa ajatukseen osaamisen tunnistamisesta. AiHe-projektissa pyrittiin pääsemään irti mekaanisista hyväksilukemisista tai itseohjautuvuutta korostavasta tarjotinmallista ja luomaan keinoja tunnistaa ja tunnustaa työelämässä hankittua osaamista henkilökohtaistamisen avulla.

Rikkinen ym. (2004, 9) mukaan henkilökohtaistaminen tarkoittaa tutkinnon suorittajan ja/tai opiskelijan ohjaus- neuvonta-, ja opetustarpeiden huomioon ottamista sekä tarvittavien tukitoimien käyttämistä näyttötutkinnossa ja/tai siihen tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa tutkinnon perusteita noudattaen. Henkilökohtaistaminen perustuu ohjauksen perinteeseen, jonka voidaan katsoa alkaneen osana aikuiskoulutusta, kun erilaiset valmentavat koulutukset aloitettiin. Onnismaa (2005, 148) jäsentää ohjauksen tutkintotavoitteisessa koulutuksessa koskemaan oppiaineen sisältökysymyksien lisäksi henkilökohtaiseen opiskeluohjelmaan liittyväksi ohjaukseksi, oppimaan ohjaukseksi tai työssä oppimisen ja ammatti- ja urasuunnittelun ohjaukseksi. Lisäksi ohjaus voidaan nähdä psykososiaalisena ohjauksena, jonka avulla tuetaan opiskelijaa elämäntilanteeseen liittyvissä kysymyksissä. Ohjaus mainitaan yhtenä tärkeimmistä kehittämiskohteista vuonna

1994, kun Opetushallituksen asettama työryhmä arvioi ammatillisen aikuiskoulutuksen toiminnan tuloksellisuutta (Ammatillisen aikuiskoulutuksen arviointi 1994, 44).

Henkilökohtaistamista voidaan kuvata pedagogiseksi pyrkimykseksi vastata ammattitaidon kehittämisen haasteisiin (Sivonen 2007, 219). Henkilökohtaistaminen tapahtuu ohjausprosessissa, jossa opiskelijan opiskelulle asettamia tavoitteita, kokemuksia ja merkityksiä yhdistetään työelämän vaatimukseen ja kyseessä olevan tutkinnon perusteisiin. Harjun, Kallion ja Kurhilan (2001, 25) mukaan henkilökohtaistamisen tarve kasvaa opintojen edessä. Opintojen alussa moni opiskelija kokee henkilökohtaistamisen turhaksi, mutta osaamisen kasvaessa henkilökohtaisen ohjauksen merkitys kasvaa.

Henkilökohtaistamista voidaan tarkastella yksilö- tai oppilaitostasolla. Yksilötasolla prosessi lähtee liikkeelle opiskelijan osaamisen tunnistamisesta, se etenee ammattitaidon arviointiin ja päättyy osaamisen tunnustamiseen eli tutkintotodistuksen saamiseen. Koko prosessiin liitetään ohjaus ja neuvonta. (Nurmi 2004) Oppilaitostasolla voidaan tarkastella, kuinka ohjauksellisuus tapahtuu tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa ja millaisia toimintatapoja rakennetaan suhteessa organisaatioihin, yrityksiin ja koulutuksen rahoittajiin (Spangar & Jokinen 2006, 5)

Aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisen voidaan nähdä palvelevan niitä tutkinnon suorittajia, jotka ovat hankkineet osaamista esimerkiksi työelämässä ja haluavat suorittaa tutkinnon ilman valmistavaa koulutusta. Ohjauksen avulla opiskelija voi arvioida osaamistaan verrattuna tutkinnon perusteisiin, täydentää ammattitaitoaan tarvittavilta osin ja suorittaa tutkinnon. Toisaalta henkilökohtaistaminen mahdollistaa erityisen ohjauksen tarjoamisen niille opiskelijoille, jotka sitä tarvitsevat suoriutuakseen tutkinnosta. Henkilökohtaistamisen avulla voidaan lisätä tutkintojen suorittamisen motivaatiota ja vähentää keskeyttämisä. (Spangar & Jokinen 2006, 10–11.)

AiHe-projektissa tuotettiin materiaalia ja osaamista, jota käytettiin hyväksi suunniteltaessa henkilökohtaistamismääräystä (2006). AiHe-projektin ja henkilökohtaistamismääräyksen (2006) myötä siirryttiin lopullisesti HOPS-aikakaudesta henkilökohtaistamisen aikakauteen. Henkilökohtaistamisen aikakaudella tutkinnon suorittajan osaaminen ja kokonaistilanne huomioidaan hänen hakeutuessaan koulutukseen tai suorittamaan tutkintoa, ja tarvittava koulutus sekä tutkintosuoritus räätälöidään yksilöllisesti.

Elinikäisen oppimisen ajatukset pitävät pintansa vielä lähestyvässä 2020-lukua. Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus 2011–2016 (2012) toistuvat elinikäisen oppimisen tutut mantrat: väestön koulutustason nostaminen, koulutuksellinen tasa-arvoisuus ja osaavan työvoiman turvaaminen. Elinikäisen oppimisen neuvosto (Elinikäinen oppiminen... 2010) perää ohjelmanjulistuksessaan Suomelle omaa elinikäisen oppimisen strategiaa. Vaikka taloudelliset näkökulmat yhä painottuvat voimakkaasti elinikäisestä oppimisestä käytävissä keskustelussa, painotetaan myös yksilöllistä, henkilökohtaista lähestymistä.

Aikuisopiskelijan tuottavuutta pyritään kohottamaan suunnittelemalla hänelle sopivat, yksilölliset ratkaisut. Yksilöllisyyden korostaminen taittaa ekonomisen ajan kovaa terää pehmeämpään suuntaan.

2.4 Ammatillinen aikuiskoulutus sosiaalisen inklusion edistäjänä

Tässä tutkimuksessa olen erityisen kiinnostunut elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta vaikuttaa sosiaaliseen inklusioon. Tässä luvussa käsittelen aluksi elinikäistä oppimista sosiaalisen inklusion näkökulmasta. Tutkimusaineistona toimivat kansainväliset artikkelit koskien elinikäistä oppimista ja sosiaalista inklusiosta. Elinikäisen oppimisen agenda tasapainoilee erilaisten, joskus toistensa kanssa kilpailevien tavoitteiden kanssa. Elinikäisen oppimisen erilaisina tavoitteina voidaan nähdä yksilön henkilökohtainen kehittyminen, entistä vahvemman ja inklusiivisemmän yhteiskunnan luominen sekä ammattitaitoisen työvoiman kouluttaminen (Chapman & Aspin 2013). Parhaimmillaan nämä tavoitteet ovat yhdensuuntaiset ja koulutus tuottaa yksilön henkilökohtaisen kehittymisen johdosta aiempaa ammattitaitoisempaa työvoimaa, joka tuottaa vahvan ja kilpailukykyisen yhteiskunnan. Joskus tavoitteet voivat myös olla keskenään ristiriidassa, esimerkiksi kun yksilön henkilökohtaiset tavoitteet ovat ristiriidassa työvoiman tarpeiden tai yhteiskunnallisen hyvän kanssa.

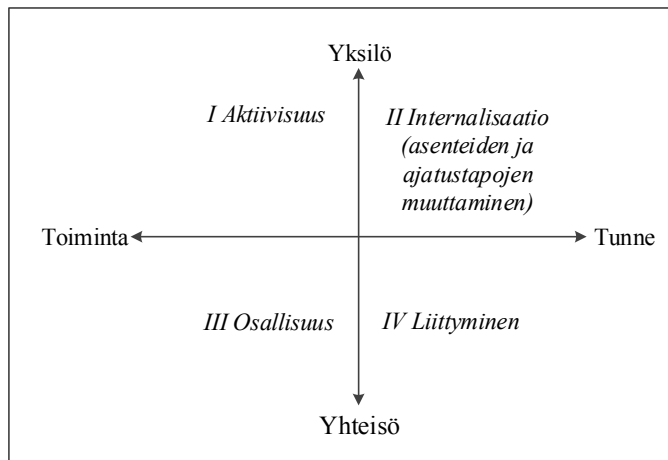
Sosiaalisen inklusion näkökulma tuli elinikäisen oppimisen keskusteluun OECD:n raportissa *Lifelong learning for all* (1996). OECD:n raportissa todetaan, että osallistuminen koulutukseen tukee kansalaisen työllistymistä. OECD:n mielestä oikeudenmukaisuuden ja tehokkuuden välillä ei koulutuksesta puhuttaessa ole ristiriitaa. Henkilön syrjäytyminen ja alisuoriutuminen tuottavat haittaa yksilölle, taloudelle ja sosiaalisille tavoitteille. Siksi elinikäistä oppimista voi ja tulee tarkastella yleisenä etuna. (Chapman & Aspin 2013.)

Erityispedagogiikan tutkijana olen kiinnostunut elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta vaikuttaa sosiaaliseen inklusioon. Onko ammatillisella aikuiskoulutuksella mahdollisuuksia antaa kaikille opiskelijoille sellaisia valmiuksia, joiden avulla heidän on mahdollisuus osallistua yhteiskuntaan sen täysipainoisina jäseninä ja antaa työpanoksensa työelämälle?

Sosiaaliseen inklusioon liittyvä käsitteistö on laajaa, ja usein käsitteet limityvät toisiinsa. Suomessa on viime vuosikymmeninä keskusteltu syrjäytymisestä, joka voitaneen nähdä inklusion vastakohtana. Suomalaiseen keskusteluun syrjäytymisen käsite on omaksuttu lähinnä 1970-luvun ruotsalaisesta työmarkkina-tutkimuksesta (Järvinen & Jahnukainen 2001, 121; Suikkanen 1990, 46; Helne & Karisto 1992, 517). Syrjäytymisellä tarkoitettiin aluksi lähinnä työmarkkinoilta putoamista ja työttömyyttä, työkyvyttömyyttä ja ennen aikaista eläköitymistä. Myöhemmin se on alkanut viitata hyvin erimuotoiseen huono-osaisuuteen ja sen

kasautumiseen. (Suikkanen ym. 1996, 12; Helne 1994). Viime aikoina koulutus-sosiologisessa tutkimuksessa on käytetty myös marginalisaation käsitettä. Marginalisaatiosta puhuttaessa tarkastellaan niitä prosesseja, jotka syrjäyttävät yksilöitä valtavirrasta sekä kulttuurisia tapoja vetää rajoja normaalin ja epänormaalin välille. Marginalisaatiossa tarkastellaan usein yhteiskunnan ja jonkun tietyn ryhmän (esim. romanit, vangit) välistä asemointia. Syrjäytymistä voidaan tarkastella kaikkein huono-osaisimman joukon elämäntilanteen kuvaamisena, kun taas marginalisaatio voi olla henkilön tietoinen valinta astua keskustan ulkopuolelle. (Granfelt 2000; Järvinen & Jahnukainen 2001.)

Yhteiskuntatieteissä sosiaalisella inklusiolla viitataan yhteiskunnalliseen yhteisyyteen ja siihen liittyviin ristiriitoihin sekä erilaisiin yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin prosesseihin, joiden seurauksena ja kautta yksilö liittyy yhteiskunnan sosiaalisiin verkostoihin ja niiden arvoihin (Mattila-Aalto 2010, 22). Erityispedagogiikassa sosiaalisen inklusion käsite tarkoittaa kaikkien osallistujien mahdollisuutta tulla hyväksytyiksi ja myönteisten suhteiden syntymistä (Hautamäki ym. 2002, 182). Sosiaalisen inklusion ajatellaan luovan pohjaa yhteiskunnalliselle inklusiolle. Tällä yhteiskunnallisella inklusiolla tarkoitetaan suunnilleen samaa kuin yhteiskuntatieteen sosiaalisella inklusiolla.



Kuvio 1. Sosiaalisen inklusion nelikenttä (de Greef ym. 2015, 64)

De Greef on tutkimusryhmänsä kanssa (2012a, 2015) jäsentänyt sosiaalista inklusiota nelikentän avulla (kuvio 1). Inklusion ensimmäinen dimensio on suhteessa yksilöön itseensä: saavuttaessaan perustaitoja, kuten toimiva luku- ja las-kutaito (*aktiivisuus*), hän saavuttaa sisäistä tyydytystä ja tyytyväisyyttä. Samalla henkilö sisäistää uusia arvoja ja tapoja ajatella (*internalisaatio*). Suhteessa yhteisöön sosiaalinen inklusio pitää sisällään osallisuuden yhteisön toimintaan ja liittymisen toisiin ihmisiin. De Greef ym. (2015) pitävät tärkeänä, että koulutettaessa henkilöitä, jotka ovat vaarassa syrjäytyä, vahvistetaan sekä perustaitoja että uusia

tapoja ajatella. De Greef ym. (2012b) esittää, että aikuiskoulutuksella vaikutetaan useammin yksilöllisiin dimensioihin kuin yksilön liittymiseen yhteiskuntaan.

Syrjäytyminen ja marginalisoituminen ovat olleet keskeisiä alueita koulutus-sosiologisessa keskustelussa 2000-luvulla Suomessa. Tutkijat ovat keskustelleet nuorten syrjäytymisestä (esim. Kuula 2000; Lämsä 2009; Rinne 2001, 2011; Nurmi 2011), mutta viime vuosina on julkaistu myös mielenkiintoisia kannanottoja liittyen aikuisten syrjäytymiseen ja marginalisoitumiseen. Aikuiskasvatusseuran 49. vuosikirja (2011) käsittelee valtaa ja toimijuutta aikuiskasvatuksessa. Tässä vuosikirjassa Komulainen ja Siivonen (2011) tarkastelevat erottelevaa kykykäsitystä, joka yhä määrittelee aikuisina opiskelevien käsityksiä omasta koulutettavuudestaan. Silvennoinen (2011) tarkastelee koulutuksen hallintavaltaa.

Koulutussosiologisessa tutkimuksessa on tarkasteltu työelämäkansalaisuutta ja sen rakentumista. Isopahkala-Bouret (2013) tarkastelee artikkelissaan miten ammatilliseen peruskoulutukseen liitetyt ammattiosaamisen näytöt ohjaavat työelämäkansalaisuuden kehittymistä osana tietokykykapitalismia, ja Hakala, Mietola ja Teittinen (2013) kuvaavat, minkälaiseksi työntekijäkansalaisuus määrittyy ammatillisessa erityisopetuksessa. Työntekijäkansalainen on vastuussa niin koulutuksestaan kuin työllistymisestään, joten häneltä edellytetään kykyä sopeutua muuttuviin (työ)elämän vaatimuksiin (Julkunen 2008; Niemi 2010, 145; Niemi & Kurki 2013, 204).

Hänninen ja Palola (2010, 22) tuovat esille sen, että sosiaalityötä ja toimeentulojärjestelmiä muokattaessa on syntynyt järjestelmä, jossa palveluja ja apua tarjotaan entistä valikoivammin. Tämä on johtanut siihen, että tehokkuuden nimissä tukea tarvitsevia ihmisiä jaotellaan niihin, joilla katsotaan olevan työmarkkinoille palaamiseen mahdollisuus, ja niihin jotka ovat tämän mahdollisuuden jo menettäneet. Tällöin heikoimmassa asemassa olevat jäävät mahdollisesti ilman tarvitsemaansa tukea. Uusia mahdollisuuksia avautuu niille, joiden työllistyminen on helppoa. Marginalisointi uhkaa puolestaan niitä, jotka eivät sopeudu muutokseen tai joiden taitotaso ei ole riittävä. (Hänninen ja Palola 2010, 35.)

Työvoimapuolella on pohdittu vajaakuntoisuuden käsitettä (Vedenkannas, Koskela, Tuusa, Jalava, Harju, Särkelä, & Notkola 2011) ja sosiaalipuolella osatyökykyisyyden käsitettä (STM 2013a, 2013b). Vedenkannaksen ym. (2011) mukaan työ- ja elinkeinoministeriö käyttää termiä vajaakuntoinen tarkoittaessaan lähinnä terveydellisiä esteitä, kuten vammaa tai sairautta. Osa vajaakuntoisista tähtää avoimille työmarkkinoille ja siten myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Sosiaali- ja terveysministeriö käyttää termiä osatyökykyinen, jolla tarkoitetaan henkilöä, jolla vamman tai sairauden vuoksi on jäljellä vain osa työkyvystään (STM 2013a, 2013b). Puhumme pitkälti samasta kohderyhmästä: työ- ja elinkeinoministeriö puhuessaan vajaakuntoisista, Sosiaali- ja terveysministeriö osatyökykyisistä ja minä tutkijana puhuessani erityisen tuen tarpeessa olevista aikuisopiskelijoista. Jos joku on selkeästi vammaisen, tämä voidaan todeta lääkärin tutkimuksesta ja diagnoosista. Vajaakuntoisuus, osatyökykyisyys tai erityisen tuen

tarve jää ikään kuin välimaastoon: sekä asiantuntijoiden että itse osallistujien on vaikea hahmottaa sitä. Käsiteviiidakko on laaja ja erityisen tuen tarpeen, vajaakuntoisuuden ja osatyökykyisyyden lisäksi puhutaan esimerkiksi moniongelmaisuudesta, syrjäytymisestä ja syrjäytyneistä. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista todeta, että eri hallinnonaloilla tehdyissä tutkimuksissa ollaan yhtä mieltä siitä, että osa aikuisista tarvitsee erityisjärjestelyjä tai erityistä tukea selviytyäkseen koulutuksessa ja työelämässä.

Eriyispedagogiikan tutkimuksessa ja käytännöissä on viime vuosina tapahtunut käänne inklusiiviseen suuntaan (esim. Connor & Ferri 2007; Idol 2006; Jahnukainen 2015; Kivirauma 2004). Myös nuorisoasteen ammatillista koulutusta on tarkasteltu inklusion valossa (esim. Miettinen 2002, Hirvonen 2006b). Hirvonen (2006b; 2011) kuvaa ammatillisen erityisopetuksen kehittymistä erityisluokista kohti opiskelijoiden tukemista osana normaaliopetusta. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa inklusiiviset käytännöt voidaan nähdä siten, että koulutusta pyritään räätälöimään siihen suuntaan, että se palvelee mahdollisimman laajaa kohderyhmää. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ei ole koskaan eroteltu opiskelijoita mahdollisen erityistarpeen perusteella. Käytännössä koulutus on kuitenkin paremmin palvellut niitä, joilla on jo aiempaa ammatillista koulutusta, ja koulutus on kasautunut näille ryhmille (esim. Katajisto 1991; Rinne & Vanttaja 1999; Tilastokeskus 2014).

Elinikäisen oppimisen vaikutusta sosiaaliseen inklusioon on tutkimuksissa käsitelty myös kriittisesti. Hänninen ja Palola (2010) nostavat esille sen, että kun puheessa käytetään sellaisia positiivisia käsitteitä kuten koheesio ja inklusio, häivytetään samalla näkyvistä se, että eriarvoisuus on kadonnut virallisesta keskustelusta. Edwards ym. (2001) pyrkivät artikkelissaan kyseenalaistamaan sosiaalisen inklusion sitomisen koulutukseen ja työllistymiseen. He kyseenalaistavat ajatuksen siitä, että koulutuksen avulla olisi mahdollista ratkaista sosiaalisia ongelmia. Silvennoinen (2007) on tutkimuksessaan kuvannut pitkäaikaistyöttömiä, jotka ovat jääneet *“elinkautisen oppimisen vangeiksi”*. Nämä pitkäaikaistyöttömät kiertävät kurssilta toiselle työvoimatoimiston ohjaamana, mutta kurssit eivät ole tukeneet heitä työllistymisessä. Kannisto-Karinen (2015) tarkastelee tutkimuksessaan ohjaavan koulutukseen osallistuneiden työllistymistä. Pitkäaikaistyöttömän siirtymistä takaisin työelämään hän kuvaa hankalaksi, sillä tutkimuksen kohteina olleista vain harvat onnistuivat saamaan työpaikan tai vaihtamaan ammattia useiden vuosien yrityksestä huolimatta. Jahnukainen (2001b, 358) tarkastelee elinikäistä oppimista erityispedagogiikan näkökulmasta ja kysyy, joutuvatko oppimisvaikeuksiset henkilöt kärsimään entistä pidemmästä – tai elinikäisestä – piinasta.

Vaikka ammatillisen aikuiskoulutuksen avulla on vuosikymmenten ajan pyritty nostamaan matalasti koulutettujen tai kouluttamattomien aikuisten koulutustasoa, on tässä onnistuttu heikosti. Useiden tutkimusten mukaan ammatillisen ai-

kuiskoulutuksen opiskelijana on useimmin henkilöitä, joilla on jo aiempi ammatillinen tutkinto (Illeris 2006; Katajisto 1991; Rinne & Vanttaja 1999; Stenström & Valkonen 2002; Pohjanpää ym. 2008). Sekä Illeris (2006), että Edwards ym. (2001, 423) tuovat esille sen, että heikommin koulutetut aikuiset vierastavat formaalia oppimista ja koulutusta, vaikka jollain tavalla tietäisivät olevansa sen tarpeessa (vrt. myös Silvennoinen & Naumanen 1993). Dæhlen ja Ure (2009) ovat havainneet, että matalasti koulutetut kokevat muista useammin tulleen pakotetuksi osallistumaan formaaliin koulutukseen. Koulutukseen osallistumattomuiden kannalta riskiryhmään kuuluvat nuoret, jotka ovat jättäneet koulun kesken tai perusasteeseen (*early school leavers*), ikääntyneet, maahanmuuttajat sekä erilaiset vähemmistöryhmien edustajat. Aikuisten kohdalla syrjäytymistä voi lisätä myös vieraantuminen koko ajan kehittyvästä teknologiayhteiskunnasta. (Edwards ym. 2001, 418; Nilsson 2010, 258.) Kun koulutettu väestönosa osallistuu aktiivisesti koulutukseen ja matalasti koulutetut välttelevät formaalia koulutusta, juopa korkeasti ja matalasti koulutettujen aikuisten välillä kasvaa.

Coffield (1999, 485) esittää, että myös koulutusjärjestelmä voi olla syrjäyttävä. Kun koulutuksen merkitys kasvaa, sitä ilman jäävät marginalisoituvat. Field (2006, 116) pohtii kirjassaan, että elinikäinen oppiminen voi myös tuottaa ja vahvistaa olemassa olevaa eriarvoisuutta. Kun kouluttamattomille tai matalasti koulutetuille tarjotaan vähemmän töitä, kasvavat yleiset työntekijöiden koulutukseen liittyvät odotukset. Työttömyyden lisääntyessä luodaan uusi politiikka köyhyydelle ja hyvinvoinnille. Näin elinikäisen oppimisen vaatimusta voidaan käyttää oikeuttamaan eriarvoisuuden kasvua. Williams (2011) tarkastelee artikkelissaan Ison-Britannian elinikäiseen oppimiseen liittyviä asiakirjoja. Hän tuo esille sen, että syrjäytyneet esitetään usein riippuvaisina tuesta niin koulutuksessa kuin muussakin elämässä. De Greef ym. (2015) tarkasteleekin kriittisesti, voiko tarjottu tuki tehdä koulutukseen osallistujista passiivisia, riippuvaisia annetusta tuesta.

Brine (2007, 172) tarkastelee tutkimuksessaan, kuinka elinikäinen oppiminen ja elinikäinen oppija rakentuvat EU:n asiakirjoissa. Brinen analyysin mukaan elinikäisiä oppijoita jaetaan EU-asiakirjoissa kolmeen eri kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa ovat korkeasti koulutetut osaamistalouden (*knowledge economy*) rakentajat, joilla on hyvät oppimisen taidot ja jotka vapaaehtoisesti kouluttautuvat ja kehittävät itseään. Toisen ja kolmannen kategorian yhteydessä EU:n asiakirjoissa ei Brinen mukaan puhuta osaamistaloudesta, vaan oppimisyhteiskunnasta (*learning society*). Toinen kategoria on matalasti koulutetut, lyhyissä työsuhteissa tai erilaisissa ammatillisissa koulutuksissa olevat henkilöt, joihin kohdistetaan erilaisia työllisyyttä ylläpitäviä toimenpiteitä. Kolmas kategoria on ylijäämää, joka on syrjäytynyt tai syrjäytetty, eikä mahdu mukaan rakentamaan osaamistaloutta. Silvennoinen (2011, 66–67) päätyy artikkelissaan samansuuntaisiin tuloksiin tarkastellessaan koulutuksella hallinnoitavien marginaalien rajankäyntiä suhteessa normaaliväestöön ja koulutusmarkkinoilla olevaan marginaaliin. Koulutusmark-

kinoiden ulkopuolelle sijoittuva marginaali koostuu vaikeasti autettavista tapauksista, kuten rappioalkoholisteista ja huumeriippuvaisista. Brine (2007) määrittelee tämän osan kansasta ”ylijäämäksi” (*surplus*), joka ei kelpaa kuin työttömyyteen tai työvoimapoliittisiin toimenpiteisiin. Brine (2007) ja Silvennoinen (2011) nostavat esille tärkeän kysymyksen siitä, ketä elinikäinen kouluttautuminen todellisuudessa koskee. Rajautuuko osa kansasta elinikäisen oppimisen ulkopuolelle? Erytyspedagogisesta näkökulmasta myös suuri osa vammaisista henkilöistä asetuu Suomessa tähän ”ylijäämään”, joka jää ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän ulkopuolelle.

Voidaan ajatella, että elinikäisen oppimisen strategia vaikuttaa voimakkaimmin matalasti koulutettuihin, jotka on aiemmin jätetty tai ovat jättäytyneet elinikäisen oppimisen ulkopuolelle. Kun korkeasti koulutetut ovat kouluttautuneet jatkuvasti työn ohessa, puhe jatkuvasta tai elinikäisestä koulutuksesta vaatii itse asiassa muutosta sen väestönosan toimintaan, joka ei ole aiemmin kouluttautunut, eli matalasti koulutettujen. Näin kaikkea hyvää tihkuva elinikäisen oppimisen agenda voidaan nähdä myös kahleena matalasti koulutetun väestön nilkassa. Kauniiseen pakettiin paketoitu ajatus siitä, että ihmisellä on oikeus elinikäiseen koulutukseen ja oppimiseen, saattaa pitää sisällään ääneen lausumattomia odotuksia ja pakotteita. Ihmisen tehtävänä nähdään taloudellisen kasvun edistäminen, jopa oman hyvinvoinnin kustannuksella. Hänen oletetaan kehittävän itseään jatkuvasti ollakseen tuottavampi yhteiskunnalle. Elinikäisen oppimisen agenda voidaan käyttää myös sosiaalisen kontrollin välineenä, esimerkkinä tästä voidaan mainita erilaiset työvoimapoliittiset koulutukset (vrt. Preston 1999; Silvennoinen 2007).

Kohti inklusiivisempaa aikuiskoulutusta: AiHe ja Noste

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmä on koko sen historian ajan ollut heikommassa asemassa olevat, matalasti koulutetut aikuiset. Koulutuspolitiikalla on pyritty vastaamaan näiden oppijoiden tarpeisiin. Ensimmäisenä askeleena tähän suuntaan olivat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat (vuodesta 1992), toisaalta myös näyttötutkintojärjestelmä pyrki vastaamaan matalasti koulutettujen tarpeisiin (Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmä 1992; Pellinen 2001, 115). 2000-luvulla pyrittiin kahden ison projektin, AiHe (2000–2008) ja Noste (2003–2009), avulla vaikuttamaan ammatilliseen aikuiskoulutukseen niin, että se mahdollisimman hyvin vastaisi myös matalasti koulutettujen tarpeisiin.

AiHe-projektin keskiössä oli henkilökohtaistaminen. Spangarin ja Jokisen (2006, 10–11) mielestä henkilökohtaistamisen avulla aikuiskoulutuksen osallistumispohjaa voidaan laajentaa myös erilaisten haastavien kohderyhmien (maahanmuuttajat, vajaakuntoiset, pitkäaikaistyöttömät) suuntaan kehittämällä kokonaisjärjestelyitä, jotka sisältävät mm. ohjauksellisen tuen organisoimisen ja oppimisympäristöjen monipuolistamisen. Oppilaitokset kehittivät osana AiHe-projektia omia prosessejaan vastaamaan paremmin erityistä tukea tarvitsevien koulutustarpeisiin. Osassa oppilaitoksia kehitettiin osana AiHe-projektia esimerkiksi erilaisia

kartoitustyökaluja (esim. Hatara 2006; Forslund, Rahkonen & Hirvi 2006). AiHe-projektia olen tarkastellut henkilökohtaistamisen näkökulmasta luvussa 2.3.

Noste-ohjelman tavoitteena oli parantaa vähän koulutettujen työelämässä pysymistä ja urakehitystä (Noste-ohjelman loppuraportti 2010, 9; Pakaste 2010). Noste-ohjelman tavoitteisiin pyrittiin edistämällä ohjelman kohderyhmän hakeutumista koulutukseen, parantamalla ilman koulutusta olevien mahdollisuuksia päästä tavanomaisesti rahoitettuun ammatilliseen koulutukseen, lisäämällä erityisrahoituksella tarjolla olevia ammatillisia koulutuksia ja tietotekniikan koulutuksia sekä lisäämällä kohderyhmälle tarjolla olevia tukitoimia yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. (Antikainen 2009a; Noste-ohjelman loppuraportti 2010.)

Noste-ohjelmassa pyrittiin kehittämään uudenlaisia hakevaa toimintaa eli ilman koulutusta olevien opiskelijoiden saavuttamista. Hakevaa toimintaa ovat tutkimuksissaan arvioineet Kosonen (2012), Pitkänen (2012) sekä Tossavainen ja Hulkari (2010). Noste-ohjelman opiskelijat, joilla oli matala koulutus, pitivät tärkeänä sitä, että koulutus keskittyy työelämän tehtäviin ja työelämän taitojen parantamiseen. Noste-ohjelmassa käytettiin hyväksi perinteisestä koulutusmarkkinoinnista eroavia keinoja kohderyhmän saavuttamiseksi. Parhaaksi tavaksi koulutustiedon levittämisessä todettiin henkilökohtaiset kontaktit kohderyhmän kans sekä moniammatillinen yhteistyö opiskelijoiden saavuttamisessa. Matalasti koulutetuille aikuisille on tärkeää tieto siitä, että opinnot keskittyvät olennaisiin, työn tekemistä helpottaviin opintoihin. (Kosonen 2012, Pitkänen 2012; Tossavainen & Hulkari 2010.)

Noste-ohjelmassa kiinnitettiin huomioita vailla tutkintoa olevien aikuisten oppimisen vaikeuksiin. Opiskelijoiden oppimisen ongelmat näkyivät erilaisina ja erilaisissa tilanteissa. Opiskelijoilla oli ongelmia opiskelutekniikan sekä ryhmä- ja yhteistyötaitojen kanssa. Opiskelijoiden oppimiskäsitys oli usein vanhentunut ja opiskelijat odottivat opetukselta opettajajohtoisuutta, minkä vuoksi uuden oppimistavan omaksuminen vaati aikaa, tukea ja kannustusta. Opiskelijoiden usko omaan oppimiskykyyn oli heikko ja itsenäinen työskentely, tiedonhaku ja oppimistavoitteiden asettaminen koettiin vaikeina. Lisäksi opiskelijoilla oli puutteita ATK-taidoissa, tietotekniikan käyttö opiskelussa edellytti erityistä panostusta. (Hulkari & Pakaste 2007, 9-10; Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2009.)

Hulkari ja Pakaste (2007, 24) kysyivät myös kouluttajilta, miten Noste-opiskelijoiden suuri tuen tarve näkyi. Kouluttajat korostivat aikataulujen suunnittelua, opetuksen käytännönläheisyyttä sekä tutkinnon suorittamista osina kokonaisuuden sijasta. Kouluttajien mukaan oppimisaikaa pidensivät mahdolliset oppimisvaikeudet sekä opiskelijoiden vähäinen luottamus omaan aiempaan ammatilliseen osaamiseensa. (Hulkari & Pakaste 2007, 24.) Noste-ohjelman aikana kehitettiin lisäohjausta ja -opetusta heikommin menestyvien opiskelijoiden tueksi. Lisäopetusta annettiin tyypillisimmin kielissä, tietotekniikassa, matematiikassa ja näyttö-

suunnitelmien laadinnassa (Hulkari & Pakaste 2007, 27–28). Mahdollisen aieman heikon koulumenestyksen ja siitä aiheutuneen häpeän (ks. mm. Illeris 2006; Mäkinen & Tonttila 2004) vuoksi opiskelijat saattoivat suhtautua varauksella tarjolla oleviin tukitoimiin.

Noste-ohjelmalla oli vaikutusta yksilötasolla, sillä seurantatutkimuksen mukaan tutkinnon suorittaneet ja työnantajien edustajat arvioivat ammatillisen osaamisen ja työmotivaation kasvaneen koulutuksen ansiosta. Noste-projektin kohderyhmän itsetunnon ja turvallisuuden tunteen työelämässä arvioitiin myös parantuneen, vaikka tutkinnon saavuttaminen ei säännönmukaisesti merkinnyt uutta tehtävää, asemaa tai palkan nousua. (Noste-ohjelman loppuraportti 2010.) Antikainen (2009b, 201) selittää Nosteen hyviä tuloksia aineellisten ja symbolisten resurssien yhdistämisellä. Korvamerkityn rahoituksen turvin ilman koulutusta jääneet aikuiset saivat opiskella ja saivat tätä kautta symbolista tunnustusta kouluyhteisön lisäksi myös perheeltä ja suvulta. Noste-ohjelma sai oppilaitokset kehittämään erilaisia tukitoimia opiskelun tueksi. Osa näistä tukitoimenpiteistä jäi elämään Noste-ohjelman jälkeen.

Samaan aikaan Aihe- ja Noste-projektien kanssa oli käynnissä paljon erilaisia EU-rahoitteisia projekteja, joiden avulla pyrittiin tuomaan tietoa aikuisten oppimisvaikeuksista ja vastaamaan oppimisvaikeuksien tuomaan haasteisiin. Suomen Kuntaliitto hallinnoi LukiBussi-projektia vuonna 2002–2004 (Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin 2004) ja Opetushallitus Lukineuvola projektia 2004–2007 (Ala-Kauhaluoma, Laurila & Haapasalo 2008), lisäksi oppilaitoksilla oli omia projekteja sekä Opetushallituksen että ESR:n rahoituksella. Voidaan siis todeta, että 2000-luvun ensimmäinen vuosikymmen oli erilaisten tukitoimien kannalta tiukkaa kehittämisen aikaa.

Noste-ohjelman aikana syntyneitä hyviä käytäntöjä on hyödynnetty myös ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta (AKKU) varten asetetun johtoryhmän (2009) ehdotuksissa aliedustettujen ryhmien koulutusmahdollisuuksien parantamiseksi ja aikuiskoulutuksen osallistumiskynnyksen madaltamiseksi. (NOSTE-ohjelman loppuraportti 2010, 48.) AKKU-johtoryhmä (2009, 36–37) esittää, että oppimista tulee viedä yhä käytännönläheisempään suuntaan ja ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajien osaamista tulee kehittää ottamaan huomioon aikuisten erityisen tuen tarpeet. Myös rahoituksessa tulee ottaa huomioon aikuisten erilaiset tarpeet.

2.5 Elinikäisen oppimisen laidalla – erityistä tukea tarvitsevat aikuiset

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmä, työikäiset ihmiset, on sangen laaja ja heterogeeninen ryhmä, jossa on erilaisia koulutustaustoja sekä työ- ja elämäkokemuksia (Raivola ym. 2006, 5). Suurimmalla osalla ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistujista on hyvät oppimisen taidot ja strategiat. Heillä on usein

taustalla aiempi toisen asteen tutkinto: joko lukio- tai ammatilliset opinnot. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut niistä ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoista, jotka syystä tai toisesta tarvitsevat (erityistä) tukea opintoihinsa. Aikuisista ja erityisen tuen tarpeesta on keskusteltu sängen lyhyen aikaa. Historiallisissa dokumenteissa erityisen tuen tai huomion tarpeeseen viitataan lähinnä puhuttaessa huono-osaisuudesta tai matalasti koulutettujen tukemisesta.

Aikuisten oppimisvaikeuksia alettiin tutkia 1990-luvun puolivälissä, aluksi lähinnä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien näkökulmasta (esim. Gajar 1992; Gerber ym. 1990; Kakkuri 1993, 1995; Haapasalo & Salomäki 2000). Tutkijat määrittelevät lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta hieman eri tavoin. Takalan (2006) ja Fouganthinen (2010, 21) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat johtua erilaisista syistä, kuten vähäisestä harjaantumattomuudesta, keskitymisvaikeudesta tai puutteellisesta koulutuksesta. Fouganthine (2010) sekä Ahvenainen ja Holopainen (2003) määrittelevät dysleksian tarkoittavan kehityksellistä häiriötä, jolla on biologinen perusta. Dysleksiaan liittyy kielellisen toiminnan häiriötä, jotka häiritsevät automaatioita ja sanantunnistamista ja ne johtavat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Takala (2006, 65) huomauttaa, että Suomessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen tai -häiriöön luetaan sekä dysleksia (lukemisvaikeus) että dysgrafia (kirjoittamisen vaikeus). Kairaluoma (2014) toteaa tutkimuksessaan, että nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta kuvaa parhaiten lukemisen hitaus, joka hankaloittaa luetun ymmärtämistä ja lukemalla oppimista. Aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ovat tutkineet Kuntoutussäätiön projektissa Korkeamäki (2010; 2011) sekä Korkeamäki, Reuter ja Haapasalo (2010).

Viime vuosilta löytyy yhä enemmän tutkimuskirjallisuutta myös muista oppimiseen liittyvistä vaikeuksista, esimerkiksi aikuisten kielellisestä erityisvaikeudesta (Carroll & Dockrell 2010; Fidler, Plante & Vance 2011; Poll, Betz & Miller 2010), ADHD:hen (Fleischmann & Fleischmann 2012; Fleischmann & Miller 2013; Kingston, Ahmed, Gray, Bradford & Seto 2013), Aspergerin oireyhtymästä (Baldwin, Costley & Warren 2014; Griffith, Totsika, Nash & Hastings 2012; Griffith, Totsika, Nash, Jones, & Hastings 2012; Koegel, Ashbaugh, Koegel, Detar & Register 2013; Lehnhardt, Gawronski, Pfeiffer, Kockler, Schilbach & Vogeley 2013; Smith & Sharp 2013) sekä laaja-alaisista oppimisvaikeuksista (Lammi-Hiltunen 2010; Nikkanen, Numminen, Närhi, Leskelä-Ranta, Seppälä & Ahonen 2005). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tapaan vaikeuksien ilmenemismuoto muuttuu aikuisuuteen tultaessa. Tutkimuksissa käy kuitenkin ilmi, että vaikeudet näkyvät usein tavalla tai toisella myös aikuisuudessa.

Lähtiessäni tekemään tätä tutkimusta käsitin aikuisten erityisen tuen tarpeen tarkoittavan lähinnä aikuisia, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia (*learning difficulties eli LD tai specific learning difficulties eli SLD*), mutta myös mahdollisesti laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksilla voidaan tarkoittaa lukemi-

sen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisäksi tiettyjä diagnooseja, kuten kielellinen erityisvaikeus (SLI), Aspergerin oireyhtymä ja tarkkaavuuden vaikeudet (ADHD). Laaja-alaisella oppimisvaikeudella tarkoitetaan lievästi keskitasoa heikompaa kykytasoa, johon liittyy yleensä vaikeuksia sekä akateemisissa taidoissa että muilla elämänalueilla sekä hitaus oppia uusia asioita. (Lammi-Hiltunen 2010, 2-3; Nikkanen ym. 2005.) Seppälän (2010, 23) mukaan laaja-alaiset oppimisvaikeudet näkyvät aikuisuudessa laaja-alaisina osaamisen ja elämänhallinnan vaikeuksina.

Aikuisten oppimisvaikeuksien määrittelyminen on haastavaa, eikä yksiselitteistä ja selkeää määritelmää ole olemassa. Gerberin (2012, 31) mukaan aikuisten oppimisvaikeudet muodostavat heterogeenisen ryhmän erilaisia kognitiivisia vaikeuksia. Gerber (2012, 11–13) on artikkelissaan tarkastellut niitä asioita, joista tutkijat ovat yhtä mieltä puhuessaan oppimisvaikeuksista. Tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksien käsite on validi ja todistettu useissa tutkimuksissa. Erytyiset oppimisvaikeudet ovat perustaltaan neurologisia ja niitä ilmenee kaikissa kansallisuuksissa, etnisissä ryhmissä sekä kaikissa kieli- ja ekonomisissa ryhmissä. Oppimisvaikeudet ilmenevät eri henkilöillä eri tavoin: henkilöt ovat erilaisia kyvyisyyssään ja taidoissaan. Heillä saattaa myös olla muita erityisvaikeuksia, kuten käyttäytymisen häiriöitä tai aistivammoja. Oppimisvaikeudet eivät kuitenkaan johdu näistä vaikeuksista. (Gerber 2012.) Aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyy Gerberin (2012, 31) mukaan usein myös tarkkaavuuden vaikeuksia (ADHD), sekä erilaisia psyykkisiä vaikeuksia (esim. ahdistuneisuus ja masentuneisuus). Lisäksi ikääntyminen voi tuoda uudenlaisia vaikeuksia (Gerber ym. 1990).

Nykytutkimuksen valossa oppimisvaikeudet jatkuvat koko eliniän, mutta niiden ilmeneminen ja intensiteetti voi vaihdella elämän eri vaiheissa (Bell 2010; Gerber ym. 1990; Gerber 2012; Korkeamäki 2010, 2011). Oppimisen vaikeudet näkyvät lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa, hahmottamisessa, lyhyt- ja pitkäkestoisessa muistissa ja ajanhallinnassa (Gerber ym. 1990; Heiman 2006; Fletcher ym. 2007). Fletcher ym. (2007) ovat kirjassaan jaotelleet oppimisvaikeuksiin liittyviä ongelmia. Lukemisen vaikeudet näkyvät sanantunnistuksessa, lukemisen sujuvuudessa ja automaattisuudessa ja/tai luetun ymmärtämisessä. Kirjoittamisessa oppimisen vaikeudet näkyvät käsin kirjoittaessa, oikeinkirjoituksessa ja tuottavassa kirjoittamisessa. Matematiikassa ongelmat voivat näkyä mekaanisessa laskemisessa ja ongelmanratkaisussa. Usein oppimisvaikeuksinen aikuinen on oppinut käyttämään erilaisia selviytymisstrategioita erilaisissa tilanteissa (Gerber ym. 1990; Gerber 2012; McNulty 2003).

Maughan (1995) on tutkimuksessaan seurannut 45 vuoden ikään asti ryhmää henkilöitä, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Hänen tutkimuksessaan käy ilmi, että naiset, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, saavat lapsia nuorempana kuin vertailuryhmä, ja heillä on enemmän ongelmia ihmissuhteissaan. Henkilöillä, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, on matalampi sosiaaliekonominen asema kuin heidän vanhemmillaan. Tutkimuksen koh-

deryhmä oli vastannut monella tavalla niihin haasteisiin, joita lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus tuo tullessaan. Osa antoi periksi ja vältteli kaikkea lukemiseen ja kirjoittamiseen viittaavaa. Osa taas taisteli eteenpäin vanhempien ja ystävien tuella. Paananen (2006) on tutkinut niiden henkilöiden elämänkulkua, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, ja on havainnut että oppimisvaikeus vaikuttaa henkilön akateemiseen identiteettiin ja itsetuntoon saattaa heijastua negatiivisena asenteena koulua ja oppimista kohtaan vielä aikuisenakin. Olisi mielenkiintoista saada näihin tutkimuksiin vertailuaineistoa nyt, kun oppimisen vaikeudet ovat tulleet tutummiksi niin opettajille kuin suurelle yleisölle.

Aikuisten erityisen tuen tarvetta koskeva termistö on kirjavaa. Aikuisten erityisen tuen tarpeesta tehdyissä tutkimuksissa käytetään hyvin erilaisia ilmaisuja erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista. Takala (1992) käyttää tutkimuksessaan termiä kouluallergikot. Raivola ym. (2006, 122) kirjoittavat tutkimuksessaan vastenmielisistä koulukokemuksista ja niiden aiheuttamasta menestymättömyydestä koulussa, Tuomi (2005) taas käsittelee väitöskirjassaan luku- ja kirjoitustaidon rapautumista. De Greef ym. (2010, 2012a, 2012b, 2015) käyttävät tutkimuksessaan termiä haavoittuvat (*vulnerable*) aikuiset. Tähän ryhmään he sisällyttävät ikäänntyvät ja aikuiset, joilla on sosiaalisia tai taloudellisia ongelmia päivittäisessä elämässään tai fyysisiä ja henkisiä vammoja sekä maahanmuuttajat, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Haapasalo (2006) käyttää oppimisvaikeuksista aikuisista artikkelissaan termiä erilainen oppija.

Tarkasteltaessa ammatillisen aikuiskoulutuksen historiaa mainitaan usein vailla ammatillista koulutusta olevat tai matalan pohjakoulutuksen omaavat aikuiset. Raporteissa tai tutkimuksissa ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, miksi näiden henkilöiden opiskelu-ura on jäänyt lyhyeksi. Aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyvissä tutkimuksissa toistuu se, että niiden henkilöiden, joilla on oppimisvaikeuksia, koulutusura on usein lyhempi kuin muulla väestöllä (esim. Gregg 2012; Haapasalo 2006). Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että ainakin osalla matalasti koulutetusta, ensi kertaa ammatilliseen koulutukseen osallistuvista aikuisista, on taustallaan erilaisia oppimisvaikeuksia ja/tai vaikeita oppimiskokemuksia. Samanlainen taustaoletus löytyy Noste-ohjelman loppuraportista (Hulkari & Pakaste 2007, 14), jossa arvioidaan, että noin joka neljännellä Noste-ohjelmaan osallistuneista kouluttamattomista aikuisista oli oppimisen vaikeuksia. Noste-opiskelijoiden tavanomaista suurempi tuen ja ohjauksen tarve liittyi Hulkarin ja Pakasteen (2007, 8) mukaan puutteellisiin opiskelunvalmiuksiin, opiskeluun liittyviin pelkoihin ja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, ja tarvetta tuen määrän lisäämiseen koettiin myös ihmisen ikäänntyessä.

Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen osallistuvien aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista on muutamia tutkimuksia. Kakkuri (1993; 1995) tutki luki-vaikeuden esiintyvyyttä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimapolitiittisessa koulutuksessa ja kansanopistossa. Kakkurin tutkimuksessa noin 20 %:lla

opiskelijoista oli puutteita lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa. Ilola (2008) toteaa tutkimuksessaan aikuisten oppimisvaikeuksien olevan yleisiä myös ammatillisessa koulutuksessa: noin 10 %:lla työvoimapolitiittiseen ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuvista oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Tuoreen kansainvälisen PIAAC-aikuistutkimuksen (*The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) tuloksissa noin 20 % toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneista aikuisista on niin sanottu riskisuoriutuja ongelmanratkaisussa, eli heidän taitonsa eivät yllä niin sanotun heikon suoriutujan tasolle. Heikkoja suoriutujia oli jopa 40 %:lla niistä aikuisista, joilla on ammatillinen koulutus. (Malin, Sulkunen & Laine 2013; Weijola 2014.) Vertailussaan OECD (2015) toteaa, että 16–65-vuotiaista suomalaisista jopa 600 000 on vailla tämän päivän työelämässä tarvittavia perustaitoja: lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen taitoja. Heikoimmat taidot ovat yli 55-vuotiailla, joilta usein puuttuu ammatillinen koulutus.

OECD:n vertailua tukee Lasaterin ja Elliotin (2005) tutkimus, jonka mukaan noin 20–30 %:a aikuisista Yhdysvalloissa on vaille sellaisia lukemiseen, kirjoittamiseen, matematiikan ja ongelmanratkaisutaitoja, joita tarvitaan päivittäisessä elämässä ja työssä. Samankaltaisia lukuja esittää myös Linnakylä (2004) tutkimuksessaan, jossa hän tarkastelee suomalaisnuorten lukutaitoa aikuisten arjen näkökulmasta. Suuri osa suomalaisista nuorista ja aikuisista on kansainvälisissä vertailuissa huippulukijoita. Huippulukijoiden rinnalla on noin miljoona aikuista, joiden puutteellinen lukutaito voi vaikuttaa heikentävästi aikuiskoulutukseen osallistumiseen, yleiseen opiskelumotivaatioon, menestymiseen työssä ja osallitumiseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Noin neljäsosa toisen asteen koulutuksen aloittavista nuorista ei ole vielä saavuttanut tietoyhteiskunnan edellyttämää lukutaitoa, vaan tarvitsee toisen asteen koulutuksessa monipuolista lukutaidon vahvistamista. Aikuisilla vastaava osuus on tutkimuksen mukaan 20–70 %:a ja lukutaidon taso laskee, mitä vanhempia koehenkilöt ovat. Selkeä erityisopetuksen tarve on Linnakylän (2004, 110) mukaan noin 10–30 %:lla aikuisista lukijoista.

Oppimisvaikeuksista muodostuu usein myös sekundäärisiä oireita. Aikuisilla saattaa nämä oireet näkyä selvemmin kuin alkuperäiset, oppimisvaikeuteen liittyvät primäärit oireet. Hockin (2012) artikkelin mukaan oppimisvaikeuksilla aikuisilla on heikoimmat tekstitaidot (*literacy*). Tekstitaidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä lukea, kirjoittaa ja puhua, sekä laskea, ratkaista ongelmia sillä tasolla, jota tarvitaan työssä, perheessä ja yhteiskunnassa (vrt. Malin, Sulkunen & Laine 2013, Weijola 2014). Haapasalon (2006) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet näkyvät opiskelussa ja työelämässä varsin laajasti. Aikuiset, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, nostavat esille kirjallisen ilmaisun työläyden, lukemisen hitauden ja vaikeudet vieraisissa kielissä. Tuskaa tuottavat myös epävarmuus omasta tuotoksesta sekä pelko ja häpeä siitä, mitä muut ajattelevat, jos vaikeudet tulevat esiin. Työelämässä uusien asiakokonaisuuksien hahmottaminen, laajojen materiaalien lukeminen, omaksuminen ja tiivistäminen sekä vieraskieliset tekstit

vievät tavallista enemmän aikaa. Vaikeutta tuottavat vieraskieliset ja -peräiset sanat, joiden määrä on työelämässä viime vuosina kasvanut räjähdysmäisesti. Moni aikuinen, jolla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, käyttää paljon energiaa vaikeuksien salaamiseen, ja pahimmillaan tämä voi johtaa uupumiseen. (Haapasalo 2006.)

Oppimisvaikeuksien lisäksi aikuisten oppimisvalmiusongelmat liittyvät opiskelutekniikkaan sekä ryhmä- ja yhteistyötaitoihin. Opiskelijoiden oppimiskäsitys saattaa edellisistä opinnoista kuluneen pitkän ajan vuoksi olla vanhentunut ja usko omaan oppimiskykyyn heikko. (Hulkari & Pakaste 2007, 10–11). Oppimisvaikeuksia esiintyy lähes kaikilla aloilla, eniten oppimisvaikeuksia arvioidaan olevan metalli-, sosiaali- ja terveys- sekä catering-alojen opiskelijoilla (Mäkinen & Tonttila 2004). Oppimista vaikeuttavat lisäksi opiskelijoiden erilaiset vaikeat elämäntilanteet, mielenterveyden häiriöt sekä päihteiden väärinkäyttöön ja elämäntilanteeseen liittyvät ongelmat. (Hulkari & Pakaste 2007, 14–15.)

Illeris (2006) tarkastelee artikkelissaan matalasti koulutettuja aikuisia. Hän toteaa, että perinteisesti matalasti koulutettujen ryhmään on luettu kaikki ne, joiden muodollinen koulutus koostuu vain perus- tai keskiasteen koulutuksesta ja mahdollisista lyhyistä kursseista. Illeris jakaa matalasti koulutetut kolmeen ryhmään. Ensimmäinen on ”klassinen” ryhmä, johon kuuluvat koulun aikaisin lopettaneet aikuiset, jotka eivät ole saattaneet päätökseen mitään muodollista pätevyyttä tarjoavaa koulutusta. Toinen ryhmä on aikuiset, joiden ammattiala on joutunut radikaalisti vähentämään työvoimaa, esimerkiksi pankkialalla työskentelevät. Näiden aikuisten osaaminen on vanhentunut, eikä sillä ole enää käyttöä. Kolmas ryhmä on kasvava joukko nuoria aikuisia, jotka eivät ole saaneet pysyvää työpaikkaa. Illeris (2006) toteaa, että matalasti koulutetut henkilöt ovat yleensä tietoisia siitä, että tarvitsevat muodollista koulutusta erityisesti perustaidoissa kuten lukemisessa, kirjallisissa taidoissa, matematiikassa, vieraisissa kielissä, tietotekniikassa sekä yleisessä sosiaalisessa ja kulttuurisessa osaamisessa. Huono aiempi koulu- menestys, opiskeluun liittyvä itseluottamuksen puute ja kouluun palaamisen epämiellyttävyys saavat heidät vastustamaan koulutukseen osallistumista. Illerisin (2006) mukaan näillä aikuisilla on huomattava yksilöllinen ja sosiaalinen tarve saada henkilökohtaista ja kollektiivista tukea suoriutuakseen uusista työtehtävistä tai koulutuksesta.

Suurella osalla aikuisista, joilla on oppimisvaikeuksia, ei ole virallista diagnoosia tai dokumenttia oppimisvaikeuksista (Taymans 2012, 13). Oppimisvaikeuksien diagnosointi on kehittynyt nopeasti, ja siksi nuorilla aikuisilla on todennäköisemmin virallinen diagnoosi toisin kuin vanhemmilla opiskelijoilla (Taymans 2012, 6). Riippumatta siitä, onko hänellä diagnoosia tai ei, aikuisella on mahdollisuus itse päättää, haluaako hän nostaa oppimisvaikeudet esille koulutuksessa, vai jättää kertomatta niistä. Gerber (2012, 32) tuo esille sen, että aikuisen on päätettävä, haluaako tunnustautua oppimisvaikeuksiseksi. Oppimisvaikeuk-

sien tunnustamisessa on omat riskinsä: väärinymmärrykset, leimaantuminen, itse-tunto-ongelmat ja kouluaikaiset muistot sosiaalisesta eristämisestä saattavat nousta pintaan (Gerber & Price 2006). Jacklin (2011) tarkastelee tapaustutkimuksessaan epilepsiaa sairastavan opiskelijan tilannetta korkeakoulutuksessa. Hänen tutkimuksensa perusteella osa opiskelijoista tuo avoimesti esille vammansa, osa taas ei ilmoita vammasta, viasta tai sairaudesta, vaan halua aloittaa opinnot puhtaalta pöydältä.

Monien tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksia on noin 2–10 %:lla väestöstä (esim. Bell 2010; Gerber 2012; Silvennoinen 2015; Swanson 2012). Gregg (2012) on tutkimuksessaan tarkastellut aikuisten yleissivistävään koulutukseen (*adult basic education*) osallistuvien aikuisten oppimisvaikeuksia. Näihin koulutuksiin osallistuvilla on Greggin (2012) mukaan oppimisvaikeuksia 10 %–50 %:lla. Kun tarkastellaan ammatillista aikuiskoulutusta, voidaan olettaa, että siellä oppimisvaikeuksia on enemmän kuin keskimäärin väestössä (Kakkuri 1993, 1995; Lasater & Elliot 2005; Linnakylä 2004). Ammatillisen aikuiskoulutuksen tavoitteena on kouluttaa matalasti koulutettuja tai ilman ammatillista koulutusta jääneitä, ja tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksisilla koulutustaso jää usein keskimääräistä matalammaksi.

Eriyispedagogiikan näkökulmasta voidaan kysyä, kuinka paljon yhteisiä tekijöitä on oppimisvaikeuksilla ja ammatillisen aikuiskoulutuksen ulkopuolelle jäämisellä. On oletettavaa, että aikuiskoulutuksen ulkopuolelle jäävät useammin ne henkilöt, joilla on erityisiä tai laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Formaalin koulutuksen muutos on ollut hidasta ja moni aikuinen, jolla on oppimisen vaikeuksia, kokee koulun penkillä istumisen vaikeaksi (Illeris 2006). Osa formaalin koulutuksen ulkopuolelle jäävistä harrastaa elinikäisen koulutuksen informaaleja muotoja spontaanisti ja kouluttautuu mahdollisesti harrastustensa avulla tai itseopiskelemalla. Tästä ei kuitenkaan välttämättä jää näkyvää jälkeä ansioluetteloon.

Aikuisten erityispedagogiset tarpeet on huomioitu niin kansainvälisissä tutkimuksissa kuin kansallisissa asiakirjoissa. Tässä tutkimuksessa luvussa 4 tarkastelen sitä, kuinka erityisen tuen tarve määrittyy tutkimusaineistossa. Erityisen tuen toteutuksesta, saati tuen vaikuttavuudesta, on tehty sangen vähän tutkimusta. Tämän tutkimuksen luvussa 5 tarkastelen, millaisia tukimuotoja kuvataan oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa sekä haastatteluaineistossa. Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten erityinen tuki on kehittynyt ja legitimoitunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta.

3 Kuvauksia erityisen tuen kehittymisestä oppilaitoksissa

Tässä luvussa käsittelen erityisen tuen kehittymistä oppilaitoksissa ja sen legitimoitumista osaksi oppilaitosten toimintaa. Tavoitteenani on kuvata erilaisia polkuja, joiden kautta erityinen tuki on kehittynyt ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa. Samassa oppilaitoksessa on saattanut olla samaan aikaan käynnissä useampia prosesseja, eli polut eivät ole toisiaan poissulkevia. Koulutuspäällikköjen (n=5) haastattelut keskittyivät erityisen tuen kehittymiseen oppilaitoksissa. Näiden haastatteluiden aikana piirsin aikajanan, jonka kävimme haastattelun lopuksi yhdessä läpi. Osassa erityisopettajien ja ohjaavien kouluttajien haastatteluja käsitelimme myös erityisen tuen kehitystä. Erityisen tuen polkujen kuvaamisessa olen käyttänyt hyväkseni haastatteluaineistoja sekä koulutuspäällikköjen haastatteluissa piirrettyjä aikajanoja.

Kysyessäni haastateltavilta, milloin erityinen tuki on oppilaitoksessa alkanut, sain hyvin erilaisia vastauksia. Joku osasi kertoa täsmälleen: ”vuonna 2006 aloimme kehittää erityistä tukea”, kun taas osalla haastateltavista oli vaikea tunnistaa erityistä aikaa tai tapahtumaa, jolloin erityisen tuen kehittäminen oli alkanut. Aikuisten erityisen tuen tarpeet ilmenivät oppilaitoksissa eri paikoissa ja yhteyksissä usein samaan aikaan. Haastatteluissa kyse ei ole oppilaitoksen virallisesta historiasta, vaan haastateltavien näkökulmasta. Haastattelun kuluessa tuotimme yhdessä tarinan, jossa haastateltava kertoi oman näkökulmansa siitä, miten erityinen tuki on oppilaitoksessa kehittynyt. Konstruktivisen näkökulman mukaan haastateltavat eivät kuvaa historiaa, vaan tuotamme sitä yhdessä (Berger & Luckmann 2002; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12).

Ajallisesti ensimmäiset maininnat erityisen tuen kehittämisen alkamisesta oppilaitoksissa asettuvat 1990-luvun puoliväliin. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1314/1992) olivat tällöin ensimmäistä kertaa mainittu lainsäädännössä ja kaikkia oppilaitoksia veloitettiin tekemään jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen opintosuunnitelma. Suurin osa haastateltavista mainitsi erityisen tuen kehittämisen alkaneen oppilaitoksissa 2000-luvun aikana, viimeistään vuonna 2006 henkilökohtaistamismääräyksen tultua voimaan. Erityisen tuen historia on jokaisessa oppilaitoksessa erilainen. En käy läpi oppilaitoskohtaisia historioita, vaan pyrin kuvaamaan erilaisia kehityspolkuja, joiden teemat nousivat haastatteluissa esille.

Tietoisuus aikuisten oppimisvaikeuksista herää

Aikuisten oppimisvaikeuksia alettiin tutkia 1990-luvulla (esim. Gajar 1992; Gerber ym. 1990; Kakkuri 1993, 1995). Samoihin aikoihin ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa heräsi kysymyksiä aikuisten oppimisvaikeuksista

ja näiden aikuisten tukemisesta myös oppilaitoksissa. Osa haastateltavista mainitsi erityispedagogisen keskustelun nuorisoasteen puolella tuoneen erityispedagogista keskustelua myös ammatillisen aikuiskoulutuksen puolelle.

Toisaalta niin ku se, että, et se keskustelu, mitä käytiin niin ku nuoriso-
puolella, niin niin se levis myös niin ku aikuisille. Ja mä ainaki oon ollu
niin ku sellasissa keskusteluissa mukana, missä mä oon ihmetelly sitä, että
mihin se tuen tarve loppuu silloin, kun ihminen täyttää 30 vuotta tai 40
vuotta.-- Eli tavallaan niin ku just se, että heräs semmonen ajatus meiän
koko... oikeestaan niin ku rehtorin, joka on meiän niin ku... -- Se on
vähän sillai niin ku ilmassa – mä en tiedä niin ku ajankohtaa tai paikkaa.
(AoE3.)

No varmasti meillä oli kyllä ollu keskustelua, koska tietysti se, että
meillä oli täällä kouluttajana henkilöitä, joilla oli erityisopettajan päte-
vyys. Niin kyllähän sieltä jo tulee... Ja ne ihmiset taas oli sitte jo perus-
koulussa, jossa sitä työtä on kuitenkin jo tehty pitkään.-- Niin olihan niillä
ihmisillä tietyllä lailla niin ku se osaaminen, ja se näkemys sieltä omasta
taustastaan. Et eihän nää asiat häviä minnekään, kun tulee ikävuosia lisää,
että sitä kautta oli. (AoP2.)

Moni haastateltava kuvasi erityisen tuen tarpeen nousseen ensimmäisenä esille
sosiaali- ja terveysalalla. Erityisen tuen kysymykset heräsivät haastateltavien mu-
kaan usein ensimmäisenä sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa kahdesta syystä:
ensinnäkin koulutus on sosiaali- ja terveysalalla monia muita aloja teoreettisempaa,
ja toiseksi siellä toimii erityispedagogiikan opettajia, jolla on aiempaa koke-
musta erityisopetuksesta perusasteelta. Näin perusasteen erityispedagogiset käy-
tännöt vaikuttavat aikuisille suunnitellun tuen taustalla.

Ja kolmas tekijä on ihan varmasti lähihoitajien tutkinnon rakenne. Joka
on, on ehkä sitten aika... on todella haasteellinen. Paljon kirjoittamista si-
sältää tämä tutkinto. Toki voi olla, en tiedä onko se siellä, siellä opetus-
suunnitelmassa vai tulkitaanko sitä sitten liian väärin että, et toki, en tiedä
kumpi se nyt sitten on että... Mutta välillä oppimistavoitteet on kyllä kor-
keet, et... Et kirjoitusta ehkä vähän liikaakin. (AoE1.)

Niin kyllä ne on siellä [sosiaali- ja terveyspuolella] noussu, koska,
koska tota niin, ne on aina noussu, se lääkelaskuhan on sellanen... sana,
et sehän on aina kulminoitunu sitte kuitenkin aika paljon siihen, että et
kun niistä on pärjättävä niistä lääkelaskuista, ja se on aina ollu siellä sel-
lanen iso juttu, niin, niin tuota, niin kyllä siellä on niin ku noussu se haaste
ja ja kyllähän se haaste nousi jo siinä kun tuli lähihoitajatutkinto [1993].
(AoP2.)

2000-luvulle tultaessa oli ammatillisessa aikuiskoulutuksessa herätty siihen, että aikuisilla on oppimisen vaikeuksia ja niihin tulee vastata tavalla tai toisella. Tietoisuus nousi yhtä aikaa kansainvälisen ja kansallisen keskustelun kanssa. Samaan aikaan ammatillista aikuiskoulutusta pyrittiin tarjoamaan yhä laajemmalle opiskelijakunnalle ja ammatillinen aikuiskoulutus sidottiin tasoltaan vastaamaan nuorisasteen koulutusta. Niin omaehtoisessa kuin työvoimakoulutuksessa oli siirrytty perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin, pois erillisistä ammattikursseista. Näin voidaan katsoa, että samaan aikaan sekä koulutuksen kattavuus että taso nousivat. Hautamäen (1993, 5–6) esittelemän ja Kantasalmen (2008) kehittämän koulun matriisimallin mukaan tällöin syntyy tarve erilaisille psykodidaktisille erityisjärjestelyille.

Työvoimahallinnon ostama opiskeluvalmennus sekä lisäohjaus

Työvoima(poliittinen)koulutus, eli työ- ja elinkeinohallinnon rahoittama koulutus, jonka tavoitteena on työttömien kouluttaminen osaksi tuottavaa työvoimaa, on kiinteä osa ammatillista aikuiskoulutusta. Vuonna 2012 noin 50 000 henkilöä osallistui työvoimapolitiittiseen koulutukseen ja näistä 30 000 henkilön koulutus oli ammatillista aikuiskoulutusta. Työvoimakoulutukseen osallistuvista 38 %:lla ei ollut aiempaa ammatillista tutkintoa. (TEM tilastotiedote 2013.) Haastateltavat mainitsivat työvoimakoulutukseen osallistuvat opiskelijoina, joilla on paljon erityisen tuen tarvetta.

Mut meillä on samanaikaisesti hyvin haastavia opiskelijoita. Tulee työvoimapuolelta. Työvoimahallinnosta ja työvoiman palvelukeskuksista. Ja se on niin ku jakaantunu tää, et on äärimmäisen paljon tukea tarvitsevia ihmisiä... ja tota... (AkkP1.)

Et enemmänhän se erityisen tuen tarve nousee esiin työvoimapolitiittisessa koulutuksessa ja sitte tässä omaehtosessa, aikuiset suorittaa perustutkintoa näyttötutkintoperusteisesti. (AkkP3.)

Mut sit on, saattaa olla joku ryhmä, et meillä alko nyt esimerkiks ekaa kertaa tänä vuonna semmonen työvoimakoulutus, joka oli täysin uutta meidän kouluttajille, koska he ei ollu vetäny sen tyyppistä ryhmää. He oli tottunu hirveen erilaiseen niin ku... Tietysti se taas se oppiminen siihen, että nyt tarvitaankin ihan erilaista tukea ja ohjausta. Ja tarvitaan... niin ku et se kontakti on niin ku erilainen. (AoP1.)'

Ostaja eli Työ- ja elinkeinohallinto on pyrkinyt osaltaan vaikuttamaan siihen, että opiskelijat suoriutuisivat opinnoistaan. 2000-luvun alussa työvoimakoulutuksiin lisättiin oppimis- ja työnhakuvalmennukset osana kaikkia tutkintoon johtavia koulutuksia. Haastateltavat nostivat esille nämä työvoimakoulutukseen liitetyt oppimisvalmius- ja työnhakuvalmennukset osana oppilaitosten ohjauksen ja erityisen

tuen kehittymistä. Osassa tutkimukseen osallistuvista oppilaitoksista tällaiset “paketit” on sidottu kaikkeen koulutukseen, niin työvoimakoulutukseen kuin omaehtoiseenkin koulutukseen.

No ehkä jos aatellaan, jos mennään taaksepäin, niin mä en muista koska, se on kanssa hirveen kauan, niin tuli näihin työvoimakoulutuksiin nää tämmöset niin sanottu nää, nää tämmöset, nää yhteiset paketit, johon liittyy tää työnhakuvalmennus, ja muuta. Ja siihenhän oli sisäänrakennettuna muun muassa tää aikuisen oppiminen ja muut. Ja ne on ollu kyllä jo.... koska mäkin muistan, että mä olen opettanu, ne on varmaan ollu ainakin sillo 2000-luvun alusta. Ja siihenhän vähän liittyy sitten se, että myöskin vähän käydään läpi näitä oppimis-, oppimistyylejä ja kaikkea tällaista...(AkkP2.)

Meillä on sellaset tietyt paketit, mitä me tarjoillaan koulutuksen alkuvaiheessa ja sit siitä eteenpäin. Tutkinnon suorittamiseen asti. (AoE4.)

No opiskelutekniikat, ihan lukemisen ja kirjoittamisen. Et tietyillä aloilla niitä ei käydä niin massiivisesti läpi, ja sit taas jos tiedetään, että niitä tulee enempi ja niitä tarvitaan siinä opiskelun aikana enempi, niin sit käydään enempi kirjoittamisen harjoituksia, ja lukemisen tekniikoita ja tän tyyppisiä asioita. (AoE5.)

Oppimis- ja työnhakuvalmennuksen sekä lisäohjauksen lisäksi työvoimakoulutuksiin lisättiin 2000-luvulla kartoitusjakso. Usein kahden viikon mittaiselle kartoitusjaksolle valittiin esimerkiksi kolmekymmentä opiskelijaa, joista kaksikymmentä jatkoi ammatillisessa koulutuksessa kartoituksen jälkeen. Kartoituksen ohjelma sovittiin TE-toimiston viranomaisten kanssa ja siihen kuului alaan tutustumisen lisäksi erilaisia ohjauksellisia osuuksia, oppimis- ja opiskelutaitoja sekä usein myös lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kartoittaminen.

Niin sitte tuli nää kartotusjaksot myös sieltä, et he rupes ostamaan näitä kartotusjaksoja, ja sinne meille kuulu nimenomaan, että myös nää tutkitiin, että mitä tukea ja ohjausta mahdollisesti henkilöt tarvii. (AoP2.)

No tiiviimmin varmaan alettiin tehdä [yhteistyötä ammatillisten kouluttajien kanssa], kun työhallinto alko ostaan näitä koulutukseensa liittyen, kun tuli nää kartotukset. Ja se on muistaakseni 2000 tai 2001 joulukuussa. (AkkO1.)

Etä siinä on sellanen kartotusjakso monen koulutuksen alussa, jona aikana näitä opiskeluvaihtoehtoja punnitaan ja kokonaistilannetta, ihan fyysistä terveyttä, psyykkistä terveyttä. Ja tehdään semmosia, sen perusteella sitten jatkosuunnitelmia joko koulutukseen tai sitten muualle. Mut se ei nyt oo niin kun opintojen aikasta erityistukee. Mutta on se sillä lailla erityistä tukea, että opiskelija saa siitä itelleen tällasta päivitettyä tietoa

omasta tilanteestaan. Et semmosia ennen koulutusta olevia kartotusjaksoja. (AkkO2).

2000-luvun alussa TE-keskukset tarjosivat oppilaitoksille myös mahdollisuutta lisäohjaukseen niille opiskelijoille, jotka olivat sen tarpeessa. Mäkinen ja Tonttila (2004) määrittivät lisäohjauksen niiden aikuisten, joilla on erilaisia oppimiseen liittyviä hankaluuksia, tukemiseksi. Mäkisen ja Tonttilan (2004, 3–5) mukaan lisäohjaus toteutui eri tavoin eri TE-keskusten alueella. Osassa tutkimukseen osallistuvista oppilaitoksista on ollut mahdollista käyttää lisäohjausta työvoimakouluksissa, osalla se ei ole ollut mahdollista.

Sit se tuli varmaan se lisäohjaus, minkä sit... mikä sit työvoimapolitiittisissa koulutuksissa silloin kun sit tuli, niin se teki varmaan sen ensimmäisen kerran sillai niin ku näkyväks, että sitten sitä piti jotenkin seurata. -- Et ne on niin ku ollu, vähän vaihdellu, välillä ne ollu niin, et siitä on tullu lisärahaa, ja välillä on taas otettu pois taas jostakin. Jos ei oo niitä raportoitu, mutta kyllä ne on niin ku, nehän kuuluu siihen, niin ku... (AkkP2.)

No sitä [lisäohjausta] ei mun mielestä oo juuri käytetty. Meiän jossain yksikössä sitä on käytetty. Ja he ovat saaneet tämmöstä erityisrahaa. Mutta täällä sitten taas niin ei oo käytetty. (AkkO2.)

Työvoimakoulutuksiin kuuluu erilaisia kirjaamisia työhallinnon sähköisiin järjestelmiin. Useissa tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa erityisestä tuesta vastaava henkilö, erityisopettaja tai ohjaava kouluttaja, vastaa oppilaitoksissa siitä, että nämä kirjaukset tulevat suoritettua. Samalla erityisestä tuesta vastaava henkilö huolehtii, että opiskelijat tekevät ne toimenpiteet, joita heiltä odotetaan. Näillä tarkoitetaan opiskelijan tekemää CV:tä, työnhakuilmoitusta ja palautetta koulutuksesta. Haastateltavat painottivat, että se että erityisen tuen henkilöstö huolehtii näistä virallisista tehtävistä työvoimahallintoon päin, on vahvistanut erityisen tuen legitimitettä oppilaitoksissa. Ammatilliset kouluttajat ovat olleet tyytyväisiä, että joku huolehtii näistä keskitetysti.

Varmaan vaikutti sekin, et työvoimahallinnon koulutuksiin on tullu erilaisia määräyksiä, et esimerkiks pitää tehdä tällainen sähköinen henkilöarvio, Arvi, niin sitte tavallaan niitä sit on keskitetty tonne Opolaan, et minä oon paljo tehny niitä Arveja sitte opiskelijoille, riippumatta siitä et minkä alan opiskelijoita he on. Et sit tulis täytettyä tällaiset veloitteet, mitä koulutuksen ostajataholta tulee... (AkkE2.)

Joo, kartotusten yhteydessä teen. Et silloin kun ei valita jotain opiskelijaa ja periaatteessa jotain, mä luulen et he [työvoimaviranomaiset] toivo, et kirjaan Arviin, niin ku jos me saadaan kontakti opiskelijaan. Et ei se vaan häviä. Et saattaa se kuuleminen olla niin ku myöhemmin, mutta

kun on todennäköistä, et koulutusta ei jatketa, tai mä saatan kirjottaa jotain valmiiks Arviin jotakin sitte, et vielä ei oo tällasta tullu. (AkkO1.)

Ja sit tietenkin se, et esimerkiks TE-toimisto edellyttää, et me raportoidaan, et kuinka moni meiltä päättänyt opiskelija on laatinu CV-nettiin työnhakuilmoituksen, niin ne on tavallaan sellasia pakollisia juttuja, niin ehkä ei ajatella enää et hömppää, vaan se niin ku pitäs kaikkien opiskelijoiden tehdä, ni sit se on ehkä vaivatonta, et menkää vaan työnhakuvalmennukseen ja käykää Opolassa, niin sit hoituu sellaset pakolliset jutut tavallaan, mitä me sit raportoidaan niissä loppuraporteissa kuitenkin. (AkkE2.)

Työvoimakoulutuksilla on ollut suuri merkitys erityisen tuen kehittämisessä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Työvoimakoulutukseen osallistuvilla aikuisilla on usein haasteita opiskelussa (Ilola 2005, 2008; Kakkuri 1993, 1995). Työvoimakoulutuksen ostaja on omalta osaltaan mahdollistanut erilaisten tukimuotojen kehittämisen. Oppimisvalmennukset, kartoitukset ja lisäohjaus ovat tukimuotoja, joita on kehitetty vastaamaan niiden opiskelijoiden tarpeisiin, joilla on hankaluuksia oppimisessa ja koulutuksessa selviytymisestä. Työvoimakoulutuksissa alkaneet opiskelu- ja työnhakuvalmennukset ovat levinneet myös omaehtoiseen koulutukseen.

Projektit mahdollistavat toiminnan kehittämisen

Ensimmäinen aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyvä projekti Sanasolmu alkoi 1989 (Valkama 2002, 7). Laajemmin aikuiskoulutuskeskuksissa oppimisvaikeuksiin, lähinnä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, liittyvät projektit käynnistyivät 1990-luvun lopulla. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry aloitti ESR-rahoituksella 1997 alkaen projektin "*Kaikki mahdollisuudet oppia*". Projektissa pyrittiin kouluttajien ja opiskelijoiden yhteistoiminnalla rakentamaan malli aikuisten erilaisten oppijoiden tueksi niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin aikuiskoulutuksessa (Valkama 2002, 8). Projektien käynnistymiseen lienee vaikuttanut samaan aikaan alkanut aikuisten oppimisvaikeustutkimus. Vähitellen projektit nostivat opetushenkilöstön – ja suuren yleisön – tietoisuutta oppimisvaikeuksista.

Meil on ollu 90-luvun alussa niin joku luki-projekti. Ja tää on just tyypillinen tämmönen et tota... Ne projekti-ihmiset niin ku... Siel oli suomen kielen opettaja ja kaikkea, ohjaavia kouluttajia, niin tota, hyvin innoissaan ja teki sitä työtä, mutta... Se oli just sitä niin ku ensimmäistä vaihetta, et piti niin ku istuttaa ajatusta, mutta se ei lähteny vielä kauheen voimakkaasti sitte niin ku käytäntöihin. Et ihmiset ei kyenny ottaan vastaan sitä. (AkkP1.)

Nää Jokainen on erilainen oppija -projektit. Niitä oli varmaan kolme. Et Jokainen on erilainen oppija oli, et meillä on kolmen muun aikkarin

kanssa, ne oli niin ku mukana. Oliko siinä vielä joku mukana... Alettiin sit miettiä just sitä et mitä tämä erityinen tuki vois olla sitte. Ja miten. Et kaikki on erilaisia oppijoita. Ni, mitä siitä seuraa, ni... Se on ollu... ja siinä yhteydessä sitte jo organisoiduttiin niin että, et tota perustettiin Opola. Et tavallaan siihen lisättiin näitä niin ku tukielementtejä. Joo, se tuli niitten Jokainen on erilainen oppija -projektien yhteydessä. (AkkP1.)

Haastatteluissa moni haastateltava mainitsi jonkun projektin, kun kysyn milloin ja miten erityisen tuen kehittyminen ja kehittäminen on oppilaitoksessa alkanut. Osalla oppilaitoksia käänteentekijä on ollut AiHe-projekti, joillain OpinOvi tai joku sen alaisista projekteista. Projekteilla on ollut haastateltavien mukaan suuri merkitys aikuisen erityisen tuen kehityksen mahdollistajina. Oppilaitoksen omat projektit ovat kulkeneet käsi kädessä valtakunnallisten projektien kanssa ja projektien kansallinen tai ESR-rahoitus on mahdollistanut kehittämistyön. Valtakunnallisina projekteina nostetaan esille AiHe (Rikkinen 2004) sekä OpinOvi-projektit (Hyyryläinen & Lerkkanen 2013). Eri oppilaitoksille merkitykselliseltä tuntuu projekti, jossa se on itse ollut mukana ja haastatteluissa nostettiin esille aina ne projektit, joissa oppilaitos – tai haastateltava – on ollut mukana.

Projektiraha sitten oli, niin kun mahdollisti sitä, että me tuota, ja jotenkin sen tota, sen keskitetyimmän ohjauksen järjestämisen ja sit se Opola-malli, mikä tota mikä luotiin, niin luotiin sitten tässä... (AkkP2.)

Projekteissa, joo. Projektit mahdollisti sen, että luotiin niitä niin ku uusia käytäntöjä ja tavallaan se, että että poistettais näitä nivelvaiheita, et et jos on joku tota valmentava vaihe, niin sitte automaattisesti sä saat sitte jatkoa. (AkkP1.)

Erittäin tärkeänä projektina mainitaan kansallinen AiHe, jonka aikana kehitettiin ohjausta osana ammatillista aikuiskoulutusta. AiHe-projekti keskittyi ohjauksen kehittämiseen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (Rikkinen 2004). Projektin aikana oppilaitoksissa kehitettiin myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjausta. Haastatteluissa AiHeen merkitys korostuu mahdollisuutena kehittää oppilaitoksen ohjauksen ja erityisen tuen käytänteitä.

Ja sit ku me oltiin täs projektissa [AiHe] mukana, nii tää projektihan tuotti sit koko ajan sitä tavallaan sitä aikuisten, et mitä ne aikuiset oikeesti tarvii ja mitä tukia tarvitaan ja miten sitä aikuisten oppimista tuetaan ja miten, myös niin ku se henkilökohtaistamisajatus tuli tätä kautta. (AoP2.)

Mutta tietysti tää AiHe-projekti sitten niin kun toi tähän työhön ja se verkostoituminen, ni toi niin ku sitä tukea sille työlle toisella lailla, ja toi sitä työtä näkyväksi, mutta myös sitä vuorovaikutusta ja keskustelua. Että kun me, meillä oli aina niitä sessioita ympäri Suomea sitten eri... mihin

verkostoihin kuuluttiin ja nähtiin ja käytiin niitä keskusteluja, niin sitä kautta ja että myös sitä mitä muualla oli tehty. (AoP2.)

Ja toi, sit se AiHe-projekti. En muista millon se alko, varmaan alkoko se jo 90-luvulla, niin siinä tää ajatusta sitte ruvettiin entistä enemmän työstämään, että... Että ohjauksellisuus täällä aikuiskoulutuksessa, niin ku... se tulis tähän, että kouluttaja toimis tällasen ohjauksellisen otteen kautta ja ohjais enemmän kuin opettais. (AkkP1.)

Toisena tärkeänä projektina nousee valtakunnallinen OpinOvi, erityisesti Erkkeri-projekti. Erkkeri-projektin tavoitteena oli aikuisohjauksen kehittäminen (Hyyryläinen & Lerkkanen 2013). Valtakunnallisten projektien merkityksen haastattelvat nostavat esille siinä, että ne tuottavat aiheesta tietoa, tuovat aiheen esille ja luovat mahdollisuuksia yhteistyölle eri oppilaitosten kesken.

Niin, toisaalta siinä tuli, rinnalla oli myös, oli oli nää valtakunnalliset OpinOvi-asiat, että sekin oli, Nosti ehkä niin kun sitä näkyväksi, sitä tarvetta. (AkkP2.)

No sitte tietysti kun on näitä monia verkostoja, et kyllähän meillä on tietysti aktiivisesti, et kun meillä oli se OpinOvi-verkosto tuolla alueella, niin se on edelleen, vaikka se päätty se OpinOvi-projekti. (AoP1.)

Oli OpinOvi-hanke, jossa meillä oli sitten niin ku tällanen alueellinen ryhmä, joka vähän mietti näitä juttuja, että mitä se käytännössä ammatillisella puolella vois olla tää tuki. Sen puitteissa sitten tehtiin suunnitelmaa ja sitten tätä prosessia, et miten tää juttu menis meidän talossa esimerkiks. (AoE6.)

Haastatteluissa projekteja kuvataan mahdollistajiksi ja käännekohdiksi. Niiden mahdollistaman resurssin avulla oli mahdollista kokeilla uusia toimintatapoja ja jäsentää oppilaitoksen toimintatapoja.

Tietty aina hankkeet on sellasia, jotka auttaa aina sen sysäyksen eteenpäin. (AoE6.)

Projektiraha sitten oli, niin kun mahdollisti sitä, että me tuota, ja jotenkin sen tota, sen keskitetyimmän ohjauksen jäsentämisen. Ja sit se Opola-malli, mikä tota mikä luotiin, niin luotiin sitten tässä... (AkkP2.)

Mutta hankkeitten kautta. Eli hanketyöskentelyn ja sen... sitä kautta sen työn kehittämisen kautta nää on muodostunu. Et se oli silloin sellanen, se oli valtakunnallisesti sellanen tietty trendi siinä ja ne tietyt valtakunnalliset hankkeet, jotka niin ku lähti kehittämään tällasta erityisen tuen eteenpäin viemistä. (AoE5.)

Mut tota kaikki nämä meidän projektit ja hankkeet, niin on ne ilman muuta tehny sitä. Ku on tehty yhteistyössä, niin siitä se tulee. (AkkP1.)

Projektit ja niiden kautta saatu rahoitus mahdollisti myös henkilökunnan kouluttamisen projektiin liittyvistä aiheista. Tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa koulutuksia järjestettiin esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista, tarkkaavuuden vaikeuksista, maahanmuuttajien oppimisvaikeuksista sekä erilaisista ohjaukseen ja valmentavaan työotteeseen liittyvistä teemoista. Koskela (2013) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka koulutuksiin osallistuvat usein vain ne kouluttajat, joilla on jo aiempaa osaamista aiheesta ja kiinnostusta siihen. Myös haastateltavat mainitsivat tämän ongelman.

Mehän tehtiin sitte... opiskeltiin itse asioita ja sitte ruvettiin kouluttamaan muita. -- Meillähän oli sitten paljon koulutusta näistä erityispedagogista aiheista. Meillä oli talon koulutuksissa ihan mielenrveys, päihde, ADHD, lukivaikeus, matematiikkavaikeus. Näistä kaikista oli niin ku teemakoulutuksia. Niiden vuosien aikana. (AkkP1.)

Kouluttajien ohjausosaamisen lisääminen oli esimerkiksi yhtenä ja just tällanen niin kun tavallaan niin kun se laadun kehittäminen just tässä ohjaus, ohjausosaamisessa ja ohjauspalveluissa, et sen tyyppinen ollu. (AoP1.)

Ja mehän järjestettiin sitten projektin loppuajana semmonen työhönvalmentajakoulutus, eli tarkoitus oli kouluttaa kaikki meidän kouluttajat, mut eihän me sit saatu. Se oli kunnianhimoinen tavoite, mut saatiin kourallinen sitte kouluttajia siihen osallistumaan. Mut on se varmaan vähän, niin kun nytkähti eteenpäin, mutta hitaasti laiva kääntyy. Mutta just sitä tukea ja työssä oppimisen tärkeyttä, niin siinä sitten yritettiin saada kaikille, kaikille ammattialoille. (AkkE2.)

Haastateltavat nostivat esille myös projektirahoituksen ongelmia. Projektin rahoittaja määrittelee ketä projekti koskee, ja millaisiin toimintoihin rahoitusta voi hakea. Toinen projekteihin liittyvä kritiikki osui siihen, että kun samaan aikaan tehdään uusia projekteja ja toisaalta perustyöstä nipistetään, niin tämä ei tue pitkäjänteistä oppilaitoksen kehittämistyötä.

Hankeissa on aina se ongelma, kun hankkeet rajaa itsensä, tai sen rahoittaja rajaa sen hankkeen, et pitää olla tässä muurin sisällä ja sieltä ei kurkita ulos ja sinne ei saa hypätä tuolta sisään, vaan pitää niin ku tietyn prosessin kautta mennä ja ne on vähän vaivalloisia. Ja ja tuota, ja sit ehkä... (AkkP3.)

Mutta niin ku mun yks entinen, erittäin hyvä esimies yhdeltä ala-asteeltä aina sano, rehtori, et miksi on näitä hankkeita, että kiva et hankkeessa on rahaa, mut hanke hankkeen perään. Et miksei voitais enemmän keskittyä ja satsata siihen perustyöhön, niin olen samaa mieltä kyllä että. (AoE2.)

Projekteilla, niin valtakunnallisilla kuin oppilaitoksen omilla, on ollut kaikissa tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa suuri merkitys erityisen tuen kehitykselle ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Projektien avulla on lisätty kouluttajien tietoisuutta aikuisten oppimisvaikeuksista ja kehitetty oppilaitoksen erityisen tuen prosesseja. Valtakunnalliset projektit mahdollistivat myös erilaisten yhteistyöverkostojen syntymisen. Projektien haasteena ovat niiden erilaiset reunaehdot ja määräraikaisuus. Parhaimmillaan projektin tarkoituksena on tönäistä liikkeelle ja mahdollistaa kehitys. Pahimmillaan projekti unohtuu päätyttyään, eikä minkäänlaista muutosta tapahdu. Haastateltavien kertomuksissa löytyi kuvauksia sekä onnistuneista että epäonnistuneista projekteista.

Kansalliset projektit, kuten AiHe ja OpinOven Erkkeri ovat keskittyneet ohjauksen kehittämiseen. Projekteissa on otettu, tai jouduttu ottamaan kantaa myös niiden aikuisten ohjaukseen, joilla on erityisen tuen tarpeita (Nurmi 2004; Pakaste 2009, 2010). Usein eniten ohjausta tarvitsevat juuri ne opiskelijat, joilla on jonkinlainen erityisen tuen tarve. Muut ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijat suoriutuvat koulutuksesta samalla tavoin kuin aiemmin: ryhmän vastuukouluttajan ja ammatillisten kouluttajien tarjoamalla tuella.

Ohjaavat kouluttajat ammatinopettajien tueksi

Aikuiskoulutuskeskuksissa ammatillisessa koulutuksessa olevien opiskelijoiden ohjaus on perinteisesti kuulunut ryhmän vastuukouluttajalle. Useimmissa aikuis-koulutuskeskuksissa ei ole ollut erikseen opinto-ohjaajia tai erityisopettajia, vaan ammatillisessa koulutuksessa ryhmän vastuukouluttaja vastasi opiskelijoiden ohjauksesta ja tarvittavasta tuesta. Aikuiskoulutuskeskuksissa toimi usein myös ohjaavia kouluttajia, jotka vastasivat erilaisista ohjaavista koulutuksista. Ohjaavalla koulutuksella tarkoitetaan ammatinvalinnallista työvoimakoulutusta, jonka tavoitteena on tukea osallistujia elämän muutosvaiheissa (Onnismaa 1998a, 9; Silvennoinen 2007, 12–14; Kannisto-Karonen 2015). 1990-luvulla aikuiskoulutuskeskustelussa nousi esille ohjaavien kouluttajien (esim. Onnismaa 1998a, 1998b; Pasanen 2000; 2001) huoli aikuisten selviytymisestä itsekseen suurta itseohjautuvuutta vaativista ammatillisista opinnoista.

Osassa tutkimukseen osallistuneista oppilaitoksista ohjaavat kouluttajat aloittivat tiiviin yhteistyön toimialojen kanssa, tai aikuiskoulutukseen palkattiin ensimmäinen opinto-ohjaaja 2000-luvulla. Tässä kohtaa erilaiset erityisen tuen kehittämisen polut kietoutuvat yhteen. Toisaalta ohjaavia kouluttajia tarvittiin toteuttamaan TE-toimistojen ostamia opiskelu- ja työelämävalmiuskoulutuksia, toisaalta taas vastaamaan opiskelijoiden oppimisen haasteisiin, jotka ilmenivät, kun elinikäisen oppimisen hengessä pyrittiin kouluttamaan matalasti koulutettuja aikuisia. Kun oppilaitoksessa oli ohjaavia kouluttajia, toisin kuin erityisopettajia tai muuta erityisen tuen henkilökuntaa, oli luonnollista että ohjaavat kouluttajat kutsuttiin auttamaan haastavien opiskelijoiden kanssa.

Että mun mielestä siellä se [yhteistyö ohjaavien ja ammatillisten välillä] alko sit [1990-luvulla] lisääntyyn. Ja alettiin ehkä enemmän sit tätä ohjausta tuomaan, niin kun sitä ohjauksellista näkemystä myös ammatillisten opettajien kanssa, et tota... Et siinähan tuli se, et ku meillä on nimenomaan ohjaus ollut ennen vain siinä omassa kurssissa [ohjaavassa koulutuksessa], niin nyt se ohjaus nähtiin kuuluvan jo kaikkeen. Et se on tämmönen asenne ja toimintatapa, joka sitte, sit tota mahdollistaa asioita. (AkkP1.)

Mut sitte tota tosiaan koulutuspäällikkö sano jo vuosia sitten, et heillä niin isot nää opiskelijavoluunit, että tota tarvittas ihan niin kun kokopäivänenkin, tämmönen ohjaaja saisi työtä heiltä. Ja sit mä otin sen vähän semmosena vitsinä, että että vähän läppää. Mut se sitten jotenkin aktivoitu. Tuo ohjauspalvelujen päällikkö oli vähän niin kun kättilönä tälle [ohjaavan kouluttajan siirtyminen toimialalle], että se oli jutellu. (AkkO1)

Ehkä tarvetta olis ollu, mut se että just ohjaavillakin kouluttajilla oli ne omat työtehtävät, ni mä muistan ainakin yhden ohjaavan kouluttajan sanoneen, et sit hän kokee sen vähän niin ku hankalana, et kun hän menee ruokatauolla tai käy välitunnilla työhuoneessaan, niin sit siellä on jono oven takana, kun sitä ei ollu sillä tavalla mitenkään organisoitu. (AkkE2.)

Nousiainen (2013, 80) muistelee ohjaavan koulutuksen vuosikymmeniä. 2000-luvulla yhtenä kehittämishaasteena oli ohjaus- ja tukipalvelujen luominen ammatillisen koulutuksen yhteyteen. Erilaisen oppijoiden potentiaalin hyödyntämiseksi kehitettiin erilaisia testejä, kartoituksia ja tukitoimia. Osittain tämä liittyi työvoimakoulutuksiin, joihin liitettiin erilaisia ohjauksellisia elementtejä. Oppilaitoksen sisällä oleva asiantuntemus otettiin käyttöön ja valmiiksi oppilaitoksessa olevia ohjaavia kouluttajia konsultoitii tarvittaessa. Tämä ei sujunut ilman ennakkoluuloja, vaan haastattelussa ohjaavan koulutuksen edustajat tuovat esille sen, että ammatillisilla opettajilla oli ennakkoluuloja ohjausta ja ohjauksellista työtappaa vastaan. Myös haastattelussa ilmeni, ettei ohjauksen tuominen ammatilliseen koulutukseen sujunut kitkatta.

Et mä luulen, että tämmöset niin ku ohjaukselliset jutut on torjuttu sen takia, kun ei oo ymmärretty, mistä on kysymys, ei oo saatu kiinni, ja se on vähän tuntunu oudolta. Et onks se jotain psykologien... Mä luulen, et se on yksi juttu, tää on jotain tällaista mihin me ei nyt sekaannuta. Ja nyt kun se on todettu, et se kuuluu kaikille tämmönen... Et se on meidän normaali toimintaa. Me, tota, ohjataan ja se, tota, aikuiskouluttajan työ on ohjaamista. (AkkP1.)

Nii mä muistan, et meillä oli kyllä kauheesti vaikeuksia, että tää, tämä ohjausajatus ymmärrettäis. Et ohjaus yhdistettiin tämmöseen niin ku

hyysämiseen valtavan voimakkaasti. Ja se niin ku ärsytti, me ei niin ku saatu sitä viestiä, sitä ei saatu niin ku murrettuu joidenkin kohdalla ollenkaan. Et jotku vanhat kouluttajat ei kerta kaikkiaan niin ku hyväksyny sitä, et et että ohjaus ei ole niin ku tällasta hoitamista, vaan hyvä ohjaus on niin ku ihmisen omien voimavarojen niin ku mobilisoimista ja tota, hän on se tekijä siinä eikä me. Ja tämä on ollu vaikee. (AkkP1.)

Ohjauksella on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ollut pitkät perinteet, erityisesti ohjaavissa koulutuksissa. Onkin ollut luontevaa, että ohjaavat kouluttajat ovat tulleet tukemaan ammatin opettajia opiskelijoita koskeissa ongelmatilanteissa. Erityisopettajia tai muuta erityisen tuen henkilökuntaa ei aikuiskoulutuskeskuksissa ollut.

Palvelut siirtyvät ammattiopistosta aikuisopistoon siirryttäessä

Aikuisopistojen historia poikkeaa aikuiskoulutuskeskuksien historiasta. Kun ammatillinen aikuiskoulutus siirtyi kaikkien oppilaitosten toteuttamaksi vuonna 1987, perustettiin ammattikouluihin aikuiskoulutusosastoja nopeaan tahtiin (Pohjonen 2001). Silloin tutkimuksessa mukana olleissa ammattiopistoissa (aiemmin siis ammattioppilaitosten aikuiskoulutusosastoissa) nuorille suunnatut tukipalvelut olivat kaikkien käytössä, niin nuorten kuin aikuisten. Kun sitten aikuisopistot irrottautuivat ammattiopistoista, siirtyivät tutkimukseen osallistuneissa ammattiopistoissa nuorille suunnatut tukipalvelut lähes sellaisenaan aikuisopistoon. Tämä tarkoittaa, että opiskelijoille oli tarjolla useimmiten sekä opinto-ohjaajan että erityisopettajan palvelut, mahdollisesti myös mahdollisuus konsultoida kuraattoria.

Sillon kun oli vielä niin ku oppilaitoksissa sillee, ettei ollu vielä aikuisopisto, niin opohan teki automaattisesti nuoria ja aikuisia, ja kuraattorit teki automaattisesti nuoria ja aikuisia eli tää on niin ku... ja erityisopettaja teki automaattisesti nuoria ja aikuisia. Eli meillä on sillä tavalla niin kun se historia eri tyyppinen varmaan, kun tämmösissä ihan aikkareissa, jotka on pitkään toiminu, koska meil on... Mut meillä on ollu koko ajan se onni, et me ollaan oltu, tai meillä on aikuiset ollu siellä samassa, niin ne palvelut on ikään kuin tullu myös meidän aikuisille aina. Ja nyt meiän on ollu siitä helppo tavallaan, et se ei oo vierasta tai se ei oo jotenkin niin ku outoo. (AoP1.)

Tutkimuksessa mukana olleet aikuisopistot irtautuivat omiksi oppilaitoksikseen 2010-luvulla. Haastateltavat päälliköt kertoivat, että eroaminen johtui siitä, että haluttiin keskittyä paremmin aikuiskoulutuksen lainsäädäntöön ja kehittämään ammatillista aikuiskoulutusta. Katsottiin, että oman aikuisopiston perustaminen

parantaa eri alojen yhteistyötä ja tätä myötä ammatillisen erityisopetuksen kehittämistä.

Aikuisopistoissa perustamisen jälkeen oli luontevaa ottaa käyttöön suunnilleen samanlainen opiskelijahuolto kuin silloin, kun se oli osa ammatillista oppilaitosta. Aikuisopistot ja ammattiopistot toimivat usein lähellä, mahdollisesti jopa samoissa rakennuksissa. Siksi oli luontevaa, että ne tekivät tiivistä yhteistyötä vielä eroamisen jälkeen. Aikuisopistojen erityisopettajat kertoivatkin saaneensa tukea ammattiopistojen opinto-ohjaajilta ja erityisopettajilta kirjoittaessaan ohjaus- ja erityisen tuen suunnitelmia.

Mut toki kun tätä meidänkin juttua on kehitetty ja esimerkiksi tätä erityisen tuen suunnitelmaa tehty, niin ollaan istuttu tän nuorisopuolen koordinoivan erityisopettajan kanssa. Useinkin otteeseen ja monissa muissakin eri asioissa, esimerkiksi opetussuunnitelman yhteisiin osiin liittyvissä asioiden kanssa ja mitkä koskee nyt semmosia läpi talon liittyviä asioita. Niin toki niissä ollaan tehty yhteistyötä. (AoE5.)

Ja siis pohjana oli jonkun verran myös ammattiopiston 30–40-sivunen eepos, ja meidän idea oli se, et mahdollisimman helppolukunen ja lyhyt sillä tavalla, et jopa meille tulevat erityisopiskelijatkin jaksavat sen lukea. Eli siinä ei oo kymmentä sivua varmaan. (AoE3.)

3.1 Erityisen tuen legitimoituminen osaksi ammatillista aikuiskoulutusta

Tarve kehittää aikuisten erityisen tuen järjestelyjä havaittiin samaan aikaan niin kansainvälisessä, kansallisessa kuin oppilaitostasonkin keskustelussa. Kansainvälisessä elinikäisestä oppimisesta käytävässä keskustelussa korostuivat sosiaalisesta integraation ajatukset, kansallisessa keskustelussa esimerkiksi ohjaavat kouluttajat toivat esille aikuisten ohjauksen ja erityisen tuen tarpeet ja oppilaitoksessa heräsi tarve kehittää erilaisia tukitoimia aikuisille. Tukitoimien tarpeeseen vaikutti myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkintojen sitominen nuorisosta tutkintoihin, jolloin tutkinnot vaikeutuivat, myös elinikäisen oppimiseen liittyvä sosiaalisen inklusion tavoite kouluttaa kaikki aikuiset aiemmasta koulutustasosta riippumatta vaikutti erityisen tuen huomioon ottamiseen.

Erityisen tuen kehittyminen ei näy oppilaitoksen virallisissa historiankirjoituksissa. Tässä esitellyt kehityspolut on koottu haastatteluaineistosta. Ne eivät ole itsenäisiä polkuja siten, että oppilaitoksen erityinen tuki olisi kehittynyt vain yhtä polkua, vaan samassa oppilaitoksessa on samaan aikaan saatettu esimerkiksi projektissa kehittää erityisen tuen tukitoimia ja yhdessä TE-toimiston kanssa työvoimapolitiittista koulutusta. Aikuiskoulutuskeskuksissa lähdettiin usein kehittämään ohjausta, kun taas aikuisopistoissa otettiin käyttöön nuorisosta tukijärjestelmän kaltainen malli, jossa on tarjolla sekä opinto-ohjaajan että erityisopettajan

palvelut. Tämä ei kuitenkaan ole mikään selkeä jako, vaan oppilaitoksen historia ja perinteet – ja mahdollisesti avainhenkilöiden kokemus- ja koulutustausta – vaikuttivat siihen, millaisia tukitoimia alettiin kehittää.

Aikuisten erityisen tuen tarpeeseen on pyritty vastaamaan erilaisilla koulutuspoliittisilla päätöksillä. Suurimpana muutoksena oli näyttötutkintojärjestelmään siirtyminen vuonna 1994. Yhtenä perusteena näyttötutkintojärjestelmään siirtymisessä pidettiin sitä, että se mahdollisti ”kouluallergisille” aikuisille mahdollisuuden hankkia osaamisensa muualla ja sen jälkeen osoittaa osaamisensa ja saavuttaa tutkinnon. Ammatillinen aikuiskoulutus on koko ajan liikkunut kohti yksilöllisempää suuntaa. Vuonna 1992 Opetushallitus antoi määräyksen, että jokaiselle opiskelijalle piti tehdä oma henkilökohtainen opetussuunnitelma, HOPS. Näissä HOPSeissa piti jo huomioida oppimisen vaikeudet ja tunnustaa aiempi hankittu osaaminen. Henkilökohtaistamiskäytäntöjä hiottiin AiHe-projektissa ja henkilökohtaistamisen aikakauteen kaikki oppilaitokset siirtyivät viimeistään henkilökohtaistamismääräyksen myötä vuonna 2006. Henkilökohtaistamismääräys (2006) velvoitti oppilaitokset tarjoamaan ohjausta ja ottamaan huomioon erilaiset oppimisen esteet.

Vaikka aikuisten tuen tarve on legitimoitunut sekä kassillisella (Henkilökohtaistamismääräys 2006, Näyttötutkinto-opas 2006, 2011; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen... 794/2015) että oppilaitostasolla, erityisen tuen ajatukset ja siihen liittyvä toiminta ei ole jalkautunut oppilaitoksiin ongelmitta. Haastateltavat tuottavat tarinoita vastustuksesta ja haasteista erityisen tuen jalkauttamisessa osaksi oppilaitoksen arkea.

Toki siinä, tai no, ehkä se täytyy sanoa, et nyt kun kuitenkin aikuiskoulutuksen puolella tää erityinen tuki on vähän semmonen... Tai on saanut tehdä tosi paljon töitä sen eteen, että se tunnustetaan ja tunnustetaan, et tää ei oo niin kun huono asia, vaan tää on hyvä asia. (AkkP3.)

Aikuiset, joilla on erilaisia oppimisen vaikeuksia, tuovat haasteita aikuiskouluttajan työhön. Mäkinen ja Tonttila (2004) tuovat esille oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, näkyväksi tekemiseen ja kouluttajien osaamiseen liittyvät haasteet työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta koskevassa tutkimuksessaan. Kouluttajien ammatillisen osaamisen kehittämistarpeet eivät rajoitu ainoastaan oppimisvaikeuksiin ja niiden tukemiseen vaan huomattavasti laajemmin kokonaisvaltaiseen ohjausosaamiseen. Myös Illeris (2006) toteaa, että matalasti koulutettujen aikuisten opettajan tehtävät ovat huomattavasti perinteistä opetuskäsitettä laajemmat opettaessa matalasti koulutettuja henkilöitä. Illerisin (2006) mukaan opettajien tulee olla ammatillisesti ja pedagogisesti päteviä sekä lojaaleja, heidän tehtävänsä on helpottaa ja tukea osallistujien oppimisprosessia. Kansallisilla ohjauksen kehittämiseen liittyvillä projekteilla, kuten AiHe, Noste ja OpinOven Erkkeri, on pyritty

kehittämään ammatillisen aikuiskoulutuksen kouluttajien osaamista vastata aikuisten erityisen tuen tarpeisiin. Vaikka kehittämisen painopisteenä on ollut ohjaus, on näissä projekteissa otettu kantaa myös aikuisille tarkoitettuun erityiseen tukeen, erityispedagogiseen tukeen.

Tällä hetkellä ollaan tilanteessa, jossa aikuisten erityisen tuen tarve on hyväksytty niin aikuiskoulutuksen lainsäädännössä (Henkilökohtaistamismääräys 2006; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen... 794/2015) kuin oppilaitoksissakin. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa oli tukitoimien kehittäminen joko pitkällä tai hyvässä vauhdissa. Seuraavissa luvuissa tarkastelen miten erityisen tuen tarvisijoita (luku 4) ja tarjolla olevia tukitoimia (luku 5) kuvataan kansallisissa asiakirjoissa, oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa sekä haastatteluaineistossa.

4 Erytynen tuen tarve

Tässä luvussa tarkastelen, millä tavalla erityisen tuen tarve määrittyy asiakirja- ja haastatteluaineistossa. Erytynen tuen tarpeen määrittymistä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tarkastelen lähinnä haastattelupuheen perusteella ja tutkimukseen osallistuneiden oppilaitosten asiakirjoista. Peilaan niitä kansallisiin asiakirjoihin ja tutkimuksiin. Haastatteluissa erityisen tuen tarve määriteltiin yleensä heti haastattelun alussa, kun kysyin, miten erityisen tuen tarve näkyy haastateltavan mielestä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Aineistosta nousee esille kuvauksia erilaisista erityisen tuen tarpeista. Voimakkaina korostuvat elämänhallinnan ongelmat sekä oppimisvaikeudet ja muut erilaiset diagnoosit. Aineistossa on myös pohdintaa opiskelijoiden koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta: onko kaikkien mahdollista suoriutua perus- tai ammattitutkinnosta ja nykyajan työelämän vaatimuksista?

Tarkasteltaessa ammatillista aikuiskoulutusta on loogisinta aloittaa raportointi elämänhallintapuheesta, sillä elämänhallintaan ja syrjäytymiseen liittyvä puhe on varhaisimmin näkyvissä elinikäisen oppimisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen kentällä. Elämänhallinnan lisäksi dokumenteissa ja haastatteluissa puhutaan erilaisista vammoista ja vaikeuksista, jotka vaikuttavat aikuisopiskelijan oppimiseen. Osa näistä vaikeuksista voidaan - tai voitaisiin - asettaa jonkun diagnoosin alle ja olen tämän puheen nimennyt diagnoosipuheeksi. Otan aineistosta esille tutkimusaineistosta näkyviä pohdintoja opiskelijoiden koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta.

4.1 Elämänhallinnan ongelmat

Aikuiskoulutuskomitea (1971; 1975) painotti mietinnöissään tasa-arvoa ja kaikkien oikeutta koulutukseen: koulutus ei saanut kasautua vain hyväosaisille. Hyväosaisten vastapuolella lienee väestönosa, jota voidaan kutsua ”huono-osaisiksi” ja koulutusta piti tarjota myös näille ”huono-osaisille”. Aikuiskoulutuskomitea (1971) ei määrittele, ketä se tarkoittaa huono-osaisilla. Rauhalan (1988) mukaan huono-osaisuutta voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kainulainen ja Saari (2013, 22) toteavat, että huono-osaisuus on epämääräinen, usein poliittisesti latautunut käsite. Poliittisessa keskustelussa sillä viitataan yhteiskunnan ”alempiin kerroksiin” ja erityisesti objektiivisesti mitattavissa oleviin hyvinvontivajeisiin, kuten pieniin tuloihin, ahtaasiin asuntoihin, työttömyyteen ja sairauteen. Kainulainen ja Saari (2013, 7) esittävät, että huono-osaisuuteen voi liittyä mieleen ja mäsennukseen liittyviä asioita, erilaisia fyysisiä vammoja ja kehityshäiriöitä sekä erilaisia elämänkohtaloita, joihin voi liittyä asuntolat, ruokajonot, vankilat tai oikeuspsykiatrian yksiköt.

Koulutukseen osallistumattomuuden kannalta riskiryhmään kuuluvat nuoret, jotka ovat jättäneet koulun kesken tai perusasteeseen (*early school leavers*), ikään-tyneet, maahanmuuttajat sekä erilaiset vähemmistöryhmien edustajat. Heikoimmin koulutetulla väestönosalla on usein Illerisin (2006) mukaan matalan koulutuksen lisäksi erilaisia toimintarajoitteita. Kun koulutettu väestönosa osallistuu aktiivisesti koulutukseen ja matalasti koulutetut välttelevät formaalia koulutusta, juopa korkeasti ja matalasti koulutettujen aikuisten välillä kasvaa koko ajan, mikä lisää matalasti koulutettujen vaaraa syrjäytyä. Aikuisten kohdalla syrjäytymisvaaraa voi lisätä vieraantuminen koko ajan kehittyvästä teknologiayhteiskunnasta. (Edwards ym. 2001, 418; Nilsson 2010, 258.)

Huono-osaisuuteen ja syrjäytymiseen liittyy usein erilaisia elämänhallinnan (*life control, life management*) ongelmia. Elämänhallinnan ongelmia käsitellään ammatillista aikuiskoulutusta koskevissa artikkeleissa (esim. Rajala 1989; Katajisto 1991; Illeris 2006). Myös haastateltavat mainitsevat usein elämänhallinnan ongelmat. Haastateltavien kuvaamat opiskelijan elämänhallinnan ongelmat ovat osittain universaaleja, kuten elämään liittyvät kriisit. Tällaiset kriisit liittyvät kaikkien aikuisten elämään ja voivat vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun, sekä tuoda väliaikaisesti tuen tai erityisjärjestelyjen tarvetta.

Se voi olla joku elämäntilannemuutos. Joltakin menee asunto, avioero, sairaudet, läheisen sairaus, jotkut mitkä tahansa perhehuolet... (AkkO1.)

Ja sit on semmoset, joil tulee joku sellanen spesiaalikriisi siin opintojen aikana. Et se voi olla joku kuolema tai avioero, tai jotain tämmösiä. (AoE2.)

On syy sitten mikä tahansa, niin opinnot ei etene, että useinhan aikuisilla saattaa olla vielä enemmän kaikkea, että on perhetilanteita ja on niin ku kauheen monipuolinen se kirjo, että mitä sieltä tulee. Et monella saattaa olla sellanekin syy, että ei siihen oikeestaan voi vaikuttaa, jos elämäntilanteessa tapahtuu jotakin niin ku... Jotakin sellasta, että joudutaan niin ku miettiin sitten ihan, ihan sitten vähän aikaa keskeyttää tai muuta. (AoP1.)

No kyllä vauhtia ja vaarallisia tilanteita riittää välillä, että et meillä on paljon ammatinvaihtajia. Ja kun tää on tämmöstä käytännön työhön valmistavaa koulutusta ja meidän tutkinnot, ne on näitä toisen asteen ammatillisia tutkintoja, työvaltasia aloja, niin myöskin hakijat on ihan nyt tätä tavallista kansaa, ja ne tavallisen kansan ongelmat näyttäytyy siellä, sit siinä opintojenkin aikana. (AkkO2.)

Äkillisten kriisien lisäksi haastatteluissa kuvaillaan laajempia elämänhallinnan ongelmia, jotka näyttäytyvät ongelmina ihmissuhteiden, talouden ja päihteiden kanssa. Haastateltavien kuvauksissa tukea tarvitsevalla opiskelijan voi olla haas-

teellista selvitä arkielämässä eteen tulevista ongelmatilanteista. Esimerkiksi opiskelijalla voi olla ongelmia selvitä opinnoista ja samalla oman henkilökohtaisen elämän haasteista. Haastateltavien mukaan osalla tukea tarvitsevista elämänhallinnan taidot ovat heikot. Haastateltavien puheesta käy ilmi myös monen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan moniongelmaisuus. Myös Kerätär (2016) nostaa tutkimuksessaan esille moniongelmaisuuden kuvatessaan pitkäaikaistyöttömien työkykyisyyttä.

Etä siihen usein sitten liittyy pitkä aika ja monia muitakin ongelmia, että se ei pelkästään tää, että vaan tulee viikonloppu vähän pitkäks vedettyä, että siellä on talous ja siellä on lapset ja perheet ja voi hyvänen aika, koko sekamelska. (AkkO2.)

Etä kyllä ne sitten ehkä useimmiten on sitte siihen elämäntilanteeseen liittyviä sitten, että ihmisillä on sit sellasia, työttömyys on tai sitten on henkilökohtaisia... Kriisejä ja muita, jotka että sillä tavalla sitten, ja sitten tietysti on, kyllä on huumeita, alkoholia ja näitä, että tota jotka sitten niin ku vaikeuttaa sitä ja sitte tarvitsevat sitte niin ku lisätukee siihen ja... (AkkP2.)

Mun mielestä se on aika kahtiajakautunu sillä lailla, et toisaalta on semmosia aika lailla, voiks sitä sanoa elämänhallinnan ongelmia, mut siis sellasia ongelmia, et on ehkä aikasempaa päihdetaustaa tai sitte on jonkullaisia niin ku pulmia sen sosiaalisen elämän kanssa. (AoE3.)

Ja yleensä tän tyyppisille opiskelijoille, niille sattuu ja tapahtuu. Ni se on tää kohderyhmä, että johtuuko se sitten mistä, et onko se siitä tarkkaamattomuudesta tai keskittymättömyydestä vai mitä kaikkea siellä taustalla sitte onkaan. Tulee niitä, ikäänku imee niitä vastoinikäymiä eteensä. (AoE5.)

Erilaiset elämänhallinnan vaikeudet näkyivät haastateltavien mukaan opiskelijoiden runsaina poissaoloina ja keskeyttämisinä. Näihin sitten joko ryhmän vastuukouluttaja kiinnitti huomiota ja puuttui tai pyysi ohjaavia kouluttajia puuttumaan. Haastateltavat toivat esille sen, että elämänhallinnan ongelmat näkyivät siinä, että opiskelijan oli vaikea sitoutua opiskeluun, ja opiskelun ja oman arkielämän yhteen sovittaminen tuotti haasteita.

Tai sitte näyttäytyy poissaoloina ja sitten kouluttaja usein ottaa yhteyttä, että nyt ei oo näkyny. Ja mitäs nyt tehdään ja sit sitä kautta lähetään peräämään... (AkkO2.)

Ja on semmosta niin ku, miten sen sanois, semmosta niin ku kauheesti semmosta pelkoo ja itseluottamuksen puutetta, ja tota ihan sellaset tavaliset arkipäiväiset käytännöt täytyy jotenkin niin ku oppia, ja nää, et miten täällä ollaan ja miten niin ku sitoudutaan ja tän tyyppist että... (AkkE1.)

Elämänhallinnan ongelmat voidaan haastateltavien puheessa nähdä eräänlaisena jatkumona. Elämänhallinnan ongelmat voivat liittyä johonkin ohimenevään elämäntilanteeseen, kriisiin. Tällöin pienellä tuella voidaan tukea opiskelijan etene mistä opinnoissaan. Tavallinen kansa tavallisine ongelmineen kuvataan kohde ryhmänä, työvaltaisen alan työntekijöinä, joiden elämään pienet vastoinkäymiset kuuluvat. Tämä on sitä kohderyhmää, joita voidaan erityisen tuen avulla auttaa, ja heidät kuvataan positiivisesti vähän samalla tavoin kuin “pojat ovat poikia”. Näiden tulevien ammattilaisten katsotaan tarvitsevan tukea elämänhallinnan ja kanssa – lähinnä keskustelua ja kuuntelua. Nämä ovat sellaista kohderyhmää, joiden kat sotaan myöhemmin suoriutuvan työelämässä. Jos elämänhallinnan ongelmat ovat suuria, kumpuaa kysymys, voiko henkilöllä olla mahdollisuuksia selvitä koulu tuksesta ja myöhemmin työelämän vaatimuksista, toisin sanoen henkilön koulu tus- ja työelämäkelpoisuudesta.

Syrjäytymiseen ja elämänhallinnan tämän hetkisiin haasteiden kohdalla haas tateltavat mainitsivat esille Nuorten aikuisten osaamisohjelman (OKM 2015), Nuorten aikuisten osaamisohjelman (NAO) osallistujat nähtiin erityisen haasta vina, nuorina ihmisinä, joita usein voitaneen kutsua syrjäytyneiksi, ja joilla on monenlaisia elämänhallintaan liittyviä ongelmia. Osaamisohjelma laajeni vuonna 2015 koskemaan myös 30–50-vuotiaita aikuisia, joilla ei ole suoritettuna perus opetuksen oppimäärää tai perusopetuksen jälkeistä tutkintoa (OKM 2014).

Haastateltavat pohtivat myös elämänhallinnan ongelmien yhteyttä oppimisen vaikeuksiin. He nostivat elämänhallinnan ongelmien taustatekijöiksi erilaiset op pimisen vaikeudet, mielenterveyden vaikeudet ja ADHD:n. Haastateltavat pohti vat esille kysymyksen siitä, ovatko elämänhallinnan syynä oppimisvaikeudet vai haittaavatko elämänhallinnan vaikeudet oppimista.

Ja varmasti myös elämänhallinta, mitä ei ehkä sanana käytetä lasten kohalla. Et näkyy vaan niin ku eri tavalla ja johtuu eri asioista. Niin ku se on kans aika iso juttu täällä, et miten niin ku saa sen elämänsä pyörimään, miten se opiskelu siihen sovitetaan ja näit juttuja... et voi olla siinä kans näit mielenterveysongelmia. (AoE4.)

Näitä oppimisvaikeuksia on ihmisillä ja oppimisvaikeuksiin liittyy sitte, tai sitte ihmisillä on elämänhallinnan vaikeuksia. Mistä kaikesta ne oppimisvaikeudet sitte lopulta, lopulta kumpuaa. (AkkP3.)

Joo ja sit ei välttämättä oo tiedostettu, et on mahdollisesti ollutkin jo tain tarkkaavaisuuteen tai tällaseen liittyviä taustatekijöitä, jotka vaikuttaa siihen elämänhallintataitoihin. Mutta kun niit ei oo koskaan heillä tutkittu, eikä tiedostettu, niin mistä sen voi tietää. Ja niin ku tää opiskelija itse, että miks, miks aina se... Miks laskut aina unohtuu maksamatta tai miks mä en ikinä selviä näistä tilanteista sujuvasti. Et kyl he ehkä miettii niitä asi oita, mutta siihen se jää sen miettimisen tasolle. (AoE5.)

Tieto oppimisvaikeuksien vaikutuksesta aikuisten elämänselkkuun on lisääntynyt tutkimustiedon lisääntyessä (esim. Haapasalo & Salomäki 2000; Ingesson 2007; Paananen 2006). Seuraavassa luvussa käsittelen oppimisvaikeuksia ja muita diagnooseja, jotka nousevat esille tutkimusaineistossa.

Elämänhallinnan puutteet osoittautuivat tärkeäksi erityisen tuen tarpeiden taustatekijäksi niin asiakirja- kuin haastatteluaaineistossa. Elämänhallintapuhe voidaan nähdä jatkumona alkaen pienistä, mahdollisesti jonkun ulkopuolisen tekijän aiheuttamista (esim. kriisit) elämänhallinnan ongelmista moniongelmaisuuuteen, joka vaikuttaa henkilön kykyyn opiskella, oppia ja osallistua työelämään. Edwards ym. (2001) kritisoivat koulutuksen mahdollisuuksia vaikuttaa henkilöiden elämänhallintaan. Tässä kohtaa aineisto yhdistyy mielenkiintoisella tavalla pohdintaan koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta. Jos opiskelijalla on vaikeuksia elämänhallinnan kanssa, pidetäänkö häntä häntä koulutus- ja työelämäkelpoisena (vrt. luvut 4.3 ja 4.4)?

4.2 Oppimisvaikeudet ja muut diagnoosit

Diagnoosit on aikuisten kohdalla suhteellisen uusi tapa käsitellä aikuisten erityisen tuen tarvetta. Perusopetuksessa ja nuorisooasteen ammatillisessa koulutuksessa erityisopetus on perinteisesti nojannut erilaisiin diagnooseihin (Mietola 2014). Tässä aineistossa diagnoosipuhetta näkyi kansallisen tason asiakirjoissa (Henkilökohtaistamismääräys 2006; Näyttötutkinto-opas 2007, 2011), oppilaitosten erityisen tuen asiakirjoissa sekä haastatteluaaineistossa.

Vuoden 2007 Näyttötutkinto-opaassa (2007, 24) mainitaan, että tutkinnon suorittajan *lukemiseen, kirjoittamiseen tms. ominaisuudet* tulee ottaa huomioon näyttötutkintojen toteutumisessa. Vuoden 2011 Näyttötutkinto-opaassa (2011, 114) käsitys erityisen tuen tarpeesta on laajentunut, ja tutkinnon suorittajalla on oikeus saada erityistä ohjausta, tukipalveluja ja erityisjärjestelyjä, jos hänellä on *oppimisvaikeuksia, sairaus tai vamma*. Myöhemmin opaassa vielä tarkennetaan, että *kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muu syyn vuoksi opetus* on mahdollista järjestää erityisopetuksena (Näyttötutkinto-opas 2011, 115). Tämä on suora lainaus laista ammatillisesta koulutuksesta (630/1998). Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) viitataan siihen, että perustutkintojen kohdalla on voimassa, mitä laissa ammatillisesta koulutuksesta sanotaan. AKKU-johdoryhmä (2009, 36) tarkentaa, että erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä ovat *mm. vammaiset ja vajaakuntoiset*, ja myöhemmin mainitaan oppimisen esteet *mm. lukivaikeudet*.

Osassa tutkimukseen osallistuvien oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmista käytettiin erityisopetuksen perusteena Tilastokeskuksen 12 kohdan luokittelua, joka perustuu erilaisiin diagnooseihin. Tässä näkynee yhteinen histo-

ria tai yhteistyö nuorisosaasteen ammattiopistojen kanssa, sillä nuorisosaasteella erityisopetuksessa käytetään tätä luokittelua. Lisäksi yhdeksi erityisen tuen syyksi määriteltiin se, ettei etene opinnoissa tehdyn suunnitelman mukaisesti tai opiskelijalla on ollut HOJKS aiemmissa opinnoissaan. Osassa ja erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa erityisen tuen tarvetta ei ilmaistu diagnosoiperusteisesti, vaan tarvelähtöisesti. Suunnitelmien mukaan tarve voi näyttäytyä opintojen alussa tehdyissä erilaisissa kartoituksissa tai se voi ilmetä opintojen aikana.

Erityisopetuksen saamiseksi on määritelty valtakunnalliset kriteerit. Erityisopetuksen peruste määrittyy erityisopetuksen saannin ensisijaisen syyn mukaan. Jotta opiskelija voi saada erityisopiskelija-statuksen, tulee hänen täyttää jokin seuraavista kriteereistä: 1) hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet, 2) kielelliset vaikeudet, 3) vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt, 4) lievä kehityksen viivästyminen, 5) vaikea kehityksen viivästyminen, 6) psyykkiset pitkäaikaissairaudet, 7) fyysiset pitkäaikaissairaudet, 8) autismiin tai Aspergerin syndroomaan liittyvät oppimisvaikeudet, 9) liikkumien ja motoristen toimintojen vaikeus, 10) kuulovamma, 11) näkövamma, 12) muu syy, joka edellyttää erityisopetusta. (Suunnitelma 3.)

Selvitetään elämäntilanteeseen liittyvät lähtökohdat. Kartoitetaan soveltuvien osien näyttötutkinnon suorittamiseen vaikuttavat valmiudet, kuten oppimisvaikeudet, suomen kielen taso, matemaattiset ja tietotekniset valmiudet, työnhakuvalmiudet, työelämävalmiudet, opiskeluvalmiudet ja työkyntoisuus. (Suunnitelma 2.)

Erityisen tarve voidaan todeta myös tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa. Yleensä tuen tarpeen tunnistaa kouluttaja. (Suunnitelma 6.)

Tuen tarve voi ilmetä opintojen eri vaiheissa esimerkiksi opintojen sujumattomuutena tai oppimisvalmiuskartoitusten perusteella. (Suunnitelma 3.)

Myös haastateltavat puhuivat erilaisista diagnooseista, jotka tuottavat opiskelijalle tarvetta erityiseen tukeen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Haastateltavat nostivat esille sen, etteivät erityisen tuen tarpeet poistu aikuisuuteen tultaessa. Tätä tukee myös aikuisten oppimisvaikeuksista tehty tutkimus (esim. Bell 2010; Gerber ym. 1990; Gerber 2012).

No kyl ne [erityisen tuen tarpeen syyt] niitä samoja on, mitä on tuolla lapsuudessakin, että... Et kun oon ollu myös sillä puolella hommissa, niin ei ne tavallaan niin ku mihinkään häviä. Aikuisillakaan. (AoE4.)

Kyl siellä niin kun on täs vanhemmassa väestössä, niin kun ihan et ei ole aikoinaan tunnistettu, ei ole tiedostettu. Tai ihminen ite tietää, mut on salannu sitä pitkään ja niin kun tavallaan, et asia on olemassa, mut sitä ei

oo mainittu ja sitä on hävetty. Nytte sit ehkä enemmän alkaa olla sitä, et kuitenkin niin ku nuoret enemmän tuo asiaa esille. Nuoret opiskelijat, koska kuitenkin arkipäivää sitte peruskoulussa ja näin, että tota... (AoE6.)

Yleisin yksittäinen diagnoosi on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus eli luki-vaikeus. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet mainitaan useissa kansallisissa asiakirjoissa, kuten henkilökohtaistamismääräyksessä (2006), Näyttötutkinto-oppaassa (2007, 2011) ja esimerkiksi kansallisten hankkeiden raportoinnissa (Rikkinen 2004; Pakaste 2009, 2010). Haastattelupuheessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet mainittiin usein.

Lukivaikeudethan on äärettömän yleisiä aikuisopiskelijoilla, et vois sanoa varmaan 20–30 % meidän opiskelijoista on sellaisia, joilla on jotakin lukemisen, kirjoittamisen haastetta. Et ne on. (Akke2.)

Sit jos miettii puhtaasti jotain lukivaikeutta, ni okei, on sitäkin paljon, tosi paljon, mutta et se on niin sellanen laaja skaala, et osalla se on vähän massiivisempi ja osalla hyvin sellanen hyvin kevyt, että niihin löydetään niin ku helpommin niitä keinoja. (AoE5.)

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia koskeva keskustelussa nostettiin esille se, että kyse on vaikeuksista, joiden kanssa opiskelusta voi selvitä. Haastateltavat totesivat, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on paljon ja niiden vaikeuksien tuottamiin ongelmiin löydetään oppilaitoksissa ratkaisuja. Aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista on tutkimustietoa 1990-luvulta lähtien, ja niistä on puhuttu lähes kolmenkymmenen vuoden ajan. Voidaan siis olettaa, että ne ovat tuttuja niin oppilaitosten henkilökunnalle kuin kokeneille kouluttajillekin.

Hyväksyvää stigmaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksille luonee myös se, että julkisuuden henkilöt ovat kertoneet, että heillä on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry eli HERO on tehnyt pitkäjänteisesti työtä tehdäkseen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet tunnetuksi. Kun kysyin haastattelussa, mikä, kuka tai ketkä ovat vaikuttaneet siihen, että aikuisten oppimisvaikeudet ovat tulleet tunnetuksi, moni nosti esille juuri Helsingin seudun erilaiset oppijat ry eli HERO:n, ja Ruotsin kuninkaalliset. Vähitellen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet – ja myös muut oppimisvaikeudet – ovat tulleet naistenlehtien henkilökuvien ja tieteen popularisoinnin kautta tutuksi suurelle yleisölle. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus on muuttunut hyväksytyksi ihmisen yhdeksi ominaisuudeksi, eikä aikuisten tarvitse hukata energiaa näiden vaikeuksien piiloteluun. (Vrt. Haapasalo 2006.)

Ja joku Harry Harkimo on puhunu lukivaikeudest ja keskitty... Ja-- et kyl must se, et jos Yhteishyvässä puhutaan oppimis-jostain-vaikeudest, nii se on jo aika paljon. Ja varmaan just jostain Matti Nykäsest niin ku kaikki

tietää et sil on joku erityistausta. Et tota... Enkä mä nyt tiedä onks... Tuuleeks nyt joku muu mieleen... Mut et sitä Harry Harkimoo on ollu ja Ruotsin kuninkaalliset ja tämmöset, et... (AoE2.)

Ehkä jotain julkisuuden kautta. Joku tota niin, HERO tai joku otti asiaa esille. (AoE6.)

No varmaan tää Niilo Mäki Instituutti, joka nyt on kuitenkin vaan niin ku lapsiin enemmän satsannut. Mutta, heillähän on ollut näit toisen asteen koulutuksii. Ja tota, siellä on niit muutamii tyyypei, esimerkiksi se Vesa Näre vai mikä Vesa, mikä se on. No se on siel heiän, et he on niin ku mun mielestä sellasii, he on niin ku tän toisen asteen tämmösiä konkreetteja. (AoE2.)

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisäksi haastateltavat mainitsivat myös muita diagnosoituja vaikeuksia, jotka vaikuttavat henkilön oppimiseen. Neurologisista vaikeuksista esiin nousivat hahmottamisen vaikeudet ja tarkkaavuuteen liittyvät vaikeudet.

Mun mielestä meidän tekniikassa ja liikenteessä, törmäyskohta on hyvä sana, on hahmottamisen ongelmat ja nimenomaan se, että ei ymmärretä esimerkiks piirustuksia, ei osata lukea piirustuksia, jollon... Siis sehän on niin ku ihan kauheen järeä ongelma, et sä et pysty niin ku siitä paperista toteuttaa sitä käytännössä sitä asiaa. (AoE3.)

Joo ja sit ei välttämättä oo tiedostettu, et on mahdollisesti ollutkin jotain tarkkaavaisuuteen tai tällaseen liittyviä taustatekijöitä, jotka vaikuttaa siihen elämänhallintataitoihin. Mutta kun niit ei oo koskaan heillä tutkittu, eikä tiedostettu, niin mistä sen voi tietää. (AoE5.)

Sitte on ADHD, niit on tullu huomattavasti, tietysti diagnosoinnin myötä myös aikuiskoulutukseen sitte. (AoE6.)

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä kasvaa koko ajan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Arola (2015) on tutkimuksessaan tarkastellut maahanmuuttajatausteisten tutkinnon suorittajien henkilökohtaistamista. Haastateltavat nostivat maahanmuuttajat esille yhtenä tukea tarvitsevana ryhmänä. Osalla maahanmuuttajista kieli tuottaa ongelmia.

Ja sit tietysti meil on maahanmuuttajataustasia opiskelijoita, joilla sit se suomen kielen puutteellinen taito aiheuttaa erinäisiä haasteita sitte opiskeluihin, eli he myöskin sitä kohderyhmää. (Akke2.)

Sitten meillä on maahanmuuttajia aika paljon opiskelijoista. Äidinkieliä on yli neljäkymmentä. Kuljetusala varsinkin, niin siellä koulutetaan tosi paljon maahanmuuttajataustaisia, ja se nyt ei oo tietysti tämmönen HOJKSin peruste, mutta et heikko kielitaito, suomen kielen taito, on vielä

sit ehkä sellanen neljäs selkee ryhmä, jotka kyllä tarvii opinnoissa erityistä tukea. (AkkO2.)

Esimerkiks yks on nää maahanmuuttajien, maahanmuuttajat, se suuri määrä ja kielen osaamattomuus, niin tuota heidän kohdallaan täytyy olla tarkka, et erityisopiskelijan statusta ei voi antaa pelkästään sen takia, että joku muu on äidinkielenä kun suomi. Et sit siinä täytyy olla jotain muutakin. (AoE1.)

Haastateltavat nostivat esille kysymyksen siitä, kuinka usein maahanmuuttajien kohdalla kyse saattoikin olla oppimisvaikeuksista.

Ni nyt muuten toho äskeiseen, ketkä muut tarvitsee, nii maahanmuuttajat. Et vaikka oppilaitoksessaki meil on S2-tuki erikseen, mutta sitten on semmosii maahanmuuttajii, joil on tosi paljon niin ku, joil varmaan ihan oikeasti on ongelmii. (AoE2)

Että rupesin miettimään, et kuinkakohan paljon meillä on nimenomaan opiskelijoita, silloin kun ne on maahanmuuttajia, meillä ei oo yhteistä kielitaitoa hirveen paljon, niin kuinka paljon liittyy just tähän hahmottamiseen täällä asennuspuolella että... Koska useinhan se on osana niin kun esimerkiks niin ku lukiominaisuuteen, hahmottamisen ongelma. (AkkO1.)

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden oppimisvaikeuksia on tutkittu vähän. Suomeksi on ilmestynyt aiheesta kaksi kirjaa (Arvonen, Katva & Nurminen 2010; Nissilä & Sarlin [toim.] 2009), jotka perustuvat enemmän projekteissa kerättyyn kokemustietoon kuin tutkimustietoon. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa löytyy sängen vähän tutkimustietoa niistä, jotka puhuvat esimerkiksi englantia toisena kielenään (esim. Duarte, Greybeck, & Simpson 2013; Eppolito, Lasser, & Klingner 2013). Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet ja niissä tukeminen jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Oppimisvaikeuksien ilmenemisestä käytännössä tai niiden tuottamista konkreettisista vaikeuksista oppimiselle puhuttiin haastatteluissa vain vähän. Tähän mahdollisesti ohjasi haastattelurunko ja se, että haastattelujen aikana kiinnostuksen kohteeni kohdistui niihin tukitoimiin, joita oppilaitoksissa oli kehitetty, enkä tarpeeksi tarkkaan tarkentanut näitä vastauksia. Muutama haastateltava toi esille konkreettisia ongelmia, joina oppimisvaikeus ilmenee. Esille nostettiin lukemisen ja kirjoittamisen hitaus, sekä ongelmat matematiikassa (erityisesti lääkelaskuissa).

No kyl siellä niin kun se, että se lukemisen prosessi on hirvittävän hidasta, ei kyetä niin kun siihen sujuvaan lukemiseen. Sitä kautta sitten se muistaminen on ongelmallista, kun se lukeminen ei suju. Sitten se toinen on

tietty se tuottaminen, tekstin tuottaminen. Et kirjottaminen ylipäättään voi olla hyvin hataraa, vaikeaa ja... (AoE6.)

Ja tietenkin sit sote-puolella se aika pitkälle kulminoitu se hahmotus-problematiikka siihen, et meiän nää meidän opiskelijat ei selvinnyt lääkelaskuista. Et sinne se sit niin ku näky tietyllä lailla, et oli vaikee hahmottaa kysymystä, et mitä tarkotetaan sillä ja sitte tuli myös sitä matemaattista puolta että niin ku ei pystynyt hahmottamaan, et esimerkiksi pilkku on hyvin vaikea, et mihin kohtaan se pilkku kuuluu. (AoP2.)

Ja sitte mitä mä kuuntelin, näitä ammattimaikkoja, niin hänellä oli selvästi niin ku hahmottamisen vaikeuksia, koska siellä joudutaan niin ku lukemaan kuvia, piirtämään kappaleita, sitte mitä siitä joku tötterö pitää taittaa, ni se laitetaan siellä ihan astelevyjen kanssa piirretään, että miltä se näyttää ja sit sen mukaan lähetään tekemään sitä kappaletta. Ja jos sitä ei pysty niin kun hahmottamaan, ni se ei... Opiskelijan työnteko on mahdotonta. (AkkO1.)

Kuvatessaan opiskelijaa, jolla on oppimisvaikeuksia, haastateltavat pyrkivät nostamaan tämän statusta. Haastateltavat korostivat esimerkiksi sitä, ettei oppimisvaikeuksinen ole tyhmempi kuin muut. Joku haastateltavista nosti esille sen, että erityistä tukea tarvitseva opiskelija on usein jopa "huippuosaaaja". Tällainen keskustelu on ollut nähtävillä koko ajan, kun aikuisten oppimisvaikeuksista on puhuttu (esim. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry:n julkaisema kirjallisuus). Oppimisvaikeus (yleisimmin siis lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus) kuvattiin yhä asiana, jonka erityisesti vanhempi ikäpolvi salaa, ja toisaalta oppimisen vaikeus tuotti häpeän tunteita. Näitä tunteita käsitellään myös oppimisvaikeustutkimuksissa (Haapasalo & Salomäki 2000; Ingesson 2007; Paananen 2006). Saattaa olla, että haastateltavat kokivat vielä joutuvansa oppilaitosyhteisössä puolustelemaan näitä opiskelijoita ja muistuttamaan näiden osaamisesta. Mahdollisesti opiskelijoiden huono akateeminen itsetunto vaikutti haastateltaviin siten, että he kokivat velvollisuudekseen puolustaa heitä.

Takana voi olla se, että hänellä ei ole todettu, diagnosoitu tai jotenkin tullu esiin se, ettei hänen järjessään mitään vikaa ole, ei hän oo tyhmempi kun keskiverto sukankuluttaja, mut hänellä nyt vaan on joku, joku oppimisen ongelma. (AkkO2.)

Et tuota opinnot keskeytyy, on vaikeuksia, on luki-vaikeutta, on ymmärtämisen vaikeutta, ja ihmiset, aikuiset ihmiset, ajattelee että oon tyhmä, aina olen ollut ja mulle on sanottu että en minä koskaan mitään opi. Ja nää oli ihmisiä, jotka ei ollut saaneet koskaan tutkintoa sitten loppuun saakka valmiiksi, ja sitä me siellä sitten ihmeteltiin, että mitä me voitais tehdä. (AkkP3.)

Kyl siellä niin kun on täs vanhemmassa väestössä, niin kun ihan et ei ole aikoinaan tunnistettu, ei ole tiedostettu. Tai ihminen ite tietää, mut on salannu sitä pitkään ja niin kun tavallaan, et asia on olemassa, mut sitä ei oo mainittu ja sitä on hävetty. (AoE6.)

Että kun ihmiset on jotenkin vaan niin kauheen yksilöllisiä. Ja tota, ja just tavallaan siellä... et kuinka paljon on huippuosaajia näissä, näissä niin kun ikään kuin erityistä tukea tarvitsevilla. (AkkE1.)

Haastateltavat tuottivat myös puhetta harjaantumattomuudesta. Haastateltavat kertoivat, että kyse voi oppimisvaikeuksien sijaan olla harjaantumattomuudesta ja siitä, että edellisestä opinnoista on pitkä aika.

Että oppimisvalmiudet on heikot. Joko johtuen jostain ongelmasta, tai siitä, että opinnoista on kauan. Et meiän keski-ikä on siellä jossain kolmenkymmenenkuuden, kolmenkymmenenseittemän kieppeillä, opiskelijoilla. Ja aika monella koulun penkillä istumisesta on jo pitkä aika. Niin että ei osaa opiskella. (AkkO2.)

Mut sitäkin on tosi paljon ihan sellasta harjaantumattomuutta. Ja yks, mikä on kans iso joukko, niin ku oppimisen esteitä aikuisella, on ne ikävät koulumuistot. Niitä on tosi paljon. Ihan äärimmäisen paljon. Joka suorastaan estää sen uuden oppimisen, ja sen halun lähteä opiskelemaan ja kehittään itteä, että... Ei oo yks eikä kaks tarinaa, joita opiskelijat on itkeny, että... (AoE5.)

Et et sitte tietysti meillä on iso erottaminen se, et jos aikuinenki tulee opiskelemaan, voi olla että taitoja ei oo harjaannutettu vuosikausiin, on oltu vaan töissä, jossa ei oo tarvinnu taitoja paljon käyttää, ni heidän huomioi... he monesti niin kun epäilee, et heillä olis jotain lukiongelmaa, ja sit välttämättä ei oookkaan, ja on vaan sitä, et ei oo käyttäny sitä taitoo. Mutta että sitten, on ihan siis... (AoE6.)

Omalta osaltaan harjaantumattomuuspuhe rapauttaa ajatusta aikuisten oppimisvaikeuksista. Tutkimusten valossa voidaan väittää, että niillä opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, elinikäisen oppimisen taidot ovat heikompia (esim. Hulkari & Pakaste 2007). Ikävät koulumuistot ja -kokemukset saavat opiskelijan karttamaan opiskelua, jolloin opiskelutaidot eivät harjaannu (Illeris 2006). Aikuisten "harjaantumattomuus" olisi aihe, joka kaipaasi jatkotutkimusta. Ovatko "harjaantumattomuus" ja oppimisvaikeudet erillisiä ilmiöitä? Kuinka paljon oppimisvaikeudet selittävät harjaantumattomuutta? Aikuisten oppimisvaikeudet nostetaan harvoin esille puhuttaessa aikuisten taidoista. Lukutaitotutkimuksissa (Linnakylä 2004) ja tuoreessa aikuisten osaamistutkimuksessa eli PIAAC-tutkimuksessa (Malin ym. 2013) kerrotaan, että on paljon aikuisia, joiden lukutaito, matemati-

kan taito tai ongelmanratkaisutaito eivät yllä niin sanotun heikon suoriutujan tasolle. Kummassakaan ei pohdita oppimisvaikeuksien mahdollisia vaikutuksia näihin taitoihin.

Muutaman kerran haastateltavat mainitsevat “vaikeimmat” erityisopetusta vaativat asiat, kuten laaja-alaiset oppimisvaikeudet, autismin, liikuntavamman, aistivammat. Haastateltavat mainitsevat näiden olevan todella harvinaisia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Näiden opiskelijoiden opetus on järjestetty lähinnä erityisammattioppilaitoksissa. Nykyisen inklusion aikana pidetään tärkeänä sitä, että myös nämä henkilöt voivat valita minkä alan hyvänsä, eivätkä vain erityisammattioppilaitosten suhteellisen kapeasta valikoimasta. Valinnanvapaus johtaa siihen, että tulevaisuudessa tällaisia voimakasta erityisopetusta tai erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita osallistunee yhä useammin ammatilliseen aikuiskoulutukseen erityisammattioppilaitosten ulkopuolella.

Ja sitte tietysti ihan satunnaisia, harvemmin, mut kuitenkin niin, ehkä jotain niin ku mielenterveyteen liittyvää, tai jotain niin ku ADHD-suuntasta, tai autismityyppistä, nii heidän kans täytyy tietysti kans mieltää niin ku sitte tarkemmin et miten se se, sitten tehdään niin ku mahdolliseksi se ammatillinen kehittyminen siinä ja sen tutkinnonkin suorittaminen, työllistyminen. (AkkE1.)

Kyllä aina sillen tällön on opiskelijoita, joilla on ehkä jotain sellasta niin ku laaja-alaista oppimisvaikeutta, että tota, muutamia tullu, tullu itselle vastaan niin ku tos ohjaavan kouluttajan roolissa. Niin kyl he niin ku selkeesti tarvitsee, tai tarvitsisivat niin ku erityistä tukea. (AkkE1.)

Sitte on jotakin ihan niin ku tosi harvinaista. Meil on ollu pari kuuroa opiskelijaa, jotka on sitte ollu, suorittaneet lähihoitajatutkinnon ja tietenki niin ku HOJKSin perusteita löytyy. (AoE3.)

Muutama kuulovamma. (AoE1.)

Myös mielenterveysongelmat ja niiden vaikutus opiskeluun mainitaan useassa haastattelussa. Mielenterveyden ongelmiin viitataan haastatteluisa usein lyhyesti, lähinnä niiden kasvaneeseen määrään. Mielenterveyden ongelmia määritellään tai kuvataan suppeasti. Tämä kuvastanee yleistä suhtautumista mielenterveysongelmiin, jotka usein sivuutetaan puheessa (esim. Kulmala 2006).

Et kyllähän niin ku tällaset mielenterveyteen liittyvät asiat näkyy. Tämösenä kasvavana, kasvavana osana, mutta kyl se täällä aikuispuolella näkyy, joka tuo myös tietysti siihen oppimiseenkin omaa vaikeutta. (AoE5.)

Meillä on mielenterveyskuntoutujia. -- Ja tietysti sitte jos ajatellaan niin kun mielenterveyden näit asioita, niin just paniikkihäiriöisiä esimerkiksi on, niit tulee kasvavassa määrin koko ajan lisää että... (AoE6.)

Ja on erilaista mielenterveys-päihdeongelmaa, masennusta, tän tyyppistä enemmän. (AoP2.)

... Niin ku opiskelijalle on, tulee tällanen paniikkihäiriö, tai hällä on paniikkihäiriö ja hän menee paniikkiin ja ihan jutturaan siellä, että... (AkkO1.)

Diagnosipuhe on rantautunut ammatillisessa aikuiskoulutuksessa niin kansallisiin asiakirjoihin kuin erityisen tuen henkilökunnan käymään keskusteluunkin. Haastateltavat eivät kyseenalaistaneet opiskelijoiden diagnooseja erityisen tuen perustana, vaan puhuivat niistä avoimesti. Osa haastateltavista kertoi, että avoimempaan suuntaan ollaan menossa myös siksi, että nuoret ikäpolvet puhuvat vaikeuksistaan avoimemmin. Nuorten oppimisvaikeuksia on tutkittu jo kouluaikana, ja heille oppimisvaikeudet ovat asioita, joista voi avoimesti puhua. Näin oppimisvaikeuksiin liittyvä keskustelu on muuttunut ja muuttumassa. Toisaalta kun elinikäisen oppimisen ajatusten mukaisesti halutaan tarjota ammatillista aikuiskoulutusta kaikille, laajenee koulutuksen kohderyhmä koskemaan myös niitä aikuisia, joilla on erilaisia diagnosoituja tai diagnosoimattomia vaikeuksia.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta on tehty tunnetuksi parinkymmenen vuoden ajan, myös aikuisten ongelmana. Kun lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus on tullut tutuksi opettajille ja suurelle yleisölle, uskaltavat niin opiskelijat kuin opettajat tuovat näitä ongelmia rohkeammin esille.

Nytte sit ehkä enemmän alkaa olla sitä, et kuitenkin niin ku nuoret enemmän tuo asiaa [oppimisvaikeudet] esille. Nuoret opiskelijat, koska kuitenkin arkipäivää sitte peruskoulussa ja näin, että tota... (AoE6.)

Nuoret osaa jo tullessansa kouluun sanoa, että mulla on sitä ja tätä vaikeutta ja suhtautuu ihan eri tavalla niin kun siihen vaikeuteen. Et se ei oookkaan, et mä oon aina ollut tyhmä. (AkkP3.)

Mut sit on myös sellasii, jotka tulee tällasen sentin paksusen nipun kans, joil on paperei, et täs on nää diagnoosit mitä mul on, ja tätä tukee mä oon saanu. Mitä saan nyt? Et tämmösiiki. Näit ei oo paljon, mut kuitenkin on. (AoE2.)

Oppimisvaikeuksien on aiemmin ajateltu kuuluvan lapsuuteen ja poistuvan henkilön saavuttaessa aikuisiän (Bell 2010; Gerber ym. 1990; Gerber 2012). Diagnosipuhetta on tarkasteltu kriittisesti myös erityispedagogisessa tutkimuksessa. Vehmas (2005a; 2005b) kritisoi sitä, että keskittyttäessä henkilön vammoihin – tai toisaalta tarvepuheeseen – keskitytään vain henkilön puutteisiin ja pyritään korjaamaan hänet mahdollisimman ”normaaliksi”.

Kansallisissa asiakirjoissa (Näyttötutkinto-opas 2011) sekä osassa oppilaitosten erityisen tuen- ja ohjaussuunnitelmista nojataan lakiin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998). Jos näitä erityisen tuen kohderyhmiä vertaa haastatteluissa

esille nouseviin ryhmiin, korostuivat ”lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet”, ”mielenterveysongelmat” ja ”muut syyt” esille haastatteluissa. Vain harvalla haastateltavalla oli kokemusta esimerkiksi fyysisten pitkäaikaissairauksien tai vammaisuuden tuottamasta erityisen tuen tarpeesta. Onkin mielenkiintoista nähdä, laajeneeko ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmä vai jäävätkö nämä ryhmät tulevaisuudessa yhä erityisammattioppilaitosten oppilaitoksi vai ammatillisen aikuiskoulutuksen ulkopuolelle.

Nuorisoasteen ammatillista koulutusta säätelevä laki ammatillisista koulutuksesta (630/1998) ei saumattomasti istu ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstiin. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityisen tuen tarve nähdään enemmän tarvelähtöisesti kuin diagnoosi- tai vaikeuslähtöisesti. Useimmilla erityisen tuen tarpeessa olevilla aikuisilla ei ole diagnoosia, ja toisaalta lapsuuden diagnosoitu vaikeus ei välttämättä kerro tuen tarpeesta aikuisena. Henkilökohtaistamisen hengen mukaista on, että opinnot räätälöidään jokaiselle sopiviksi riippumatta henkilön diagnooseista tai niiden puuttumisesta.

4.3 Koulutuskelpoisuus

Virallisessa, niin kansainvälisessä kuin kansallisessa, elinikäisen oppimisen keskustelussa korostetaan kaikkien oikeutta oppia ja opiskella (Faure ym. 1972; OECD 1996; Oppimisen ilo... 1997). Ajatus on saanut kritiikkiä tutkijoilta, joista osa tuo esille sen, ettei elinikäinen oppiminen välttämättä ole mahdollista kaikille (esim. Edwards ym. 2001). PIAAC-tutkimuksessa (Malin ym. 2013) todettiin suurella osalla aikuisista olevan ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa, matematiikassa ja ongelmanratkaisutaidoissa. Nämä hankaluudet on huomioitu laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta (247/2015), jossa määrätään, että näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen voidaan liittää opiskeluvalmiuksia parantavia opintoja.

Viime vuosikymmenten aikuiskoulutusta koskevissa keskusteluissa aikuinen nähdään itseohjautuvana opiskelijana (Front 2003; Koro 1996; Mezirow 1996; Pasanen 2001), joka suunnittelee ja toteuttaa itseohjautuvasti sekä oman tutkintosuorituksensa, että tarvittavan ammattitaidon hankkimisen. Markkinahenkisen koulutuksen hengessä ”*opiskelijalle selvitetään erilaiset oppimisen mahdollisuudet, joita koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus tarjota, ja yhteisesti arvioidaan niiden sopivuus hakijalle*” (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4). Näin opiskelija ottaa itse vastuun omasta suorituksestaan. Koulutuksen järjestäjällä on kuitenkin velvollisuus ”*ohjata opiskelija tasollisesti soveltuvaan tutkintoon, jos yhteisesti todetaan että tutkinto, johon hän hakeutumassa, katsotaan hänelle liian haastavaksi*” (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4).

Haastatteluissa pohdittiin usein ajatuksia koulutukseen osallistujien koulutuskelpoisuutta. Koulutuskelpoisuuskeskustelu liittyi ”hyvistä opiskelijoista”. Haastateltavien puheessa niin opettajat kuin koulun johtokin toivoivat saavansa ”hyviä

opiskelijoita”, jotka on helppo kouluttaa tavoiteammattiin. Haastateltavat, jotka vastasivat erityisen tuen toteutumisesta, painottivat oppilaitoksen yhteiskunnallista tehtävää kaikkien kouluttajana, ja olivat valmiita vastaamaan koko väestön koulutuksesta. Haastateltavat toivat esille sen, että joku muu oppilaitoksessa – haastateltavasta riippuen joko kouluttajat tai johto – toivoi “hyviä” opiskelijoita.

Et me [ohjaava koulutus] ei niitä [opiskelijoita] niin paljon valittu, mutta ammatillisessa koulutuksessa oli ajateltu, me saadaan ne hyvät opiskelijat. Et kun me saadaan hyvät opiskelijat, me onnistutaan. Ja me ollaan niin ku yritetty tuoda sitä, että, et se on niin ku vähän häilyvämpi se, mikä on hyvä opiskelija. Et tota, että... Joku ihminen voi olla hyvä opiskelija, kunhan se tulee kohdatuksi ja hän saa niin ku apua siihen tilanteeseensa. (AkkP1.)

Että aina on ollu meillä hyviä opiskelijoita, jotka niin tuota valmistuvat ammattiin ja työnantajat haluaa nimenomaan niin ku sitten opiskelijoita, jotka niin tuota menestyvät hyvin opinnoissansa. Ja se, että minä ymmärtämättömyyttäni sitten tämmöstä... Pitäs ajatella... Nostin asian esiin, niin sanoin silloin että tota periaatteessa varmaan näin, että sitä on hyvä tavoitella, mutta että toisaalta tiedän käytännön elämästä, että tässä näitä tämmösiä rajoitteita saattaa olla. (AkkP3.)

Opiskelija-aines oli hyvä, niin kun jos puhutaan niin ku tämmösistä motivoituneista opiskelijoista. Ni meille tuli niin ku vähän vois sanoa, et ovista ja ikkunoista tonne tekniselle puolelle silloin parit ryhmät siinä vuoden aikana, silloin kun mä aloitin [2009], ni tuli hyvää materiaali. Ni sillo oli tietyllä tavalla työkentältä oli leikattu teknisellä alalla porukkaa pois, ja he tuli opiskelemaan. Sit kun se suhdanne pikkusen nous siitä vuoden jälkeen, niin siinä oli selkee muutos siinä opiskelija-aineksessa. Et sit meille tuli ne, jotka ei ihan oikeesti saanu töitä. Ja ja, mä luulen et täl hetkellä ne hyvät on ihan oikeesti töissä. (AoE5.)

Koulutuskelpoisuus tuntuu määrittävän oppilaitoksessa uudella tavalla. Opiskelija-aines vaihtelee markkina- ja työllisyystilanteen mukaan. Lama-aikoina opiskelijoiksi on paljon tulijoita ja opiskelijoina on paljon korkeasti koulutettuja, kun taas korkeasuhdanteen aikana painottuvat monimuoto-oppiminen ja työvoimakoulutukset, joihin sijoittuu enemmän pitkäaikaistyöttömiä (Talka 1997b, 228–229). Kun tavoitteena on kaikkien aikuisten kouluttaminen, tulee oppilaitokseen myös niitä opiskelijoita, joilla on erilaisia ongelmia niin elämänhallinnan kuin oppimisenkin kanssa. Haastateltavat kuvaavat oppilaitoksissa käytävää keskustelua, jossa he joutuvat toimimaan ikään kuin muutosagentteina ja puolustamaan erilaisen opiskelijoiden oikeutta opiskeluun. Oppilaitoksissa käydään keskustelua siitä, ketä varten ammatillinen aikuiskoulutus on ja millaiset opiskelijat voivat opiskella ja suoriutua opinnoistaan.

Koulutuskelpoisuus kiertyy opiskelutaitojen ja itseohjautuvuuden ympärille. “Hyvällä opiskelijalla” on valmiiksi hyvät opiskelu- ja tietotekniset taidot, yleensä myös kokemusta työelämästä ja valmius itseohjautuvasti johtaa omaa oppimisprosessiaan (vrt. Selkivuori 2015, 40). Vähemmän koulutuskelpoiseksi kuvataan opiskelija, jolla ei ole näitä taitoja opintojen alkaessa.

Nää tukea tarvitsevat tarvitsis sitten hyvin paljon sellasia perinteisiä niin ku tukimuotoja, et ne ei oo kovin itseohjautuvia aina. (AkkP1.)

On elikkä tuota, täällä edellytetään suurta itseohjautuvuutta aikuisilta. Niin tota, tää on se kaksiteräinen miekka. Aika menee nopeasti ohi, pitää olla jämäptit suunnitelmat. Siinä ei voi kauan jäädä jähkailemaan. Ohjausta on vähemmän. Eli tää on se suurin ero. Eli nuorisopuolella kuitenkin mennään sen tik-tik-tik. On vielä joku, joka valvoo vähän enemmän. Eli tää on se. Itseohjautuvuuden harha. Se suurin ero. (AoE1.)

Vaikee sanoa johtuuko se siitä... Mut kuitenkin sinne [puhdistuspalveluala] tulee vähän varttuneempaa väkeä monasti. Ja heil ei oo koulustausta. Ne on ehkä kansakoulupohjalta monasti tai peruskoulu. Syystä taikka toisesta. Niin tietty nää on sellasia isoja vaikuttavia tekijöitä. (AoE5.)

Erityisen tuen tarve tai haasteet opiskelussa eivät tunnu määrittelevän opiskelijoita suhteessa koulutuskelpoisuuteen. Haastateltavat puhuivat koulutuskelpoisina myös opiskelijoista, jotka aktiivisesti hakevat tukea sitä tarvitessaan. Opiskelijalla voi olla vaikeuksia opiskelun tai elämänhallinnan kanssa, mutta hän osaa hakea tukea tarvittaessa itse ottamalla yhteyttä koulussa toimivaan tai toimiviin tukihenkilöihin. Yhtenä koulutuskelpoisena ryhmänä nousivat esille maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, jotka hakevat ohjausta tai tukiopetusta suomen kielen kanssa.

Että sillan tota on kyse siitä, et opiskelija itse kokee, että nyt ei asiat suju, niin aikuiset tulee yleensä itse, ne soittaa ja tai jotain. (AkkO2.)

Mut sit on myös semmosii maahanmuuttajia, jotka ymmärtää sen, et hei tääl talossa saa tukea, ja ne tulee hakee niin ku hienosäätö, et korjaa tää teksti tai miten hän täs tekee. Ne tarvii semmost pientä ohjausta, et mikä tää on. Tai ei tiedetä jotain sanaa jostain. (AoE2.)

Tietysti aikuiset on... Et sen huomaa, et he on oppinu selviytymään, ja heillä on niin ku monella jo niitä hyviä konsteja hallussa, millä he esimerkiksi luki-vaikeudesta selviää. Et suurin osa tiedostaa sen varmasti, et mitä ongelmia on. Sit on vaan niin ku harjotellu niitä juttuja. Ja oppinu elämään sen kanssa. (AoE4.)

Puutteet koulutuskelpoisuudessa voivat liittyä myös lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, joita opiskelussa tarvitaan usein enemmän kuin myöhemmin työelämässä samoilla aloilla, tai tarvittaviin tietoteknisiin taitoihin. Haastateltavat puhuivat haastatteluissa usein opiskelijoiden harjaantumattomuudesta: aiemmasta koulutuksesta on pitkä aika, eikä opiskelijoilla ole tarvittavia opiskelutaitoja. Illeris (2006) kirjoittaa artikkelissaan näistä aikuisista, jotka tietävät tarvitsevansa koulutusta, mutta samalla aktiivisesti välttelevät sen hankkimista. Haastatteluissa tuotiin myös esille Illerisin (2006) kuvaamat ikävät koulumuistot

Mut sitä pohdittu paljon, et miten se aikuisilla se sellainen harjaantumattomuus ja opiskelutaitojen puute ja tämmöset... Ja pitkä aika edellisistä opinnoista, niin miten se sitte taas vaikuttaa siihen. Et kyl niin ku... Tässä kun miettii, niin onhan siinä eroja aika paljon aikuisista ja nuorista... (AoE4.)

No tota, sanotaan että yks semmonen henkisen tuen tarvitseva ryhmä on semmoset, joilla on ollu jotain hämärää omas peruskoulus tai kansakoulus. Et siellä on niin ku opettajat lyöneet halolla päähän. Se on yks ryhmä. Et ne on työmaailmas pitkään, eikä ne oo edes koskaan ihmiset ajatellu, et he rupeis opiskelemaan. Sit on ehkä tullu joku tämmönen kroppa ei kestä, YT-neuvotteluis lennetty pihalla tai joku tällanen, ja sit ne on opiskelumaaailmas ja ne on iha ih... Pelkäävät siellä, et mitä tulee vastaan niin ku tyyliin ensimmäiset päivät. (AoE2.)

Haastateltavien mukaan harjaantumattomat aikuiset kasautuvat tiettyihin koulutuksiin. Nämä koulutukset ovat pääosin sellaisia käytännön ammatteja, joiden työtehtävissä ei tarvita paljoa lukemisen ja kirjoittamisen tai tietoteknisiä taitoja. Opiskelijalle saattaa tulla suurena yllätyksenä se, kuinka paljon näitä taitoja tarvitaan koulutuksen aikana. Haastateltavat kertoivat, että opiskelijoiden on usein haasteellista omaksua esimerkiksi vieraita termejä tai asioiden vieraskielisiä nimiä (esimerkiksi latinankieliset luut, lihakset, kukkien nimet).

Eli se et, et kun meille tullaan, niin ajatellaan, et mä oon aina haaveillu käytännönläheisestä lähihoitajan työstä, jossa voi niin ku omilla käsillään tehdä asioita, ja sit meillä istutaankin niin ku teoriaopinnoissa ja tehdään esseitä ja yritetään saada niin ku jotain... noita lääkelaskuja tehtyä. Ja kaikki on niin ku yllättävän teoreettista. (AoE3.)

Mä mietin, et tota varmaan jos miettii tätä jakoo, et miten hakeudutaan, niin se että kuka hakeutuu mihinkin koulutukseen, niin just puhdistuspalveluuala ja varmaan joku logistiikan kuljetus- tai varastoala on sellaisia että ajatellaan et siellä tehdään, et siellä ei lueta. Ehkä sinne sit hakeutuukin ihmisiä, kellä ei oo välttämättä niitä taitoja tai sit on ollu jotain ongelmia.

Siinä opiskelussa. Niin he ajattelee et vaan tekemällä tän he oppii tän ammatin ja saa sen. En tiedä, tää nyt on vaan tämmönen oma ajatus. (AoE4.)

Mutta kun siellä on kuitenkin myös sitä teoriaopintoa. Yllättävän paljon kuitenkin sitten, sitten taustalla. Et sit tulee ne ongelmat siinä kohtaa yleensä eteen. Sit jos miettii tällasta niin ku yleistaitoja, esimerkiksi ATK-taitoja, niin sekin niin ku ihan selkeesti niin ku koulutusaloittain vaihtelee. Merkonomiks ketkä tulee opiskelemaan, ni kyl he on harjaantuneita ATK:n käyttäjiä jo ennestään yleensä. Ja puhdistuspalveluala, ni ei ne oo koskaan edes tietokonetta aukassukaan. Näin jos karkeesti jaottelee. Kun eihän työssä tarvitse. Ja tää tuottaa paljo myös sitä lisäohjausta sitte. Kun tehtävät pitää saada tehtyä siellä tietokoneella tai pitää oppia se sähköposti lähettään arvioijille, että tervetuloa minua arvioimaan ja näin pois päin että...(AoE5.)

Coffield (1999, 485) tuo esille, myös koulu itsessään voi olla syrjäyttävä. Haastattelussa nousee usein esille, että koulutus on liian vaativaa osalle opiskelijoista. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkinnot sidottiin nuorisoasteen tutkintoihin 1980-luvulla. Näyttötutkintojärjestelmä, joka aikanaan kehitettiin vastaamaan niiden opiskelijoiden tarpeeseen, joilla on vaikeuksia oppimisen kanssa, tuntuukin olevan osalle opiskelijoista liian vaativa. Tutkinnon suorittajalta, samoin kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijalta, vaaditaan itseohjautuvuutta (Pasanen 2001). Hänen oletetaan osaavan suunnitella opintopolkunsa ja tutkintosuorituksensa. Haastateltavat puhuivat siitä, että opiskelutahti on monelle liian nopea, mikä tuottaa opintoihin haasteellisuutta.

Että, et ihan tää niin ku tää, tavallaan tämmönen aika tiukkatahtinen ja, ja jotenkin niin ku... Miten mä sen sanoisin, semmoselle niin ku keskiverto-opiskelijalle suunnattu ohjelma, niin se ei niin ku sellasenaan mene heidän kohdallaan, et tarvii niin ku siihen... (AkkE1.)

Jos on niin ku jotakin lukivaikeutta tai keskittymisvaikeutta tai jotain semmost niin ku, niin nää aikuiskoulutuksen, tää näyttötutkintojärjestelmän, nää tutkinnon suorituksen perusteet ja jonkun tutkintosuunnitelman teko esimerkiksi lähihoitajil on ja jollain merkonomeil tai myynnin ammattitutkinto... Et merkonomeist vois ehkä yleistäen sanoa et he on ehkä semmosii, jotka pystyy tämmöst kielellist hallitsee, mut sanotaan et joku myynnin... joku myyjä jossain kauppas, kun hyllyttää ja se tekee myynnin AT:tä, ni se on aika kova juttu ruveta vääntämään lauseiks niit asioit, mitä he tekee siel. Ja sit toinen ryhmä on tietenki nää lähihoitajat ja jotain itsearviointia ja tämmöst näin, niin tota. Et ne on kyl aika kovii pakettei. Et tämmösen jonku tutkintotoimikunnan ja Suomen opetusministeriön laatimat tekstiset ni ne ei oookaan ehkä nii yksinkertasi. Sitte, et sen prosessin sisäistäminen on, niin ku, joillekin erittäin työlästä. (AoE2.)

Mut se onki niin ku jossai veneenrakennusalalla ne tutkintosuunnitelmat on, ne on semmosii, ihan niin ku semmosii, tai mä oon nähny jossain puhdistuspuolella, ne on hyvin semmosii ohjattui. Mut sit joku koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan tutkinno ja just lähihoitajil ne on niin ku aika tommosii kovii kuitenkin, kun pitää miettiä ja tehdä. Ja var-sinki tällaset ihmiset, jotka ei oo hakeutuneet mihinkään yliopistoon niit tekemään. Mutta kyl kuitenkin, niit sit kouluttajat hioo ja sit niin ku erityisopettajat hioo, että saadaan ne tehtyy. (AoE2.)

Haastattelijoiden puheessa oppilaitokset toivovat hyviä, koulutuskelpoisia opiskelijoita, joista he voivat pienellä panoksella kouluttaa hyviä työntekijöitä. Viime vuosina oppilaitoksissa on käyty keskustelua opiskelijoiden koulutettavuudesta: onko kaikilla opiskelijoilla mahdollisuus selviytyä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta?

Häyrynen ja Hautamäki (1973) tarkastelevat koulutettavuutta historiallisessa kehyksessä. Ajatus kaikkien kouluttamisesta sekä tietomäärän jatkuva kasvu ovat kirjoittajien mukaan asettaneet haasteita koulutettavuudelle. Häyrynen ja Hautamäki käsittelevät koulutettavuutta ensisijaisesti yhteiskunnallisena ja historiallisena ilmiönä, ja vasta toissijaisesti psykologisena ja kasvatustieteellisenä ilmiönä. Hautamäki (2015, 132) palaa koulutettavuuden ja opetettavuuden pohtimiseen. Koulutettavuus määrittyy Hautamäen mukaan yhä yhteiskunnallis-historiallisten ehtojen mukaan. Näihin ehtoihin kuuluvat esimerkiksi sukupuoleen, perheeseen, asuinalueeseen ja kotimaahan liittyvät tekijät.

Komulaisen ja Siivosen mukaan (2011, 33–34) koulu on lähes sadan vuoden ajan määritellyt, mikä on oikeaa ja arvokasta kyvykkyyttä. Komulainen ja Siivonen (2011, 46–48) toteavat, että koulutettavuuskäsitys on edelleen sosiaalinen käytäntö, jonka viitekehyksessä aikuiset rakentavat käsitystä itsestään. Haastatelluaineiston perusteella myös koulutuksen ammattilaiset määrittelevät osallistujien koulutuskelpoisuutta. Erilaisilla projekteilla pyritään vastaamaan niiden aikuisten tarpeisiin, jotka eivät selviä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Aikuisten oppimisvalmiuksia on aiemmin pyritty kehittämään ohjaavassa koulutuksessa. Ohjautuvan koulutuksen aikana pyrittiin kohottamaan aikuisten oppimisvalmiuksia ja parantamaan elämänhallintaa (Onnismaa 1998a; Silvennoinen 2007). Näin aikuiset saivat opiskelussa tarvittavia taitoja ja olivat valmiit osallistumaan tutkintoon valmistaviin koulutuksiin. Oppimisvalmiuksia kehittäviä osuuksia on yhdistetty myös ammatilliseen koulutukseen, ja syksystä 2015 voidaan ammatilliseen koulutukseen lisästä kuuden kuukauden osuus oppimisvalmiuksia kehittäviä opintoja (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 247/2015).

4.4 Työelämäkelpoisuus

Ammatillinen aikuiskoulutus toimii lähellä työelämää ja yhteistyössä työelämän kanssa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vahvuutena on ollut sen nopea reagointikyky työelämän muutoksiin. Suhteellisen lyhyessä ajassa on voitu aloittaa sellaista koulutusta, mitä työelämässä on tarvittu. Komulaisen ja Siivosen (2011, 49) mukaan aikuiskoulutuksen työelämälähtöisyys haastaa aikuisten koulutettavuutta koskevat käsitykset. Kun ammatillisessa aikuiskoulutuksessa painotetaan yhä enemmän työelämälähtöisyyttä, korostuvat työelämän taidot ja työelämäkelpoisuus koulutettavuuden mittarina.

Näyttötutkintoa suorittava aikuinen nähdään valmiina työntekijänä, joka suoriutuu työtehtävistään joutuisasti. Näyttötutkinto-oppaassa (2011, 116) esitetään, että tutkintosuorituksissa voi kirjallisiin tehtäviin antaa lisäaikaa, mutta käytännön työtehtävät tulee suorittaa joutuisasti. Henkilön työelämäkelpoisuutta voidaan katsoa mitattavan työn suorittamisen tavanomaisella joutuisuudella.

Käytännön työtehtävät on suoritettava näyttötutkinnon perusteissa määritetyllä työtehtävien vaatimalla joutuisuudella. (Näyttötutkinto-opas 2007, 86; 2011, 116.)

Haastattelujen perusteella oppilaitokset haluavat tarjota työelämälle mahdollisimman hyviä työntekijöitä, joiden työelämävalmiudet ovat kunnossa. Kun opiskelijalla on erityisen tuen tarve, saattaa oppilaitoksen henkilökunta kokea, ettei hänen työelämäkelpoisuutensa ole kunnossa. Haastateltavat kuvasivat tilannetta siten, että oppilaitoksen johto tai kouluttajat – haastateltavasta riippuen – toivovat oppilaitokseen ”hyviä opiskelijoita”, joista tulee ”hyviä työntekijöitä”.

Meiän oppilaitoskin on, on sillä tavalla niin kun työnantajayritysten mielessä, että meiltä kun ottaa opiskelijan ja valmistuneen, niin tietää saavansa hyvän. Ja sitte jos, jos meil niin ku tää lähtötaso on kovin alhaalla, niin sit siitä tulee se pelko, et et tuleeks sitte sieltä työnantajan puolelta ja yritysten puolelta. Et miten niin ku teidän oppilaitoksesta on aina tullu hyviä ja nyt tämmösiä tumpeloita. Niin et meiän pitää olla niin ku, palvelella sitä yritysmaailmaa niin, että he saavat niin tota hyvän työntekijän. Meillä pitää olla siitä takuu. (AkkP3.)

Et näillä peruskoulutusaloilla vielä elettiin sitä aikaa, että ootettiin niitä, että ne hyvät opiskelijat oven täydeltä rynnii sisään ja niille ei tarvii kun näyttää vähän pulpettia, niin ne istuu innokkaana ja viittaa. Et tuota, ja nyt on niin ku huomattu, et se ei... semmosta maailmaa vaan ei ole. Et nyt pitää olla paljon monipuolisemmat systeemit ja tuota että ei... niin että näistäkin ihan hyviä työntekijöitä tulee, joo. (AkkP3.)

Haastateltavien mukaan osalla opiskelijoista on haasteita myös työssä oppimisessa eli työelämässä tapahtuvassa oppimisessa. Haastateltavat nostivat esille, että tukea tarvittaisiin työssä oppimisen aikana, mahdollisesti vielä uuden työn alussa ja muutostilanteissa töissä. Opiskelijan työelämään ja työssä oppimiseen liittyvät ongelmat voivat olla hyvin monenlaisia.

Joo eli tota, no mä laittasin nyt ensinnäkin tää erityisen tuki, niin tää pitäis suuntautua enemmän tonne työelämään myös. Elikkä tukemaan myös työpaikkaohjaajia. Kun sinne erityisopiskelija tulee, niin nää on usein ihan hukassa nää työpaikan ohjaajat. Ja sit siellä tulee ne konfliktit. Eli me tiedetään kaikki jo erityisopiskelijasta, mutta siellä sit ei taas jostain kumman syystä tiedetä. Tai kyl mä tiedän, se tieto, opiskelijahan haluaa antaa itsestä hyvän kuvan, hän ei ehkä halua et työpaikalle kerrotaan mitään, vaikka kuinka suositellaan. Sitte työpaikka ihmettelee, että miksei se opi ja miksei se muista. Ja nyt sillä on joku lukivaikeus, että ei hän tiedä miten sitä nyt tuetaan. Elikkä että siellä on sitä... nää työpaikkaohjaajat kentällä tarvitsee myös ohjausta. (AoE1.)

No sitte tällaiset erityiset kompastuskohdat, milloin erityisesti opiskelija tarttee tukea, niin, niin tuota, tää työssä oppiminen. Et juuri ennen työssä oppimista niin tuota, se ensimmäinen työssä oppiminen, niin se on vähän semmoinen näytön paikka, et miten se lähtee menemään. Et jos se lähtee, että tuota. Et se se on sellanen, et siinä lähtee ensimmäiset sit puotoileen. Mut sitte toki voi olla jo heti opintojen aikana, et ei kestä sitä, sitä teoriaopiskelua. Mut yleensä se on tää ensimmäinen toppi, miten se menee. Et se on semmoinen, niin ku, meillä. Meillä sitten semmoinen tsekattava paikka.(AoE1.)

Jos opiskelija tai tutkinnon suorittaja ei pysty tekemään itsenäisesti käytännön työtä työssä oppimisen aikana tai saatuaan työpaikan, ei tällä hetkellä ole tarjolla paljonkaan tukea. Näin ne aikuiset, jotka eivät pysty suoriutumaan käytännön työtehtävistä, ovat todellisessa syrjäytymisvaarassa. Yksi ryhmä näistä syrjäytymisvaarassa olevista – tai syrjäytyneistä – on opiskelijat, jotka haastateltavien puheessa näyttäytyvät työelämästä vieraantuneina. Heillä on pitkä aika siitä, kun he ovat olleet työelämässä. Työelämä näyttäytyy vieraana ja pelottavana ja näiltä aikuisilta puuttuu jonkinlainen käsitys itsestään työntekijänä. Haastateltavien puheessa pelättiin, että näiden opiskelijoiden määrä kasvaa, kun ohjaava koulutus sellaisenaan loppuu.

Mutta tavallaan siitä työ-, työelämästä on niin ku niin kamalan pitkä aika, ja on semmosta niin ku, miten sen sanois, semmosta niin ku kauheesti semmosta pelkoo ja itseluottamuksen puutetta, ja tota ihan sellaset tavaliset arkipäiväset käytännöt täytyy jotenkin niin ku oppia, ja nää, et miten täällä ollaan ja miten niin ku sitoudutaan ja tän tyyppist että... Et jatkossa

varsinkin, kun ihmisiä tulee sitte suoraan, suoraan, eikä tota ohjaavan koulutuksen kautta. (Akke1.)

Mä en tiedä mistä siinä on kyse, mut on tällaisia niin ku opiskelijoita, jotka kun kattoo niin ku sitä CV:tä ja sitä historiaa, niin he on käyneet, käyneet niin ku erilaisissa toimenpiteissä, toimenpiteestä toimenpiteeseen, et siitä on tullu niin ku jotenkin elämäntapa... Mut se on jotenkin toi tän päivän työelämä on niin ku vieras ja hyvin pelottava. (Akke1.)

Työssä olemisen ja työssä oppimisen tukemiseen on tehty työtä projektien muodossa. Euroopan Sosiaalirahasto on vuosien 2008 - 2012 välillä rahoittanut Väilytyömarkkinat-kehittämishjelmaa. Väilytyömarkkinoilla tarkoitetaan työttömille tarjottavia määräaikaista työmahdollisuuksia, joko työsuhteessa tai ilman työsuhdetta työmarkkinatoimenpiteenä. Väilytyömarkkinoiden kohteena olevat vaikeimmin työllistyvät ovat Ahon ja Mäkiähon (2012) mukaan muita yleisimmin ikään-tyviä, vähän koulutettuja, pitkään aiemmin työttömänä olleita ja yksin eläviä. Nämä ovat samaa kohderyhmää kuin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, ja onkin vaikea vetää rajaa, milloin opiskelijan paikka on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja milloin väilytyömarkkinoilla.

Myös tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa on pyritty vastaamaan työelämäkelpoisuutta koskeviin haasteisiin erilaisin projektein, jotka liittyvät mahdollisesti väilytyömarkkinoihin tai työvoimakoulutuksen järjestämiseen hie- man uudella tavalla.

Ja tuota siihen sitten, niin tuota tuon hankkeen [tuettu työssä oppiminen] kautta saatiin... päästiin niin kun tarjoamaan lisätukea myös sinne työsuhteeseen ja työpaikalle tämmöstä... Se oli paljonkin ehkä elämänhallinnallista tukea ja sitten niin tuota niin ku varmistusta siitä, että tää työpaikalla niin ku tapahtuva oppiminen ja sitten taas tämä tietopuolinen koulutus menee nyt rinta rinnan ja muistetaan tulla ja tän tyyppistä... (AkkP3.)

Mun käsittääkseni tää on vähän pilottityyppinen koulutus. Eli työhallinto on niin ku hankkinu, nimenomaan niin ku työvoiman palvelukeskuksen asiakkaille, tällasen tota koulutuksen, jossa ne on ihan jo siihen suunnitelmaan niin ku tarjousvaiheessa määriteltä, et siinä on selkeesti semmosia ohjaavan osuuksia, et siis siinä on työnhakuvalmennuksen päiviä, opiskeluvallmennuksen päiviä, elämänhallintaan, työelämävalmiuksiin, tän tyyppiisiin... Ja sit tietysti niin ku sitä yksilöohjaus ... Ohjaus resurssoitu myös sitte. Ja nää on niin ku tavallaan... Ne ei oo sillä tavalla, et ensin on niin ku ohjaava osuus ja sitte on ammatillinen osuus, vaan ne on limittäin, lomittain, niin et ne tukee toisiaan nää sisällöt ja... (Akke1.)

Työelämäkelpoisuutta on pohdittu myös Eurodelfoi-tutkimuksessa. Tissari ja Nurmi (2002, 10) määrittelevät työelämäkelpoisuuden kansalaisen velvoitteena

hankkia ammattitaito eli ammatillinen koulutus. Lisäksi työelämäkelpoisuus merkitsee yleisiä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia taitoja, kuten joustavuutta, sopeutumiskykyä, oppimaan oppimiskykyä, tiimityötaitoja, kielitaitoa ja tietokoneiden käyttötaitoa. Näistä taidoista Opetushallitus (2015) käyttää nimitystä elinikäisen oppimisen avaintaidot.

Aikuisten erityisen tuen tarpeista työelämässä on kirjoitettu varsin vähän. Paananen (2006, 130) toteaa oppimisvaikeuksien nousevan usein esille työelämän muutostilanteessa, esimerkiksi uuden työn aloittamisessa. Bell (2010) toteaa, että luki-vaikeudet tulisi ottaa huomioon työelämässä ja erityisesti erilaisissa siirtymävaiheissa. Fitzgibbon ja O'Connor (2002) painottavat sitä, että kun työpaikalla tiedetään henkilön lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta, on mahdollista pienillä toimilla helpottaa työntekijää, jolla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Korkeamäki (2011) ja Silvennoinen (2015) ovat artikkeleissaan käsitelleet oppimisvaikeusiatyöelämässä. Tutkijat pitävät tärkeänä sitä, että työpaikoilla suvaitaan erilaisuutta sekä pyritään tukemaan ja auttamaan niissä asioissa, joissa henkilö tarvitsee tukea. Selkivuoren (2015) tutkimuksen mukaan erityinen tuki liittyy aikuisopiskelijoiden sille antamissa merkityksissä koulutukseen, mutta aikuisopiskelijat eivät liitä erityistä tukea osaksi työelämää.

4.5 ”Hyvästä opiskelijasta hyvä työntekijä”

Erytyisen tuen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kiertyi asiakirja-aineiston ja haastattelujen valossa elämänhallinnan ongelmien ja erilaisten diagnoosien ympärille. Elämänhallintaan liittyy ihmisen elämään kuuluvia kriisejä, osalla opiskelijoista aiempaa tai nykyistä päihdeiden käyttöä, ja opiskelijan on vaikeuksia suunnitella ja hallita elämäänsä. Opiskelu tai työelämä saattaa olla aikuisopiskelijalle vierasta ja siihen pitää totutella. Haastateltavat määrittivät erityisen tuen tarvetta myös erilaisten diagnoosien, lähinnä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien ja tarkkaavaisuuden vaikeuden, kautta. Tuen tarve ilmenee usein siinä, etteivät opinnot etene muiden opiskelijoiden tahdissa. Diagnoosipuhe on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa uusi tapa nostaa esille aikuisten ongelmia. Diagnooseista puhutaan siitakin huolimatta, ettei ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ole tarvittu tai tarvita diagnoosia tuen saamiseksi, vaan tukea saa henkilökohtaistamisen hengessä tarvittaessa.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oleva erityisen tuen tarve on vaikeasti hahmottuvaa, erityispedagogiikan ”harmaata aluetta” (vrt. Mietola 2014). Erityispedagogiikassa diagnoosiperustaisesta luokittelusta on siirrytty puhumaan oppijan erityisistä tarpeista (Vehmas 2005b, 100). Tällaisen epämääräisen käsitteen käytön tavoitteena on ollut leimaamisen vähentäminen, mutta esimerkiksi Vehmas (2005b) ja Mietola (2014) pohtivat kriittisesti, onko käsitteen vaihtaminen muuttanut tilannetta. Erytynen tuki -käsitteen ”harmaus” tuottaa uudenlaisia hankaluuksia: miten erityisen tuen tarve määritellään ja rajataan, ja toisaalta: kenellä

on oikeus saada erityistä tukea? Asiakirja-aineistossa puhutaan luki-vaikeudesta, sairauksista ja vammoista (Näyttötutkinto-opas 2011) ja samanlaista diagnoosipuhetta näkyy myös haastatteluaineistossa. Kuitenkin tätä sekoitetaan puhumalla myös aikuisten ja harjaantumattomuudesta elämänhallinnan ongelmista, jotka ilmenevät oppimisvaikeuksien kanssa tai ilman. Erityisen tuen tarvetta on vaikea hahmottaa tarkkarajaisesti, sillä käsitteen epämääräisyys ja vaikea määriteltävyys hämärtävät siitä, mitä erityisellä tuella tarkoitetaan oppilaitoksissa.

Oppilaitoksissa toivotaan ”hyviä opiskelijoita”, joista tulee ”hyviä työteki-
jöitä”. Oppilaitoksen ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta koulutuskelpoisuus ja työelämäkelpoisuus kulkevat usein käsi kädessä (vrt. Komulainen & Siivonen 2011). Ollakseen työelämäkelpoinen tulee henkilön pystyä hankkimaan työssä tarvittavat taidot ja tiedot eli olla koulutuskelpoinen. Toisaalta haastateltavien tarinoissa oli myös kuvauksia henkilöistä, jotka esimerkiksi aikuisten työpajalla tai tuetussa oppisopimuksessa osoittautuivat työelämäkelpoiksi, vaikka opiskelijan koulutuskelpoisuus oli heikko.

Tarkasteltaessa asiakirja- ja haastatteluaineistoa voidaan todeta, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa sallitaan opiskelijalle pieni poikkeavuus, esimerkiksi luki-vaikeus. Pienen poikkeavuuden kanssa ihminen voi antaa oman panoksensa kansakunnan kilpailukyvyille, ja tällaisen opiskelijan voidaan katsoa olevan sekä koulutus- että työelämäkelpoinen. Jos opiskelijalla on suurempia vaikeuksia oppimisen tai esimerkiksi elämänhallinnan kanssa, nousee esille kysymys opiskelijan koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta. Pystyykö opiskelija toimimaan niin itseohjautuvasti kuin ammatillinen aikuiskoulutus ja näyttötutkinnon suorittaminen häneltä vaatii? Pystyykö opiskelija toimimaan itsenäisenä tuottavana yksilönä osana työelämää?

Selkivuori (2015) tuo väitöskirjassaan esille sen, että ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoiden käsityksissä erityinen tuki kuuluu vain oppilaitoskontekstiin. Ammatillinen aikuiskoulutus toimii yhä lähempänä työelämää (Komulainen & Siivonen 2011). Työelämässä tarvitaan ”hyviä työntekijöitä”. Miten erityisen tuen tarve ja ”hyvä työntekijä” suhtautuvat toisiinsa? Voidaanko niistä puhua yhtä aikaa? Tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet ovat vaikuttaneet henkilön koulutushistoriaa lyhentävästi (esim. Gregg 2012; Haapasalo 2006). Kun elinikäisen oppimisen hengessä pyritään nostamaan koko kansan koulutusta ja osaamista, palaavat myös oppimisvaikeuksiset henkilöt koulunpenkille. Voidaan siis ajatella, että työelämä ja oppimisvaikeudet – tai erityinen tuki – ovat sellainen yhdistelmä, joiden yhteensovittamista tulisi tutkia nykyistä pidemmälle. Työelämässä osa sinnittelee oppimisvaikeuksiensa kanssa ja osa uupuu – mutta tuntuu että vielä niistä ei ole oikein soveliasta puhua.

Kun elämänhallinnan taso laskee tai oppimisvaikeuksien määrä tai vaikeus nousee, voidaan haastattelujen perusteella katsoa, että opiskelijan koulutuskelpoisuutta ei enää pidetä itsestään selvänä. Jos elämänhallinta on erittäin vaikeaa tai

oppimisvaikeudet erittäin vaikeita, voidaan katsoa, että opiskelija ei ole työelämäkelpoinen, vaan jää ”ylijäämä-luokkaan” (vrt. Brine 2007). Oppimisvaikeuksiin voi liittyä myös erilaisia elämänhallinnan vaikeuksia (Maughan 1995; Korkeamäki 2010, 2011; Seppälä 2010), mutta toisaalta on tärkeä huomata, että elämänhallinnan vaikeuksia on myös henkilöillä, joilla ei ole oppimisvaikeuksia.

Ollakseen täysosainen elinikäisen oppimisen näkökulmasta, tulee henkilön olla sekä koulutuskelpoinen (*educable*) että halukas työllistymään uusiin haasteisiin, eli modernilla tavalla työelämäkelpoinen (Siivonen 2010, 297). Kun työelämä ja talous kiristyvät, saattaa käydä niin, että koulutusta järjestetään vain henkilöille, jotka nähdään sekä koulutus- että työelämäkelpoisina. Tutkimusta tehdessä herää kysymys, voitaisiinko erityisopetuksen tai erityispedagogisten tuki-toimien avulla laajentaa koulutus- ja työelämäkelpoisuuden käsitettä.

Ammatillinen aikuiskoulutus on suurten haasteiden edessä. Sillä on monitaiteellinen rooli toisaalta työelämän kehittämisen ja palvelutoiminnassa (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998) ja toisaalta ilman koulutusta olevien aikuisten ammatillisen osaamisen nostamisessa (esim. Lehtisalo & Raivola 1999). Haastateltavat näkevät tämän ristiriidan oppilaitoksissa. Yksi haastateltavista kuvaa tilannetta vaihdantakuviona, jolloin molempien todellisuuksien näkeminen yhtä aikaa on vaikeaa.

Riippuu vähän noista rahoituskuvioistakin, et mikä se tällasen oppilaitoksen rooli. Tavallaan vähän kaksjakonen, että me nyt aika paljon hamutaan sitä sinne, jo pitkäänkin ollu, että pitäs päästä sinne niin kun yritys-, yrityskouluttajaks, ja ehkä sitte profiloitua vähän jonnekin tota noin... Mut että kyllä mä ainakin aattelin, että kyllä meillä kyllä sellanen yhteiskunnallinenkin tehtävä varmaan on, ja tota että, et ja sitä kautta niin kun olla, olla tota edelläkävijä oikeestaan niin ku tämmösten yksilöllisten opintopolkujen tiellä, että se on se yksilöllisyys must se on niin ku kaunis ajatus se. (AkkP2.)

Ja sit siinä on se, et meiän johto näkee kyllä tää... Silmissä on enemmän tää yritys-elämä. Ehkä sieltä tulee sellanen odotuskin, et meidän pitää näyttää, näkyä niin ku tämmösinä dynaamisina ja tota, ja tota työssäolevien ihmisten kouluttajana. Ja tää on niin ku vähän sitte takapihalla tää toinen... Siis kyllä meiän johto niin kun... rehtori puhuu kauheen lämpimästi tällasesta syrjäytymisen ehkäsemisestä ja nuorisotakuu on erittäin vakavasti otettu. Mut se näkee, et se on niin ku vaikee samanaikaisesti ottaa haltuun. Et tää on niin ku sellanen vaihdantakuu: sä näät jomman kumman kuvan, mut et samanaikaisesti. Et se on niin ku, huomaa, miten valtavan vaikeeta on keskustella siitä. Ja et nähtäis sit se, et tuolla on sitä tuen tarvetta valtavasti. (AkkP1.)

Meidän slogani on ”Teemme hyvistä huippuja”, niin must siinä on niin kun sellanen virhe, mikä pitäs korjata hirveen niin kun äkkiä, että se ei oo... se ei sais olla sitä, että me halutaan vaan hyviä. (AoE6.)

Koulutuskelpoisuuden rajat ovat viime vuosina leventyneet ja ammatillista aikuis-koulutusta pyritään muokkaamaan sellaiseksi, joka vastaa erityistä tukea vaativien opiskelijoiden tarpeisiin. Haastateltavat nostivat esille oman roolinsa näiden rajojen keskusteluttajina. Erityistä tukea vaativien työelämäkelpoisuus on joutunut koville, kun talous on kiristynyt ja työttömien määrä noussut (Hämäläinen 2006; Työvoimatutkimus 2015). Suorittavat työtehtävät ovat vähentyneet ja päästäkseen työelämään tarvitaan entistä laajempaa osaamista ja myös oman elämän hyvää hallintaa. Työelämäkelpoisuuden laajenemiseen tarvitaan yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän kanssa ja mahdollisesti muiden toimijoiden, kuten viranomaisten ja kolmannen sektorin kanssa.

5 Erytyisen tuen toteutuminen

Tässä luvussa tarkastelen niitä tukimuotoja, joita oppilaitosten asiakirjoissa (erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmat) ja haastatteluaineistossa kuvattiin. Tarjottava tuki on kuvattu erityisen tuen tai ohjauksen suunnitelmissa, ja haastatteluissa kysyin erityisen tuen toteuttajilta ja vastuuhenkilöiltä, millaista tukea opiskelijoille tarjotaan. Nostan aineistosta neljä erilaista näkökulmaa opiskelijan tarvitseman ja tarjottavan tuen kuvaamiseen. Tarkastellessani näitä tukitoimia olen tietoinen siitä, etteivät kaikki kuvatuista toiminnoista todellisuudessa ole tarjolla kaikille opiskelijoille. Erytynen tuki on kehitysvaiheessa, ja osa kuvatuista toimenpiteistä on sellaisia, jotka koskettavat osaa opiskelualoista ja opiskelijoista. Erytyistä tukea tai ohjausta toteuttaa oppilaitoksessa yksi kouluttaja noin 600–1000 opiskelijaa kohti. Hän ei siis välttämättä pysty toteuttamaan tasapuolisesti kaikille opiskelijoille kaikkia kuvattuja tukitoimia.

Alkuperäisissä tutkimuskysymyksissä halusin tarkastella millaista tukea näyttötutkintoperustaisessa koulutuksessa tarjotaan erityistä tukea tarvitseville aikuisille. Alkuperäinen tutkimusintressi ohjasi haastatteluja ja niissä esiin nostettuja kuvauksia tarjottavasta tuesta. Lisääntynyt kiinnostukseni kieleen ja todellisuuden sosiaaliseen rakentumiseen kielen kautta (Berger & Luckmann 2002) sai minut prosessin edetessä huomaamaan, että kuvatessaan tarjottava tukea erityisen tuen tarjoajat ja päällikötason haastateltavat samalla kertoivat siitä, mitä he uskovat aikuisten tarvitsevan. Aikuisten kohdalla löytyy niukasti tutkimusperustaista tietoa siitä, millaista tukea aikuiset haluavat ja tarvitsevat, ja siksi kehitetyt tukimuodot kertovat paitsi siitä, millaista tukea oppilaitoksissa kehitetään, myös siitä, millaista tukea työntekijät uskovat aikuisten tarvitsevan. Tähän näkemykseen vaikuttaa ainakin työntekijän taustakoulutus ja kokemus opiskelijoiden kanssa työskentelystä.

Henkilökohtaistaminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on lainsäädännössä jaettu kolmeen vaiheeseen: hakeutumisvaihe, tutkinnon suorittaminen ja tarvittavan ammattitaidon hankkiminen (Henkilökohtaistamismääräys 2006). Tehdessäni alustavaa analyysia pohdin asiakirjoissa ja haastatteluissa tarjottavaa tukea näiden vaiheiden näkökulmasta. Tarkastellessani tarkemmin haastatteluaineistoa, puhe opiskelijoiden tarvitsemasta tuesta ja toisaalta tarjottavasta tuesta ei rakentunut tällä tavalla.

Yksilöllisyys näkyi toisaalta paperinmakuisena dokumentointina – henkilökohtaistamissuunnitelmina ja HOJKSeina eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevin suunnitelmina – ja toisaalta aitoina yksilöllisinä, räätälöityinä polkuina. Tarjottavan ja tarjottavan tuen kuvauksissa mainittiin kaksi ikäänkin rinnakkaista tuen tapaa: ohjaus ja erityispedagoginen tuki. Nämä rinnakkaiset tu-

kimuodot tuntuvat risteilevän ja risteytyvän osittain hallitsemattomasti osana ammatillista aikuiskoulutusta. Neljäs tutkimusaineistosta erottuva tukimuoto on kouluttajien asenteiden ja osaamisen kehittäminen. Yhteistyö ja monialainen osaaminen painottuivat tulevaisuuden kuvauksissa. Jo nyt erityisen tuen tarjoajat olivat varsinaisia moniammattilaisia, opetusalan moniosaajia. Tulevaisuuden haasteena nähtiin ammatinopettajien entistä laajempi ohjauksen ja erityisen tuen osaaminen.

Tarjottavasta tuesta on hyvin vähän mainintoja missään kansallisissa ohjeistuksissa. Opetushallituksen julkaisemassa Näyttötutkinto-oppaassa (2007, 2011) tuodaan esille se, ettei ammattitaitovaatimuksia, arvioinnin kohteita ja kriteereitä saa mukauttaa. Oppaan mukaan monet erityisjärjestelyt mahdollistavat sen, että tutkinnon suorittaja pystyy osoittamaan osaamisensa.

Monet erityisjärjestelyt mahdollistavat tutkinnon perusteissa edellytetyn osaamisen ja ammattitaidon osoittamisen näyttötutkintotilaisuudessa silloin kun tutkinnon suorittaja tarvitsee erityistä tukea. (Näyttötutkinto-opas 2011, 115.)

Oppaassa määritellään myöhemmin erityisjärjestelyt. Oppilaitos saa yhteistyössä tutkintotoimikunnan kanssa päättää millaisilla tukitoimilla tutkinnon suorittajalle voidaan tarjota. Ammattitaidon henkilökohtaistamisessa painottuu yksilöllisyys: opiskelijalle valitaan sopivimmat oppimisympäristöt ja tarjotaan tarpeeksi ohjausta ja tukea.

Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisessa tulee ottaa huomioon joustavasti mm. soveltuvimmat koulutuksen ja oppimisen järjestämismuodot ja oppimisympäristöt, monipuoliset ja vaihtelevat oppimis- ja arviointimenetelmät, opetuksen ja oppimateriaalien selkeys, osaamisen hankkimiseen tarvittavan ajan huomioon ottaminen ja tarvittavien erityisten tuki- ja ohjauspalveluiden laatu ja määrä. Lisäksi tulee henkilökohtaistamisessa hyödyntää erityistä tukea tarvitsevan henkilön vahvat osaamisalueet ja hänelle soveltuvimmat tavat ammattitaidon hankkimiseen. (Näyttötutkinto-opas 2011, 117.)

5.1 Henkilökohtaistaminen ja yksilölliset polut

Henkilökohtaistaminen lähtee liikkeelle yksilöllisten ratkaisujen näkökulmasta. Henkilökohtaistaminen perustuu aiemmalle yksilöllistämisen ajatukselle (Leino 2011, 33; Sivonen 2007, 220). Yksilöllistämisessä on ollut kyse erilaisista korvaavuuksista ja hyväksiluvuista. Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan vuorovaikutusprosessia, jossa osaamista arvioidaan opiskelijälähtöisesti ja tutkinnon suorittajan

kanssa suunnitellaan yhteistyössä tarvittavan ammattitaidon hankkiminen ja tutkinnon suorittamista (Leino 2011, 33; Pasanen 2000, 123; Sivonen 2007, 218). Henkilökohtaistamisen tavoitteena on sovittaa ja soveltaa suoritettavan tutkinnon perusteet tutkinnon suorittajan ja hänen työpaikkansa tarpeisiin. Sivonen (2007, 219) toteaa, että henkilökohtaistamisessa tutkinnon perusteiden ja työelämän vaatimusten lisäksi tutkinnon suorittajan lähtökohdat näyttelevät suurta roolia. Kun henkilö tulee suorittamaan näyttötutkintoa, hänen osaamisensa arvioidaan ja tarvittavat opinnot suunnitellaan yksilöllisesti riippuen tutkinnon suorittajan taustasta: aiemmin hankitusta osaamisesta, niin tiedoista kuin taidoistakin. Henkilökohtaistaminen mahdollistaa osaamisen osoittamisen tutkintotilaisuudessa joko työelämässä hankitun osaamisen pohjalta tai valmistavan koulutuksen jälkeen. Toisaalta henkilökohtaistaminen mahdollistaa erityisjärjestelyt niin opintojen aikana kuin tutkintotilaisuuksissakin.

Tutkintotilaisuuksien aikataulut ja käytännön järjestelyt tulee suunnitella mahdollisimman hyvin tutkintoa suorittavan tilanteeseen soveltuviksi. (Henkilökohtaistamismääräys 2006.)

Lisäksi henkilökohtaistamisessa on yhteisesti suunniteltava opiskelijalle soveltuvat opiskelu- ja arviointimenetelmät sekä ohjaustoimet. (Henkilökohtaistamismääräys 2006.)

Haastateltavat nostivat henkilökohtaistamisen tulemisen tärkeäksi muutokseksi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Henkilökohtaistamisen käyttöönottoa AiHe-projektissa ja henkilökohtaistamismääräyksen jälkeen kuvattiin yhdeksi suurimmista muutoksista, joka ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on nähty. Henkilökohtaistamisessa painottuvat yksilöllisyys ja tutkinnon suorittajan henkilökohtaiset polut.

Onhan toi henkilökohtaistaminen ja sitä aiempi tää tällanen hopsaaminen on ollu niin ku sisäänrakennettu toimintamalli, kuitenkin niin kun jo vuosikymmenten ajan. Ja sitte toisaalta sitte se, että että ja niin ku näyttötutkintojärjestelmääinki on sisäänrakennettu se, että ei ne luki-vaikeudet ja muut... Monet alat meillä on niin käytännönläheisiä, että tota että se siten... Ei se ole sellanen mitenkään niin ku... (AkkP2.)

Mut et koko tää niin ku, jos ajattelee 90-luvun puolvälin paikkeilta tähän saakka, semmonen lähes kahdenkymmenen vuoden niin tota... Jääne, niin siel on tullu tää yksilöllisyys, henkilökohtaisuus, henkilökohtaiset polut ja tota, sit se ohjaus. On tullu niin ku tähän koko, koko prosessiin mukaan. -- Ja tota, sitte ku tuli tää henkilökohtaistamismääräys, niin sitte tietysti alotettiin työstelemään... Enemmän. (AkkP1.)

Et kyllähän toi henkilökohtaistaminen on ollu tietenkkin sellanen hirvittävän iso asia, joka on vaikuttanu ja henkilökohtaistamismääräykset ja muut velvottaa huomioimaan asian. (AoE6.)

Haastateltavat näkivät henkilökohtaistamisen lähinnä ryhmän vastuukouluttajan työnä, osana ryhmän vastuukouluttajan arkea ja osaamista. Henkilökohtaistaminen nimettiin vain harvoin osaksi haastateltavien työtä, paitsi sen verran, että erityisen tuen toteuttaja vie henkilökohtaistamissuunnitelmaan alkukartoitusten tulokset.

Jokaiselle opiskelijalle on määritelty oma ryhmän vastuukouluttaja, joka vastaa opiskelijan ohjauksesta opiskeluun liittyvissä käytännön asioissa sekä henkilökohtaistamisessa. (Suunnitelma 3.)

Me sanotaan ryhmän vastuukouluttajaks sitä, joka vetää sitä ryhmää, niin ryhmän vastuukouluttajalla on aika iso niin ku rooli siinä, siinä ohjauksessa. Että meillä on ihan niin ku, no just niin ku et me ollaan tota niin, et meillä on tällanen aikuisopiskelijan opas, mikä on kans niin ku ohjauksen väline. Täällä on tosi tarkkaan kaikki palvelut neuvottu ja kouluttajat niin ku käy tän läpi oppilaiden kanssa, ja he muutenkin niin ku on se ensisijainen, koska he henkilökohtaistaa, he näkee siinä usein sen... Siinähän keskustellaan se tuen tarve, ja tietysti se on se läheisin suhde sillä ryhmän vastuukouluttajalla. (AoP2.)

Tokihan niin ku aatellaan aikuiskoulutusta niin ku itsekin tiedät... Kouluttajalla on hirveän iso rooli siinä ohjauksessa, et me [erityisopettajat/ohjaavat kouluttajat] ollaan myös siinä sitte tukena. Niin ku omassa roolissa. Sit vastataan siitä lisäohjauksen järjestelystä, jos opiskelija tarvitsee lisäohjausta, lisätukea syystä taikka toisesta. Et tehään sillä tavalla niin ku tutkintovastaavan ja ryhmän vastuukouluttajan kanssa, et riippuen, missä vaiheessa se opiskelija tarvii sitä lisäohjausta. (AoE5.)

Henkilökohtaistamiseen ja yksilölliseen polkuihin liittyi haastateltavien puheessa dokumentaatio: on tärkeää kirjata, mitä on selvinnyt tutkinnon suorittajan ongelmista alkukartoituksissa tai mitä keskusteluissa on sovittu. Dokumentointi mainitaan myös henkilökohtaistamismääräyksessä (2006).

Henkilökohtaistaminen on dokumentoitava näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Dokumentointi kootaan henkilökohtaistamista koskevaksi asiakirjaksi. (Henkilökohtaistamismääräys 2006.)

Ja kartotustulosten merkkäminen sit sinne järjestelmään. Eli tää nyt siirty meille erityisopettajille, et tää on aikasemmin ollut vastuukouluttajien tehtäviä, tehtävä. Mut nyt se on meidän erityisopettajien tehtävä. Et se, joka tuottaa sen tiedon, niin sit myös siirtää sinne järjestelmään sen tiedon. (AoE1.)

Sinne [henkilökohtaistamissuunnitelmaan] kirjataan ne tukitoimet. Eli kartoitus-, oppimisvalmiuskartoituksen tulokset ja sitten suunnitellut ja toteutuneet tukitoimenpiteet. Ja sinne merkataan myös, jos on erityisopiskelijan status. Että se tieto kulkee täällä koulut... Tai siis näiden kesken, jotka niin ku sitten antaa tätä valmistavaa koulutusta. (AoE1.)

Ja sit me sovitaan ne asiat, kirjataan ylös sinne henkilökohtaistamissuunnitelmaan. (AoE6.)

Henkilökohtaistaminen mahdollistaa yksilöllisten polkujen suunnittelun. Haastatteluaineistossa vain muutamassa yksittäisessä tarinassa kerrottiin yksilöllisestä polusta, joka oli räätälöity erityisen tuen tarpeen perusteella. Kuvattu yksilöllinen polku oli kulkenut valmentavasta koulutuksesta ammatilliseen koulutukseen tai opiskelija oli vaihtanut opiskelupaikkaa.

No yks oli esimerkiks tällanen henkilö, joka tota, ööö, jol on niin ku laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Hän, hänelle niin ku järjestettiin kyl aika paljonki sellasta tukea, et hän sai vähän niin ku lisääaikaa tietysti ihan näihin tutkintotilaisuuksiin, mut sit myös niin ku vähän venytettiin sitä, sitä aikaa. -- Mut et sit päädyttiin loppujen lopuks siihen, että hän kävi sitte tutustumassa tohon kiinteistö-, kiinteistöhuoltopuoleen ja tota, hän sitte suoritti tietyn osan näistä sähköalan opinnoista ja siirty sitte sinne ja on pärjänny siellä erinomaisesti. (AkkE1.)

Et joillan aloilla on niin ku kehittyny se, et pystytään niin ku joustavammin, esimerkiks jos tulee semmonen tilanne vaikka työvoimakoulutuksessa, että henkilö ei niin ku jostain elämäntilanteen muutoksen vuoks pysty siinä tahdissa sitä suoriutumaan siitä, niin on sitten voitu niin ku sopia TE-toimiston kanssa, että hän menee sitten joskus myöhemmin alottaneen ryhmän mukaan tekemään. Et tämmöstä joustoo on tullu, mikä on ollu sellasta, oli vaikeeta, mutta kyl sillai kehitys kehittyikin. (AkkE1.)

Henkilökohtaistaminen ja yksilöllisyys on sisäänkirjattuna periaatteena näyttötutkintojärjestelmässä. Tutkinnon suorittaja voi osoittaa työssä tai muualla hankitun osaamisensa näyttötutkinnossa, tai hän voi osallistua valmistavaan koulutukseen, jossa hankitaan tarvittavia tietoja ja taitoja. Yksilöllisyys näyttäytyy kansallisissa asiakirjoissa: jokainen oppilaitos on velvollinen henkilökohtaistamaan tutkinnon suorittamisen ja ammattitaidon hankkimisen. Aikuiskoulutuksessa henkilökoh-

taistaminen ja yksilöllisyys koskee koko koulutusta, ei vain erityistä tukea tarvitsevia. Sen kautta on mahdollista muodostaa yksilöllisiä polkuja myös sille opiskelijalle, joka tarvitsee enemmän tukea selviytyäkseen opinnoistaan.

Yksilöllisyys on Brantlingerin (2005) mukaan valjastettu erityispedagogiikan myyntivaltiksi ja ajatus yksilöllisyydestä on rakentanut vahvasti 2000-luvun erityispedagogisia käytäntöjä. Hakala ym. (2013, 193) arvioivat, että ammatillisen erityisopetuksen diskursseissa erityisopetuksen erityisyys merkityksellistyy yksilölliseksi koulutuspalveluksi. Tämän ajatuksen mukaisesti ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kielteistä leimaa mukanaan kantava erityisopetus tuodaan virallisessa keskustelussa positiivisena käytäntönä: henkilökohtaistamisena ja sen tuomina yksilöllisinä polkuina.

Erityisestä tuesta vastaavat ja erityisen tuen toteuttajat eivät kuitenkaan nosta-neet henkilökohtaistamista erityisen tuen toteutuksen välineeksi, vaan näkivät sen enemmän ryhmän vastuukouluttajien välineenä koulutuksen toteutuksessa. Olisi-kin mielenkiintoista tutkia, kuinka hyvin yksilöllisyys osana erityistä tukea toteutuu ryhmän vastuukouluttajien toteuttamissa ratkaisuisissa. Haastateltavat näkivät henkilökohtaistaminen tärkeänä osana ammatillista aikuiskoulutusta, mutta sen tarjoamia mahdollisuuksia yksilöllisten polkujen suunnitteluun ei nosteta keski-öön osana haastateltavien tarjoamaa erityistä tukea. Toisaalta haastateltavat näki-vät ohjauksen (luku 5.2) tärkeänä – jos ei tärkeimpänä – erityisen tuen välineenä.

5.2 Ohjaus osana erityistä tukea

Ohjauksen merkitykseen aikuiskoulutuksessa on kiinnitetty huomiota jo useamman vuosikymmenen ajan. Aikuiskoulutuskomitea (1971; 1975) kiinnitti huomiota opiskelun ohjaukseen todeten, että opettajan työssä on lisättävä opiskelun ohjauksen ja opintoneuvonnan osuutta verrattuna varsinaisen oppiaineksen ja taitojen parantamiseen. Ohjaavan koulutuksen ammattilaiset (esim. Pasanen 2000, 2001; Onnismaa 1998a, 1998b, 2005) nostivat esille huolensa siitä, että opiskelijat jätetään yksin vastaamaan omasta koulutuksestaan, kun itseohjautuvuus nähdään yhtenä aikuiskoulutuksen periaatteena (vrt. Front 2003; Koro 1996; Mezirow 1996; Pasanen 2001). Ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijan oikeus saada ohjausta on kirjattu myös Lakiin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998), jonka mukaan opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta. Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) säädetään, että ammatilliseen aikuiskoulutukseen sovelletaan ammattikoulutuslain säädöstä, opiskelijan oikeudesta saada opetus-suunnitelman mukaista opetusta ja opinto-ohjausta. Parlamentaarinen aikuiskou-lutustyöryhmä ehdotti vuonna 2002, että aikuisten oppimista tuetaan ja kannuste-taan mm. kehittämällä neuvonta- ja ohjausjärjestelmiä.

Ohjaus on mainittu useissa kansallisissa ja kansainvälisissä puheissa koulutuk-sen pelastajaksi. Elinikäisen oppimisen kansainvälisessä ja kansallisessa keskus-telussa ohjauksen asema ja merkitys on koko ajan vahvistunut (OECD 2004a,

2004b; Opetus ja kulttuuriministeriö 2012). Ohjaus nähdään vastauksena erilaisiin oppimisen pulmatilanteisiin ja tukemaan opiskelijaa tiedon valtatiellä. Ohjauksesta alettiin keskustella entistä enemmän AiHe-projektin myötä, sillä siinä etsittiin ohjauksellisia elementtejä ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen (Rikkinen 2004; Leino 2011). Leinon (2011, 32) mukaan henkilökohtaistaminen toteutuu ohjauksellisena prosessina.

Virallisissa ohjeissa ja määräyksissä sekä haastatteluaineistossa ohjaus esitellään toimintamuotona, joka sopii kaikille opiskelijoille. Sitä ei ole erityisesti suunnattu niille opiskelijoille, jotka ovat erityisesti tuen tarpeessa, vaan ohjaus nähdään tarpeellisenä kaikessa aikuiskoulutuksessa (Koulutus ja tutkimus 2011–2016... 2012). Ohjauksen kenttä on varsin monimuotoinen ja ohjaus hankalasti määriteltävissä. Kansallisen tason dokumenteissa harvoin määritellään, mitä ohjauksella tarkoitetaan. Koulutuksessa ohjaus tarkoittaneen lähinnä tavoitteellista, vuorovaikutuksellista keskustelua ohjaajan eli useimmiten kouluttajan ja opiskelijan välillä. Pasanen (2000, 124) jakaa aikuisohjauksen kolmeen osa-alueeseen: ohjaus on opiskelijan tukemista oppimisprosessissa, ammatillisessa kehitymisessä ja henkilökohtaisessa elämänihanteessa. Aikuisohjaukselle leimallista on ohjaajan ja ohjattavan tasavertainen suhde (Onnismaa 2003; 2007).

Tutkinnon suorittajan oikeus saada ohjausta on kirjattu myös henkilökohtaistamismääräykseen (2006).

Koulutuksen järjestäjän tulee toimia niin, että näyttötutkintoa suorittamaan hakeutuneet saavat asiakaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua neuvontaa, ohjausta sekä muita, yhteisesti sovittavia tukimuotoja ja palveluja. (Henkilökohtaistamismääräys 2006.)

Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan tutkinnonsuorittajan on oikeus saada ohjausta. Määräyksessä on sisäänkirjoitettuna yksilöllisyys: ohjaus suunnitellaan ja toteutetaan asiakkaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Ohjaus nostetaan myös oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa ensisijaisena keinona tukea erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa, jolla on ongelmia opintojensa kanssa.

Jos opiskelijan opinnot eivät etene suunnitelman mukaisesti, esimerkiksi runsaiden poissaolojen takia jää opintoja suorittamatta, tehdään tästä merkintä HOPSiin ja asiasta informoidaan opiskelijahuoltoon. Opiskelija kutsutaan tällöin ohjauskeskusteluun keskustelemaan opintojen etenemisestä, mahdollisista vaikeuksista ja opiskelun suorittamistavoista. (Suunnitelma 1.)

Henkilökohtaisella ohjauksella ja ohjaushenkilöstön suunnittelemalla tukiopetuksella pyritään kokonaisvaltaisesti tukemaan ja aktivoimaan opiskelijaa tämän opiskeluissa ja elämänsuunnittelussa. (Suunnitelma 5.)

Haastateltavat näkivät ohjauksen laajasti tutkinnon suorittajan ja opiskelijan tukena. Ohjausta pidettiin keskeisenä osana opiskelijan tukemista niin oppimiseen kuin elämänhallintaan liittyvissä vaikeuksissa. Haastateltavat kuvasivat ohjauksen lähinnä keskusteluna, jossa käydään läpi opiskeluun ja elämään liittyviä asioita. Ohjauksesta käytettiin haastatteluissa myös muita käsitteitä: mentorointi, tuutorointi ja coachaus, joita voitaneen pitää moderneina ilmaisuina. Uusiutuvien käsitteiden avulla pyrittäneen päivittämään käsitystä ohjauksesta moderniin asuun (vrt. Vehmas 2005a).

Nimenomaan kun kaikki oikeestaan... sinne ohjaukseenhan voi laittaa melkeen minkä vaan, et se on niin laaja, laaja tota niin. (AoP1.)

Ohjaus on kuitenkin se tapa, millä sitä niin ku toimii oli sitte niin ku täällä talossa sitte vaikka sitte ohjaava kouluttaja, tai oliko sitte ohjaava kouluttaja, jolla on erityisopettajakoulutus. (AkkE1.)

Et nimenomaan se ohjaus, joka pitää tietysti sisällään nää erityisen tuen tarvitsijat. Että se ohjaus jotenkin pitäis olla siinä, sillai siinä keskiössä, kun sillon kun oppisopimuksestakin puhutaan ja yhtä lailla niin ku muistakin koulutuksista, joissa on työssäoppimisjaksot ja työpaikat, niin et kuinka se sillai lailla saumattomasti saadaan, että siihen, siihen saadaan mukaan kaikki toimijat. Että se on ehkä oleellisempi asia kun ihan se opetus. -- Et tietynlaista sellasta mentorointia, tuutorointia vähän enemmän ja siihen kehittää niin ku, niin ku tota systeemejä, niin... (AkkP2.)

Joo, elikkä tuota keskustelua, ohjausta, sitten tuota ohjaus kirjallisissa tehtävissä, ohjaus lääkelaskuissa, ylipäätään opiskeluun liittyvissä tehtävissä, ohjaus ja tuki, ja tuota keskustelu, keskustelutuki ja opintojen suunnittelu ja aikataulutus. -- Siellä [Opola] voi tulla myös varaamaan ajan erityisopettajalta. Että meiltä voi saada myös keskustelu- ja ohjausaikoja. (AoE1.)

Ohjausta ei nähty yksin jonkun tietyn ammattiryhmän (opinto-ohjaaja, ohjaava kouluttaja, erityisopettaja) tekemänä työnä, vaan jokaisen kouluttajan, ryhmän vastuukouluttajan työnä sekä erityisen tuen toteuttajien tehtävänä. Ohjauksen leviäminen osaksi kouluttajien työtä ei ole haastateltavien mukaan tapahtunut kiuttomasti, vaan oppilaitoksissa on tehty työtä sen eteen, että ohjaus tulisi mukaan luonnolliseksi osaksi kaikkien kouluttajien työtä.

Että mun mielestä siellä se alko sit lisääntyyn. Ja alettiin ehkä enemmän sit tätä ohjausta tuomaan, niin kun sitä ohjauksellista näkemystä myös ammatillisten opettajien kanssa, et tota... Et siinähan tuli se, et ku meillä on nimenomaan ohjaus oli ollut ennen vain siinä omassa kurssissa, niin nyt se ohjaus nähtiin kuuluvan jo kaikkeen. Et se on tämmönen asenne ja toimintatapa, joka sitte, sit tota mahdollistaa asioita. (AkkP1.)

Ja just se vastuukouluttajan rooli, et... Että kun me ollaan kuitenkin pyritty sitä ohjausosaamista lisäämään myös vastuukouluttajilla, et heidän ammattitaito lisääntys, jotta tota he pystys niin ku ohjaamaan itsekin. (AoP1.)

Ohjaus nähdään hyväksyttävänä osana ammatillista aikuiskoulutusta. Aikuinen voi tarvita ohjausta menettämättä aikuisuuttaan tai itseohjautuvuuttaan. Ohjaus voidaan nähdä ihmisen auttamisena löytämään tiensä myöhäismodernissa, monimutkaistuvassa yhteiskunnassa (esim. Kosonen 2000). Ohjaus nähdään mahdollisuutena tukea opiskelijoiden lisäksi työttömiä (Tapaninen 2000), kuntoutujia (Järvikoski 2000), perheitä (Makkonen, Riikonen & Vataja 2000) ja johtajia (Juuti 2000) sekä organisaatiota (Ahonen 2000). Tarkasteltaessa tätä listaa voidaan ajatella, että ohjaus nähdään apuna kaikkiin ongelmiin, joita ihmisille tulee liikuttaessa monimutkaisessa ja monimutkaistuvassa jälkimodernissa maailmassa. Kriittisen näkökulman ohjaukseen tuo Kannisto-Karinen (2015), joka kuvaa pitkäaikaistyöttömien suhtautumista ohjaavaan koulutukseen. Ohjaavaan koulutukseen osallistuvat pitkäaikaistyöttömät suhtautuivat varsin negatiivisesti saamaansa ohjaukseen.

Haastatteluiden perusteella, että suurimmassa osassa tutkimukseen osallistuneista oppilaitoksista ohjaus on suunnattu tai käytännön syistä kasautunut, niille opiskelijoille, joilla on erilaisia ongelmia oppimisen kanssa. Kun ohjausresurssit ovat pienet, ohjaavan kouluttajan tai erityisopettajan antama ohjaus suuntautuu niille, joille ryhmän vastuukouluttajan antama ohjaus ei riitä.

Ei, et kyl ne yleensä on niitä [opiskelijoita, joilla tuen tarvetta], jotka sitte tarvitsee jotakin tukea, neuvoo ja ohjausta. Et tavallaan sellaset itsenäiset, omatoimiset, itseparjäävät opiskelijat, niin ei he käytä Opolan palveluita. Et kyl ne niitä, jotka sitte syystä tai toisesta tarvitsevat sitä apua, että... (AoE2.)

Mitä taas ohjaava kouluttaja tekee, niin se vois sitten olla just sitä, että... Tääl luki et erityistuki, et miten se määritellään, niin että minulle se on yleensä se tuki sitä, että taikka silloin kun mä joudun tekemisiin opiskelijoitten kanssa enemmän, on että kun jonkun yhden opiskelijan asioita alkaa olla niin paljon hoidettavana, et ne muut opiskelijat jää sitten. Ja silloin kun se ei selkeesti liity siihen ammattiin kasvamiseen ja oppimiseen, ja niin selkeesti ammattiaineisiin, vaan siinä on selkeesti muita elementtejä mukana sieltä siviilimaailmasta, niin silloin se tulee niin ku ohjaavan kouluttajan puheille. (AkkO1.)

Ohjaus kuvattiin erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa sekä haastateltavien puheessa yksilöohjauksen lisäksi myös ryhmäohjauksena. Ryhmäohjauksena to-

teutettiin erilaisia koko ryhmässä toteuttavia koulutuskokonaisuuksia, kuten oppimistaitojen ohjausta (aikuinen oppijana) sekä työnhakuvalmennuksia. Näiden toteuttaminen oli usein osa ohjaavan kouluttajan tai erityisopettajan työtä. Opiskelija työnhakuvalmennus on saanut alkunsa työvoimakoulutuksista, joihin ne liitettiin 2000-luvun alussa (vrt. luku 3). Opiskelutaitojen opettaminen on tärkeää erityisesti aikuisille, joilla on oppimisen vaikeuksia, sillä oppimisvaikeuksilla opiskelutaidot ovat usein vertailuryhmää kehittymättömämmät (Hock 2012). Elinikäisen oppimisen avaintaidot on kirjattu myös kaikkien tutkintojen osaamistavoitteisiin (Opetushallitus 2015).

Meillä on sellaset tietyt paketit, mitä me tarjoillaan koulutuksen alkuvaiheessa ja sit siitä eteenpäin. Tutkinnon suorittamiseen asti -- Ja tuota, sit käydään opiskelutaitoja läpi siinä alussa ja vähän, että mitä se opiskelu on aikuisena ja kaikkee tämmöstä, muistipreppausta ja sitä voi sitten ite harjotella näitä taitoja. (AoE4.)

Sitte puolivälin paketti on ehkä sellasia, sekin tehdään tarvittaessa, sellasia tsekkauksia, että miten on mennä ja miten on opinnot edennyt ja ollaanko menty suunnitelmien ja tavoitteiden mukaan ja miten tästä eteenpäin. Ja ehkä monelle on jo sit muodostunu, et mitä halua sit tehdä opintojen jälkeenkin. Ja niitä voi miettiä. Ja sit siellä loppuvaiheessa on aika paljo sellasta niin ku, no tarvittaessa työhaun taitoja ja jatkohakuja ja sellasia. Et ne vaihtelee kans aika paljon koulutuksittain, et missä vaiheessa opintoja näitä tarvitaan. Et jotku ryhmät voi haluta ennen työssäoppimisjaksoja näitä työnhakutaitojuttuja. Ja sit taas toiset ihan siellä loppupäässä. Ja joissakin kartotuksiin kuuluu jo, ihan niin ku kartotusvaiheessa, aluks näitä työnhakutaitoja... (AoE4.)

Kysyttäessä tulevaisuuden haasteita ja unelmia haastatteluissa nousikin esille toive, että ohjaus nostettaisiin ammatillisen aikuiskoulutuksen keskiöön. Tämä toive on samansuuntainen kansallisessa ja kansainvälisessä elinikäisen oppimisen keskustelussa. Tätä toivetta voi peilata moderneihin ajatuksiin oppimisesta: oppimisessa keskeisessä asemassa on opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus (esim. Tynjälä 1999; Rauste-von Wright 1997; Rauste-von Wright & von Wright 1999). Tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa erityinen tuki ja ohjaus olivat tiiviissä liitossa keskenään, ja usein niitä tarjoi sama henkilö. Ohjaavan kouluttajan, opinto-ohjaajan tai erityisopettajan palveluihin ohjautuivat ne henkilöt, joilla oli jonkinlaista erityisen tuen tarvetta (vrt. luku 4), kun ryhmän vastuukouluttaja vastasi muiden opiskelijoiden ohjauksesta.

Että se ohjaus jotenkin pitäis olla siinä, sillai siinä keskiössä, silloin kun oppisopimuksestakin puhutaan, ja yhtä lailla niin ku muistakin koulutuksista, joissa on työssäoppimisjaksot ja työpaikat, niin et kuinka se sillai

lailla saumattomasti saadaan, että siihen, siihen saadaan mukaan kaikki toimijat. Että se on ehkä oleellisempi asia kun ihan se opetus. (AkkP2.)

Ja samalla tavalla et sen painotuksen pitäis muuttua niin ku ohjauksen puolelle. (AkkO1.)

Haastatteluissa ohjaus ja erityinen tuki kietoutuivat haastateltavien puheessa mielenkiintoiseksi kudelmaksiksi. Ohjausta, oli sen tarjoajana erityisopettaja tai ohjaava kouluttaja, hakivat lähinnä ne, joilla on erilaista elämänhallinnan tai oppimisen pulmaa. Ohjaus nähtiin keskeisenä tapana tukea erilaisissa oppimisen ja elämänhallinnan ongelmissa. Myös haastatellut erityisopettajat näkivät ohjauksen keskeiseksi työskentelytavakseen. Ohjaus on legitimoitunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta 2000-luvun aikana. Se on noteerattu kansainvälisesti (esim. OECD 2004a, 2004b) ja kansallisesti toimintaa määräävissä asiakirjoissa (Henkilökohtaistamismääräys 2006, Näyttötutkinto-opas 2011), ja oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa ja haastateltavien puheessa. Kun erityisopetusta on kritisoitu siitä, että se kantaa mukanaan negatiivista tunnelatausta ja leimaa opiskelijan (Jahnukainen 2001a; Vehmas 2005a, 2005b), voidaan ajatella ohjauksen olevan jotain positiivista ja hyväksyttävää. Ohjausta tarjotaan periaatteessa kaikille, joten se ei leimaa ohjauksen kohdetta. Ohjausta haluttiin lisätä tulevaisuudessa niin kansallisissa asiakirjoissa (esim. Elinikäinen oppiminen... 2010) kuin haastatteluaineistonkin perusteella.

5.3 Erityispedagoginen tuki

Puhuessani erityispedagogisesta tuesta tarkoitan sellaisia erityisen tuen muotoja, jotka pohjautuvat perusopetuksesta ja nuorisoasteen ammatillisista koulutuksesta tuttuihin erityisopetuksen käytäntöihin.

Ensimmäinen selkeästi erityispedagoginen toiminto, josta monessa oppilaitoksessa lähdettiin liikkeelle ja joka on yhä voimissaan, on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seulominen. Erilaiset alkutestit otettiin käyttöön kaikissa tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa viimeistään henkilökohtaistamismääräyksen (2006) myötä. Useimmissa oppilaitoksissa käytössä oli Niilo Mäki Instituutin Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen, & Aro 2004). Alkukartoituksen tekemiseen ja kehittämiseen ohjaa myös Näyttötutkinto-opas (2011), jonka mukaan *”hakeutuessaan suorittamaan tutkintoa ko. henkilö ja koulutuksen järjestäjä selvittävät yhdessä monipuolisin menetelmin hänen aiemmin hankitun osaamisensa sekä sen, mitä erityistä tukea hakeutuja tarvitsee.”* Kaikissa oppilaitoksissa, jotka osallistui tutkimukseen, tehtiin jonkinlaisia alkukartoituksia. Osassa oppilaitoksissa tehtiin alkukartoitukset kaikille aloittaville, osassa taas vain haluaville tai niille, joiden kohdalla huoli oppimisen esteistä on noussut.

Lukiseula tuli varmaan niihin aikoihin kans [noin vuonna 2000], et silloin tarvittaessa tehtiin. (AkkP1.)

Et silloin kun mä oon tullu taloon, niin tehtiin viel kaikille opiskelijoille lukiseula, tällanen Niilo Mäki Instituutin, mut nyt siitä on luovuttu, koska se on kuitenkin aikaa vievä juttu se tarkistaminen ja palautteen antaminen, niin nyt on tehty vaan se pikalukitesti ja jos se sitte antaa viitteitä, tai opiskelija itse tietää tai epäilee, niin sitte on tehty. Et sitä on vaan vähän järkiperaistetty, että ei oo järkevää kaikkia massoja testata. (Akke2.)

Tuen tarve huomioidaan seuraavin menetelmin: (1) hakeutumisvaiheen haastattelut, dokumentit ja erilaiset taustatiedot ja asiakirjat, (2) lukivaikeuden kartoitus (NMI:n lukiseula ja yksilötesti), (3) matematiikan kartoitus (KTLT-testi) ja (4) henkilökohtaistamiskeskustelut (Suunnitelma 4).

Alkukartoitusten toteuttaminen määritellään oppilaitoksen erityisen tuen tai ohjauksen suunnitelmassa. Alkukartoituksilla on ollut oppilaitoksissa tärkeä merkitys erityisen tuen tarpeen kartoittamisessa. Kun kaikissa ryhmissä on tehty alkukartoitus, kartoittajille ja oppilaitoksen johdolle on syntynyt käsitys siitä, kuinka paljon oppilaitoksen opiskelijoilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Näiden lukujen perusteella voidaan suunnitella tarvittavia tukitoimia. Toisaalta alkukartoitusten esiinnoisuus voidaan selittää myös sillä, että testaus on käytännöllistä toimintaa, joka näkyy. Se on toimenpide, joka voidaan dokumentoida, niiden määrää voidaan laskea, tuloksia voidaan laskea. Kyseessä on siis menetelmä, joka on käsin kosketeltava, toisin kuin rahoittajalle epämääräisenä näyttäytyvä lisäohjaus tai erityinen tuki, joita on vaikeampi mitata. Kartoitukset ovat kuitenkin aikaa vieviä ja useassa tutkimukseen osallistuneista oppilaitoksista on siirrytty vähitellen käytäntöön, jossa kartoitukset ja seurat toteutetaan vain niille, jotka niitä itse haluavat, tai joiden oppimisesta ryhmän vastuukouluttaja on huolissaan.

Oppilaitoksessa toteuttavia erityispedagogisia toimintoja ovat myös erilainen lisäopetus ja tehtäviin tarjottu lisätuki, jossa kouluttaja tai erityisopettaja pedagogisin menetelmin tukee opiskelijaa. Erityisen tuen toteuttajien puheessa voidaan nähdä erilaisia käytännön tukimuotoja, kuten lisäopetus, tuki tehtävissä ja aikataulutuksessa sekä erilaiset tenttijärjestelyt.

Erityisen tuen tarjoaminen ammattitaidon hankkimisvaiheessa tarkoittaa useimmiten erityisiä opetusjärjestelyjä. Näitä ovat mm. opetuksen eriyttäminen ja tukiopetuksen tarjoaminen, mahdollisuus suullisiin tentteihin ja kouluttajan tarjoamaan yksilölliseen ohjaukseen. (Suunnitelma 6.)

Se [lisäohjaus] voi olla tutkinnon suorittamisessa ohjausta, kirjallisissa töissä, suunnitelmien tekemisessä, tai sitte se voi olla... matikkapreppausta lähihoitajille jossain niin ku tietyssä aiheessa. (AoE4.)

Joo, elikkä tuota keskustelua, ohjausta, sitten tuota ohjaus kirjallisissa tehtävissä, ohjaus lääkelaskuissa, ylipäättään opiskeluun liittyvissä tehtävissä, ohjaus ja tuki, ja tota keskustelu, keskustelutuki ja opintojen suunnittelu ja aikataulutus, seuranta. (AoE5.)

Ja sit tietysti toi matikka on osalle kyllä haasteellista. Ja siin on ehkä se, että mä nyt en, en oo mikään matikanopettaja, et en itse pystyny kauheesti siinä auttamaan, mut että ihan jossakin, ovat olleet sit tossa matikan lisäopetuksessa, niin se että siel on ihan jotain sellasii perusjuttuja, missä on aukkoja, et ne kun on saanu niin ku paikattua, niin sitte nää, nää jotka on tietysti paljon haasteellisempia, nää sähkön matikan jutut, niin ne on ollu helpompi ehkä sisäistää, kun ihän nää peruspalikat on saanu niin ku järjestykseen. (Akke1.)

Puhe erityisestä tuesta jäsenyi tutkimusaineistossa opiskelukeskeisesti: se on erityisiä pedagogisia järjestelyjä eli pienryhmiä, suullisia tenttejä ja matematiikan opetusta, jotka kaikki liittyivät oppilaitoskontekstiin ja lähinnä tietojen oppimiseen ja jäsentämiseen. Erityisopettajien koulutus on suuntautunut joko perusopetukseen tai nuorisoasteen ammatilliseen koulutukseen. Erityisen tuen käytännöt ovat saaneet vaikutteita perusopetuksesta ja nuorisoasteen ammatillisesta koulutuksesta. Aikuiskoulutukseen liittyvä tutkimus erityisen tuen toteutuksesta on lähes olematonta. Näin asiaa käsittelee yksi haastateltavista:

Niin no unelma on nyt ainakin se, et olis hirveesti tutkimusta ja porukka tekis tutkimusta. Et vois vai niin ku... et päästäis sellaisel samalle tasolle, et niin ku, et jos sä oot viidennellä [perusopetuksessa] ja sul on tää ja tää, niin sit tietää et mä haen täst ja tästä tutkimustulokset ja tuolta ja tuolta... Sit toinen, materiaalia olis paljo enemmän. Ja... (AoE2.)

Haastateltavien näkökulma perusopetuksen ja nuorisoasteen ammatillisessa koulutuksessa erityisopetuksessa tehtäviin HOJKSeihin (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) oli ristiriitainen. Osa haastateltavista piti HOJKSia perusopetukseen ja nuorisoasteen koulutukseen liittyvänä, joihin aikuiskoulutuksessa ei haluta mennä. Osassa oppilaitoksia HOJKS nähtiin kuuluvan myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Näissä oppilaitoksissa HOJKSin sisältö ja HOJKS-prosessi oli määritelty erityisen tuen tai ohjauksen suunnitelmassa, ja se seurasi suurelta osin perusopetuksessa ja nuorisoasteella olevaa prosessia. Näissä ei kyseenalaistettu sitä, voiko ammatillisessa aikuiskoulutuksessa olla erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, vaan suunnitelma lähti siitä, että erityisopiskelijoita on, ja jokaiselle näistä tulee tehdä HOJKS.

Mut just tossa oli koulutuspäällikön kanssa puhetta, et meillä ei oo yhtään HOJKSia omaavaa opiskelijaa, mutta nyt tota se on semmonen asia, mikä on myöskin työn alla, kehitteillä eli.... (AkkeE2.)

Opetushallituksessa veti Aino Rikkinen, joka sitten siirty Pohjois-Karjalaan. Ja toki tietyllä lailla hänellähän oli tässä niin ku huippuasiantuntemus ja mekin sitte kun aikuisopisto tuli meille, niin hän oli sitten meillä täällä yhden tällaisen yhteisen kehittämispäivän ja toi tätä asiaa meille. Ja he oli ottanu käyttöön sitte tän, että yhtä lailla aikuisille voidaan hakea tätä rahoitusta ja voidaan saada tää erityisopiskelijan status ja tietyllä lailla tehdään näitä HOJKSeja. Vaikka HOJKS sinänsä taas ei kuulu aikuispuolelle käsitteenä, mutta kuitenkin se sama ajatusmaailma. Ja onhan siellä ne ihan samat kriteerit kuin nuorilla. Et minkä kautta voidaan sitä rahoitusta... (AoP2.)

Erityinen tuki lähtee kyllä meillä sitten siitä että tuota, toki tavoitteena on, että hänelle on annettu jo tehostettua tukea, eli hän on saanut tukitoimia, jos ne ei auta, niin sitte ehdotetaan erityisen tuen, tuen päätöstä hänelle sitten, haetaan erityisopiskelijastatusta. (AoE1.)

Etä sitä just silloin mietittiin, kun pohdittiin, että otetaanks me se HOJKS vai ei, niin tota, tietysti siitä saa lisärahaa, mutta tota, tavallaan niin ku sen henkilökohtastamisen puitteissahan pystys myös erityistä tukea tarvitsevalle järjestämään sen hänen tarvitsemansa tuen. (AkkeE1.)

HOJKS eli henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma kuuluu tiiviisti perusopetuksen ja nuorisoasteen ammatillisen koulutuksen maailmaan. Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) se näkyy viittauksena Laakiin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) perustutkintojen osalta. Näyttötutkinto-oppaassa (2011, 119) annetaan myös ohjeet henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tekemiselle. Oppilaitosten erityisen tuen- ja ohjaussuunnitelmissa HOJKS näyttäytyi samanlaisena kuin perusopetuksessa tai ammatillisessa koulutuksessa. Sen kautta määriteltiin opiskelija erityisopiskelijaksi ja siihen kirjattiin ne tukitoimet, joihin opiskelijalla on oikeus. HOJKSeja tehtiin vain osassa tutkimukseen osallistuneista oppilaitoksista, osassa tukitoimet kirjattiin vain henkilökohtaistamissuunnitelmaan.

Näyttötutkintojen perustana on työelämälähtöisyys ja työelämässä tarvittavien taitojen hankkiminen. Työelämälähtöinen erityispedagoginen puhe on tutkimusaineistossa vähäistä. Perinteisesti oppiminen on tapahtunut suurelta osin oppilaitoskontekstissa ja vaikeudet ovat näkyneet pääosin siellä. Jos ammatillisessa aikuiskoulutuksessa siirrytään vähitellen yhä enemmän työelämäkontekstiin, muutuuko tuki toisenlaiseksi? Tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa on tehty joitakin kokeiluja ja projekteja opiskelijan tukemisesta työelämäkontekstissa.

Päästiin [tuetun oppisopimuksen projektissa] niin kun tarjoamaan lisätukea myös sinne työsuhteeseen ja työpaikalle tämmöstä... Se oli paljonkin ehkä elämänhallinnallista tukea ja sitten niin tuota niin ku varmistusta siitä, että tää työpaikalla niin ku tapahtuva oppiminen ja sitten taas tämä tietopuolinen koulutus menee nyt rinta rinnan ja muistetaan tulla ja tän tyyppistä... (AkkP3.)

Joo eli tota, no mä laittasin nyt ensinnäkin tää erityisen tuki, niin tää pitäs suuntautua enemmän tonne työelämään myös. Elikkä tukemaan myös työpaikkaohjaajia. Kun sinne erityisopiskelija tulee, niin nää on usein ihan hukassa nää työpaikan ohjaajat. -- Et mitä me tehdään, niin se tiedonkulku eli nyt sitten nää ohjaajat, elikä ollaan yhteydessä ryhmänvastaavaan ja tähän kouluttajaan, joka joka tätä työssä oppimista ohjaa, et heihin ehkä vahviten ja opiskelijaan. Ja sitte niin ku se tieto pitäis mieluummin aina opiskelijan kautta mennä sit sinne kentälle, että hei mulla on tämmönen lukivaikeus, ja miten tää näkyy mun työskentelyssä, mitä mä odottaisin nyt sit tuelta ja ohjaukselta tältä työpaikalta. (AoE1.)

Ja sit tietysti se työelämä, mikä tässä on tietysti tavoitteena, että yhä enemmän niin ku myös jotenkin pystyttäs, oli sitten tutkintotilaisuuksien arvioinnista tai sitte ihan muuten työllistymisestä kyse, niin myös niin ku sinne päin sitte perehdytystä ja tukee, myös työelämään. Että se olis selasta niin ku, et ei ketään vain heitetä sinne ja yritä pärjällä tämän päivän työelämässä. (Akke1.)

Tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa on kehitetty erilaista erityispedagogista tukea. Nämä erityispedagogiset tukimuodot ovat kehittyneet vastaamaan tutkinnon suorittajien ja opiskelijoiden tarpeisiin–tai oletettuihin tarpeisiin. Kehitetyt tukimuodot ovat usein löytäneet muotonsa ottamalla mallia perusopetuksesta ja nuorisooasteen ammatillisesta koulutuksesta. Aikuisten erityisen tuen tarvetta ja sopivia tukimuotoja käsitellään kirjallisuudessa vain vähän ja toimivasta tuesta kaivattaisiin tutkimuksia.

Erityisopetuksen painolastina on ajatus sen leimaavuudesta (Jahnukainen 2001a; Vehmas 2005a, 2005b; Mietola 2014). Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa leimautuminen erityistä tukea tarvitseväksi on erityisen ongelmallista, sillä ammatillinen aikuiskoulutus kulkee hyvin lähellä työelämää. On mielenkiintoinen kysymys, onko yhä haastavammaksi muuttuvassa työelämässä tilaa erityistä tukea tarvitsevalle työntekijälle. Jos tämä tila on niukassa, miten käy ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijalle, joka opinnoissaan tarvitsee erityistä tukea? Millä tavalla se vaikuttaa hänen työelämäkelpoisuuteensa (vrt. luku 4.4)?

Viime vuosina erityispedagogiikan rinnalle on noussut sosiaalinen vammaistutkimus, jossa pyritään tarkastelemaan erityisyyttä toisesta näkökulmasta: kuinka yhteiskunnan tulisi muuttua, jotta kaikilla olisi täällä mahdollisuus olla ja oppia

(Jacklin 2011; Vehmas 2005a, 2005b). Vammaistutkimuksen näkökulmasta voidaan pohtia, kuinka ammatillista aikuiskoulutusta tulisi muuttaa niin, että se palvelisi kaikkia aikuisia huolimatta siitä, millaiset valmiudet hänellä on oppimiseen ja opiskeluun.

5.4 Kouluttajien asenteiden ja osaamisen kehittäminen

Onko ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajilla tarpeeksi osaamista erityistä tukea tarvitsevien aikuisten opettamiseen? Onko heillä tarpeeksi halua opettaa näitä ehkä vaikeammin koulutettavia? Asennemuutoksella viitataan usein toisten asennemuutoksiin: kouluttajien on muututtava, löydettävä erilaisia tapoja opettaa ja toimia ja työvoimapalvelujen on muututtava. Opettajien osaaminen ja asenne ovat mukana monessa keskustelussa. Opettajuuden uusia, muuttuvia haasteita on tutkinut esimerkiksi Luukkanen (2004) ja Sahlberg (1996, 1997), ja erityisesti aikuiskouluttajien työn muutosta ovat tutkineet Jokinen (2002), Pakkanen (2006) ja Polo (2004). Näiden tutkijoiden mukaan ammatillisen aikuiskoulutuksen kouluttajan rooli on muuttunut koko ajan monipuolisemmaksi. Ammatillisen aikuiskoulutuksen historiassa ammatinopettaja oli käytännön tekijä: työmies opetti toista (Leskinen 1997; Pellinen 2001). Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittyessä kouluttajilta vaaditaan monipuolisia ohjaus- ja opetustaitoja sekä taitoja suunnitella koulusta ja toimia erilaisissa verkostoissa.

AKKU-johtoryhmä (2009, 36) nostaa esille, että opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien valmiuksia tunnistaa oppimisvaikeuksia, ja ottaa ne huomioon opetuksessa ja ohjauksessa, vahvistetaan suuntaamalla tähän opetushenkilöstön täydennyskoulutusta. Haastateltavien mukaan erityistä tukea tarvitsevien osalta asennemuutos liittyy siihen, että aikuiskouluttajien tulee haluta ja osata ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppijoiden erilaiset tarpeet osana työtään. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajat ovat yhä suurelta osin alansa ammattilaisia, ja aikuisten erityisen tuen haasteet saattavat olla heille täysin vieras asia. Moni hankkii pedagogisen koulutuksen vasta toimittuaan jonkun aikaa ammatillisena opettajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Koska sitten aika moni juttu, mitä jos mietitään niitä tuen muotoja, niin ne ei tarvi erillistä tieäks niin ku rahallista resurssia, vaan ne liittyy niin kun niihin opetusjärjestelyihin, opettajan pedagogiikkaan ja tällasiin, et ei... et saadaa sitä kautta hommattua niin kun se... (AoE6.)

Et jotenkin, ööö, sil tavalla tietenkin niin kun, esimerkiks ammatilliset kouluttajat, että he... Heillä pitää olla niin ku sitä osaamista, ja sellanen asenne, asiakaslähtöinen asenne, mut ei heitä saa jättää yksin, vaan sitten kun talossa on tätä ohjaus- ja erityisohjausosaamista, niin et sitä sitten hyödynnetään ja niin kun tehdään niin kun yhteistyötä ja näin. (Akke1.)

Niin ku kouluttajille niin ku lisääminen, sen semmosen puolen että heillähän on hirveen laaja kirjo, mitä he kohtaa ihmisissä. Ja osa sitten ei oo saanu koulutusta siihen, jollain on hyvin tekninen koulutus, se ei oo tottunu ihmisiä kohtaan ikinä. Niin jotenkin niin kun myös se, että sitä semmosta niin kun puolta vois kanssa niin kun jotenkin, en mä tiedä kouluttaa kouluttajillekin, tai en mä tiedä, tai jotenkin. Se on aina sellanen tärke mun mielestä. (AoP1.)

Haastateltavat näkivät kouluttajien tarjoaman erityisen tuen olevan pieniä kohtauksia, opiskelijalähtöisiä opetusjärjestelyjä ja pedagogisia päätöksiä. Haastateltavien mielestä näihin ei usein tarvita rahaa, vaan kyse on asenteesta ja halusta muuttaa toimintaansa tukemaan erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa. Haastateltavien toive siitä, että tuki ja ohjaus olisivat luonteva osa koulutusta, kielinee siitä, etteivät he vielä näe sitä luontevana osana oppilaitoksen toimintaa. Erityisyys ja erityisen tuen tarpeen korostaminen käännetään asiakaslähtöisyydeksi. Tässä on taas näkökulman muutos, joka edustaa yleistä hyväksyttävyyttä. Asiakaslähtöisyys liittyy palvelukuluttuuriin, kun taas erityisen tuen tarve enemmän perinteiseen erityisopetuksen näkemykseen.

Pedagogiseen osaamiseen viitattiin useassa haastattelussa. Valitettavasti haastatteluaineistossa avattiin sangen harvoin sitä, mitä pedagogisella osaamisella tarkoitettiin. Tutkijana en osannut tätä tarpeeksi tarkentaa osana haastatteluja. Pedagogisia menetelmiä, jotka tukevat erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa, ei avattu myöskään oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmissa. Yhdessä suunnitelmista mainittiin yhteistoiminnallinen ja ongelmaperustainen oppiminen, joiden katsotaan tukevan erityistä tukea vaativaa opiskelijaa.

Erytynen tuen muotoja: ryhmäohjaus, esim. yhteistoiminnallinen oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen, samanaikaisopetus, pienryhmäopetus, erilaisten tukimateriaalien käyttö. (Suunnitelma 4.)

Kouluttajien asenteisiin ja pedagogiseen osaamiseen on tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa pyritty vaikuttamaan erilaisilla koulutuksilla, jotka on usein rahoitettu erilaisista projekteista. Projekteissa on pyritty kouluttamaan opettajia kohtaamaan aikuisten erityisen tuen tarve ja antamaan valmiuksia tukea näitä aikuisia. Koulutuksissa toteutui usein Koskelan (2013) mainitsema efekti, että henkilöstön ne jäsenet, joilla on tietoa ennakolta, hakeutuvat koulutukseen, ja muut jäävät syystä tai toisesta ulkopuolelle. Myös pedagogisen koulutuksen (opettajan pedagogiset opinnot) mainittiin tuovan muutosta opettajien käsityksiä ja suhtautumiseen erityistä tukea tarvitseviin aikuisiin.

Ja mehän järjestettiin sitten projektin loppuajana semmonen työhönvalmentajakoulutus, eli tarkotus oli kouluttaa kaikki meidän kouluttajat, mut

eihän me sit saatu. Se oli kunnianhimoinen tavoite, mut saatiin kourallinen sitte kouluttajia siihen osallistumaan, mut on se varmaan vähän, niin kun nytkähti eteenpäin mutta hitaasti laiva kääntyy, mutta just sitä tukea ja työssä oppimisen tärkeyttä, niin siinä sitten yritettiin saada kaikille, kaikille ammattialoille. (AkkE2.)

Sit meillä on omaa sisäistä koulutusta ollu paljon, meil on paljo näitä asioita käsitelty, näitä tota erityisen tuen kysymyksiä ja... Ja sitte kyllä tota yks erittäin, niin ku talon ulkopuolinen asia, et ihmisten pedagoginen koulutus kyllä... Se on ehkä yks kaikkein voimakkaimmin vaikuttava, et mitä siellä... Et nyt viime vuosina on nähny, et tämmösiä meidän ammattimiehiä tai -naisia, ku ne on menny pedagogiseen koulutukseen ni niillä jotenkin hahmottuu uudella tavalla tää työ. Et siellä tulee semmosta niin ku ammattilistumista. -- Et ne tulee niin ku ammattiosaajia ja heidän niin ku koulukokemuksensa voi olla niin ku aika vanhoja, ja ne tulee niin ku sen orientaation kautta. Et mitä oli joskus kansakoulussa tai peruskoulussa. Ni heidän kohdalla varsinkin sitten tää pedagoginen, tota, opiskelu tuottaa niin ku hurjasti tuloksia. Ja se on niin ku yks kaks niin ku katsotaan niin ku toisin silmin. (AkkP1.)

Kyllä varmaan, ainakin se, että aika monihan meidän kouluttajista on pedagogisesti pätevä, eli se tietenk... Jo se... Opettajankoulutus tuo sitä näkemystä. Eikä aatella enää, että saunan taakse vaan sellaset, jotka tarvii jotain erityistä tukea. Ja onhan meille sit kaikkien hankkeiden myötä ollut erityis- tai aikuisten ohjausosaamiskoulutuksia ja... (AkkE2.)

Koulutuksien lisäksi kouluttajien osaamista pyrittiin lisäämään myös erityisen tuen henkilöstön tarjoamalla konsultaatiolla. Konsultaatio tapahtui usein arkipäivän tilanteissa (vrt. Hirvonen 2006b), kouluttajan ja erityisen tuen vastuuhenkilön kohtaamisessa. Ohjauksen ja erityisen tuen henkilöstö on ammatillisessa aikuis-koulutuksessa niin vähäistä, että kouluttajien konsultointi lienee resurssien kannalta onnistunut ratkaisu.

Ohjaustoimijoiden työote on konsultatiivinen ja tarkoituksena on olla pääkouluttajien tukena varmistamassa opiskelijan mahdollisimman esteen oppiminen ja eteneminen opinnoissaan. (Suunnitelma 5.)

Mut että siis, mutta niin tota, kyl mä niin ku hirveen vähän teen sitä oikeesti sitä erityisopetuksen konkretiaa. Et mun rooli niin kun mä sanoin, se ei voikkaan olla muuta kuin konsultatiivinen. Ja sitte kun ajattelee niin ku koko oppilaitoksen sitä massaa, noin tuhatta opiskelijaa. (AoE3.)

Et se on tällasta kollegakonsultaatiota, niin kun hienosti pitäs sanoa, että... Yleensä se on aina, että jutellaan kahvilla tai jossakin. Istutaan josain sellasessa melkeen maisemakonttorissa, on muutamia työhuoneita, on ja sitten siellä on vähän sermiä ja tämmösiä. Konkreettisesti se on, et

joku tulee siihen pöydän kulmalle ja kysyy olisko sulla aikaa vaihtaa pari sanaa. Et se on aika hyvä. Et kokee sillä tavalla, et on siinä niin ku lähellä, et sitte kun joku tarvii jotain. Ni useinhan se ei oo, kun että toimii peilinä vaikka, kun joku ajattelee ääneen. Ja sit kun mä nyökkäilen, niin se on ite ratkassu sen jutun. (AkkO1.)

Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tukeminen nähtiin yhteistyönä. Yhteistyötä tehdään oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävänä yhteistyönä. Yhteistyön kehittämiseen nähtiin myös osana opetushenkilöstön asenne-
muutosta, sillä perinteisesti opettajan työ on ollut sellaista, jota tehdään yksin. Yhteistyö nähtiin oppilaitoksen velvollisuutena myös kirjallisissa dokumenteissa.

Koulutuksen järjestäjän on tehtävä yhteistyötä näyttötutkinnon järjestäjän, tutkinnon tai koulutuksen hankkijan, työpaikkojen edustajien ja muiden tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. (Henkilökohtaistamismääräys 2006.)

Myös haastateltavat painottivat yhteistyötä mahdollisuutena kehittää erityistä tukea tarvitsevien tukea ja ohjausta. Tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa oli erityistä tukea tarjoavaa henkilökuntaa vähän, vain noin yksi henkilö 600–1000 opiskelijaa kohden. Erityistä tukea tarjoavan henkilön työpanos oli usein yhteistyötä kouluttajien kanssa. Hän toimi ohjauksen ja/tai erityisen tuen osaajana, keskusteli tarvittaessa kouluttajan tai ryhmän vastuukouluttajan kanssa. Haastateltavat nostivat esille sen, että yhteistyö tarjoaa myös mahdollisuuksia löytää uudenlaisia avauksia, innovatiivisia tapoja toimia. Toisaalta on tärkeä myös huomata, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ammatillisen kouluttajan osaaminen eli substanssiosaaminen on tärkeää, eikä ilman sitä ole mahdollista kouluttaa osaajia työelämään. Näin yhteistyötä tarvitaan: toinen tuo ammattialan osaamisen ja toinen ohjaus ja/tai erityisen tuen osaamisen.

Toinen sit niin ku yhteistyön lisääntyminen, mikä on tapahtunu koko aika. Et entistä... Et me oltiin paljon enemmän ennen niin ku omissa lokeroissa, omissa yksiköissä. Et se on niin ku koko aika häipyny ja tiedetään niin ku se, et näin ei voida tehdä, et me tehdään vaan omissa lokeroissa näitä.-- Nii tää yhteistyö on semmonen mitä, mitä tota meidän ammatillisten ihmisten, tai kouluttajien, koko henkilöstön kesken pitää lisätä, sitä on lisää... Se on lisääntynyt, ja sitä pitää lisätä. (AkkP1.)

Mut sit jos on tällasii oikein niin ku vai-- haasteellisia tapauksia, niin kyllä me ihan sit lyödään kalenteriin aika ja pidetään palaveri aiheesta se ja se opiskelija tai sitte niin, että et pidetään tota, et pidetään niin ku, et on kouluttaja ja minä ja opiskelija tai sit jopa niin, et on opokin siin paikal.

Mut nää on näitä ei tapahdu kovin usein. Et se on niin kuormittavaa taval-
laan. (AoE2.)

Yhteistyöllä me ratkastaan näitä ongelmia, tai ratkastaan ja ratkastaan,
tai ainakin mennään eteenpäin, silleen että, et niin ku omassa roolissa, että
mä koen hyvin vähäseks mun mahdollisuudet tehdä mitää, jos mulla ei oo
sen ammatillisen kouluttajan, oman esimiehen, ja sen opiskelijan tukee,
et kyllä se tämmösellä kolmikannalla menee. Ja sit se vastaavasti taas am-
matillinen kouluttaja tarttee tuekseen siihen sen työpaikkaohjaajan, ja sii-
hen sen työnantajayhteyden, et siellä se menee taas niin ku ammatillinen
kouluttaja, ja opiskelija ja työnantajaedustajan kolmikannassa. (AkkO1.)

Yhteistyö nähtiin mahdollisuutena tehdä jotain uutta, toimia toisella tavalla. Haas-
tateltavat nostivat useimmiten esille yhteistyön oman oppilaitoksen sisällä. Yh-
teistyötä tehtiin myös työvoimaviranomaisten kanssa sekä työelämän toimijoiden
kanssa. Kun toimitaan rajapinnoilla eli eri alan ammattilaiset tekevät yhteistyötä,
saattaa syntyä uusia oivalluksia ja tapoja toimia. Yhteistyö ei automaattisesti tuota
uutta, vaan siinä tarvitaan samalla aikaa tutustua ja kehittää yhdessä ideoita uu-
siksi. Yhteistyö nostettiin esille myös kysyessäni tulevaisuuden haasteita ja unel-
mia.

Et tän tyyppisen ajattelun pitää niin ku lisääntyä. Meiän pitää yhdessä
tehdä, et ei niin että joku, tota, raksapuolen kouluttaja kouluttaa, vaan kun
hän saa tukea suomen kielen opettajalta, tai tekee yhdessä, niin hän huo-
maa, että hän on myös kielen opettaja siinä omassa ympäristössä, hän voi
niin ku paremmin huomioida, et tota miten tässä kannattaa kommuni-
koida, et miten haastaa ihmisen kommunikoimaan ja tota miten palkitaan
siitä kommunikoinnista. Kaikkii tätä voidaan niin ku yhdessä... Mä luulen
et just tää luo meillä sellasta niin ku aivan valtavaa niin ku uutta osaa-
mista. Yhdistetään erilaisia, siis erilaiset osaajat ja näkemykset yhdiste-
tään, niin tulee ihan jotain muuta. (AkkP1.)

Joo, eli tää [yhteistyö muiden ammatillisen aikuiskoulutuksen erityis-
opettajien kanssa] on kans kehittämislistalla. Eli nyt vaan tota sähkösesti
on vaan pidetty. Mä en oo päässyt niihin kokoontumisiin. En oo ehtinyt.
Pitäs tehdä. Ehdottomasti. (AoE1.)

Tavallaan et se on niin ku kaikkien asia se ohjaus, mut sitte toisella on
sitä ammatillista substanssiosaamista ja toisella on ehkä sit sitä ohjaus-
osaamista enemmän ja erityiseen tukeen liittyvää, että... Et ne pelais yh-
teen, että se tuki ja ohjaus ei oo mikään irrallinen, vaan tukee tätä koko-
naisprosessia. (AkkE1.)

Uutena yhteistyökumppanina mainittiin erityisammattioppilaitokset. Erityisammattioppilaitokset ovat tarjonneet tukeaan oppilaitoksille, sillä esimerkiksi erilaiset projektit mahdollistavat oppilaitosten konsultoinnin. Konsultointi voi olla kouluttajien kouluttamista tai tukea erityisen tuen suunnitelman tekoon tai konsultointia yksittäisen opiskelijan asioissa. Erityisammattioppilaitosten lähentyminen ammatillisesta aikuiskoulutuksesta tarjoavia oppilaitoksia kuvaa osaltaan erityisen legitimoitumista osaksi ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

Ja sithän me tehtiin sinänsä erityisammattioppilaitoksen kanssa sopimus 2012. He itseasiassa otti meihin päin yhteyttä, että nyt nää erityisammattioppilaitokset niin kun, heidän tehtävä on myös näihin niin kun tavallisiin oppilaitoksiin päin ottaa kontaktia. Kyllähän me oltiin täällä jo pitkin matkaa ottanu yhteyksiä sinne sitte, erityisammattioppilaitoksiin, ja silloin kun oli semmosia erityiskysymyksiä, et me oltiin niin kun et mitä meidän pitää tehdä, ja onks tää niin kun meidän keissi, vai ohjataanko johonkin, johonkin erityisammattioppilaitokseen, et me ei vaan pärjätä, et me ollaan vaan tavallinen oppilaitos. (AkkP3.)

Mutta... Ja tietystikin nyt on toi erityisammattioppilaitos on niin kun alueellisesti lähtenyt kehittään toimintaa aika voimakkaastikin. Et sieltä on niin kun tavoitteena, et saatais jotain palveluja niin kuin jatkossa. Ja he tuottas alueelle, tai tuottavatkin alueelle niin kun alan koulutusta ja tällä tavalla. (AoE6.)

Kyl me ollaan, tietysti kun me ollaan erityisammattioppilaitoksen kanssa tehty yhteistyötä, niin kun tässä enemmän tai vähemmän tiiviisti, niin kyl siel tietysti semmosta, et esimerkiks tähän erityisohjaussuunnitelman tekoon, niin tota siinä niin mä sen lopullisen version lähetin sinne ja niin ku vähän arvioitavaks ja sain, sain sieltä sitte palautetta. Mut et tota ovat muutenkin olleet sillä tavalla, tota ihan tän hankkeenkin puitteissa. Et siel oli esimerkiks, meillä oli tämmönen workshop, mä olin siinä yhteyshenkilönä, niin ku just näistä maahanmuuttajataustasten oppimisvaikeuksista. (AkkE1.)

Haastatteluaineistossa kouluttajilta toivottiin asenne- ja osaamisen muutosta. Yhteistyö erityisen tuen toimijoiden kanssa parhaimmillaan vaikuttaa kouluttajien asenteisiin erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa kohtaan. Samalla tieto ja osaaminen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tarpeista saattaa kasvaa. Oppilaitoksissa oli järjestetty kouluttajille koulutusta, jossa käsiteltiin erityisen tuen tarpeita ja niihin vastaamista. Haastateltavat nostivat myös pedagogisen koulutuksen keskeisenä muutosagenttina: työelämästä suoraan tulevien kouluttajien asenne ja osaaminen oli kasvanut pedagogisen koulutuksen aikana.

5.5 Erityinen tuki tulevaisuudessa

Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutus ja tutkimus 2011–2016 -strategiamietinnössä (2012) painotetaan ohjauksen merkitystä elinikäisessä oppimisessa. Opetushenkilöstön ohjausosaamista pyritään kasvattamaan ja kehittämään palveluja, joista ohjausta saa ”yhden luukun periaatteella”.

Haastateltavat näkivät ohjauksen ja erityisen tuen kehittämisen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tärkeänä. Kun kysyin haastattelussa tulevaisuuden unelmia, haastateltavat toivoivat, että ohjaavaa otetta kehitetään ammatillisessa aikuiskoulutuksessa jatkuvasti ja ohjaus nostetaan toiminnan keskiöön. Haastateltavien toiveena oli, että kaikilla ammatillisen aikuiskoulutuksen kouluttajilla olisi (yhteinen) erityispedagoginen osaaminen ja visio.

Etä se ohjaus jotenkin pitäis olla siinä, sillai siinä keskiössä. (AkkP2.)

Ja sitte pikku hiljaa, tää on nyt sitten semmonen tosi villi unelma, pikku hiljaa niin ku kaikilla olis se ajatus, että, et tuota ne on kumminkin läpässy tietynlaisen haastattelun tai seulan tullessaan siihen ammattiin opiskelemaan, et josko sieltä löytyis niin ku ydin ja se hyvä, et niistä tulis loistavia ammatillaisia. -- Et jos aikuiskouluttajilla olis erityispedagoginen sellanen visio, niin mä ajattelen et sitten olis rahkeet aika, aika mieltömiin juttuihin. (AoE3.)

Haastateltavat painottivat tulevaisuuden unelmissa yksilöllisyyttä, niin ohjauksessa kuin tutkinnon suorittajien ja opiskelijoiden yksilöllisillä poluilla. Yksilöllisyyden merkitys on kasvanut ammatillisessa aikuiskoulutuksessa koko 2000-luvun, mutta haastateltavat olivat sitä mieltä, että yksilöllisyys yhä tulee kasvamaan. Yksilöllisyys korostuu myös 2006 annetussa henkilökohtaistamismääräyksessä, jonka mukaan jokaiselle tutkinnon suorittajalle tulee suunnitella sellainen polku, jossa hän mahdollisimman hyvin pystyy osoittamaan osaamisensa. Yksilöllisyys liittyy myös tehokkuusajatteluun. Yksilölliset polut mahdollistavat sen, että osa tutkinnon suorittajista valmistuvat nopeammin, tarvitsevat vähemmän opetusta ja vähemmän resursseja. Koulutuksen kehittäminen yhä yksilöllisempään suuntaan vaatii panostusta ohjaukseen. Perinteisesti ohjausta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ovat antaneet ryhmän vastuukouluttajat, mutta henkilökohtaistamisen tultua osaksi kaikkea ammatillista aikuiskoulutusta myös ohjaavia kouluttajia ja erityisopettajia on palkattu ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Olla tota edelläkävijä oikeestaan niin ku tämmösten yksilöllisten opintopolkujen tiellä, että se on se yksilöllisyys must se on niin ku kaunis ajatus se. Ja se ei oikeestaan monessa muussa, muussa tota noin niin koulutusmuodossa sillai oo niin mahdollinen, että... Tottakai se yksilöllisyys vaatii sitä ohjausta sitten. (AkkP2.)

Ja kyl se siihen tulee menemäänkin kyllä, että.. Et ei voi kohdella tommosta isoo massaa niin ku bulkkii, että et kys se sellanen, varmaan se sellanen henkilökohtas- se henkilö, et vaikka henkilökohtaistetaanki, niin kyl se opetus ja tuen ja näiden pitäis olla paljo henkilökohtasempaa vielä. (AoE2.)

Monikulttuurisuus on voimakkaasti viime vuosina ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Monella koulutuslalla on suuri määrä maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, joilla on ongelmia kielen kanssa. Oppilaitoksiin on palkattu S2-opettajia, jotka opettavat kieltä käytännön tilanteissa. Suuri maahanmuuttajien määrä muuttaa pedagogisille ratkaisulle asetettuja vaatimuksia. Koulutuksen rakenteita ja kielen perustuvia opetusmenetelmiä tulee kehittää (vrt. Arola 2015). Haastateltavat painottavat sitä, että erilaisuus tulisi nähdä voimavarana, ei niin paljon ongelmien kautta.

Et kun se... Meillähän taitaa olla 30 % maahanmuuttajia opiskelijoista, niin se erilaisuus on täällä. Niin tota, se on yks osa sitä kulttuuria, että me... Nähdä erilaisuus vahvuutena eikä tota mennä johonkin luutuneisiin käsityksiin. (AkkP1.)

Ja sit tietysti se, että monikulttuurisuus ei varmastikaan tuu väheneeseen ja on ihan hyvä niin, niin siinä, mä en tiedä onks se erityistä tukea, mut kuitenkin niin ku tukea tarvitsevia. (AkkE1.)

Työssä oppimisen määrä on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa lisääntynyt koko ajan. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että tämä tendenssi jatkuu ja yhä suurempi osa koulutuksesta tapahtuu työelämässä ja työssä oppien. Tällöin ohjauksen tärkeys korostuu, sillä jos ryhmä on hajallaan työpaikoilla, tulee opetuksen tulla työpaikalle yksilöllisesti.

Et koko ajan se suuntaus on, että se [oppiminen] tapahtuisi siellä työelämässä ja mentäis niin ku koulusta ulos. Ja samalla tavalla et sen painotuksen pitäis muuttua niin ku ohjauksen puolella. (AkkO1.)

Joo eli tota, no mä laittaisin nyt ensinnäkin tää erityinen tuki, niin tän pitäis suuntautua enemmän tonne työelämään myös. Eliikä tukemaan myös työpaikkaohjaajia. Kun sinne erityisopiskelija tulee, niin nää on usein ihan hukassa nää työpaikan ohjaajat. (AoE1.)

Et kyllä tällanen on niin ku edelleenkin, millä tavalla se menee tää meidän tieto läpi tän koko tutkinnonsuorittamisen prosessin aina sinne näyttöihin asti, tai esimerkiksi työssä oppimiseen. Kun sillon tietysti, kun siellä työssäoppimispaikalla tehdään se näyttö, että sitä ei täällä tehdä tai simuloida, niin miten se pystyy se työpaikkaohjaaja niin ku ottaan sen

[erityistarpeet] huomioon. Et siellä varmaan riittää tekemistä vielä. Ei se valmista ole siellä. (AkkO1.)

Haastateltavat pitivät muutoksen mahdollisuuksina yhteistyötä ja erilaisia rajapintoja. Yhteistyötä tulee tehdä sekä oppilaitoksen sisällä että oppilaitosten välissä. Sisäisessä yhteistyössä painottuu erityisen tuen toteuttajien yhteistyö ammatinopettajien kanssa. Oppilaitosten välistä yhteistyötä on tehty paljon erilaisissa projekteissa. Myös yhteistyö rahoittajan, esimerkiksi TE-toimistojen, kanssa nähdään tärkeäksi.

Toinen sit niin ku yhteistyön lisääntyminen, mikä on tapahtunu koko aika. Et entistä... Ei voi ajatella et on joku tää ammatti, et nythän pitää hankkia sitä osaamista toisistaki, toiseltaki ammattialalta. On metataitoja ja kaikkia. Nii tää yhteistyö on semmonen mitä, mitä tota meiän ammatillisten ihmisten, tai kouluttajien, koko henkilöstön kesken pitää lisätä, sitä on lisää... Se on lisääntynyt ja sitä pitää lisätä. Ja toinen on sitte sitä, et semmonen verkostomaisuus kaikessa... Et me tehdään entistä enemmän yhteistyötä. Työnantajien kanssa. Viranomaisten kanssa pitäis verkottua. Muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. Niin tota, tulla ulos sieltä omasta pienestä poterosta, niin se on se... (AkkP1.)

Et jotenkin, ööö, sil tavalla tietenkin niin kun, esimerkiks ammatilliset kouluttajat, että he... Heillä pitää olla niin ku sitä osaamista ja sellanen asenne, asiakaslähtöinen asenne, mut ei heitä saa jättää yksin, vaan sitten kun talossa on tätä ohjaus- ja erityisohjausosaamista, niin et sitä sitten hyödynnetään ja niin kun tehään niin kun yhteistyötä ja näin. (AkkE1.)

Useampi haastateltava toivoo, että ohjaavat kouluttajat ja erityisopettajat tulevat jokaiselle koulutusosalalle ja vähitellen tarjottava tuki on laadultaan ja määrältään samanlaista koko oppilaitoksessa.

Että jos minun vallassani olis, niin meillä olis joka toimialalla oma opinto-ohjaaja, kuraattori, joku tämmönen opiskelijatukihenkilö. Tai mieluummiten jokaisessa toimipisteessä oma. Et se on siinä opiskelijoiden arjessa läsnä. Silleen minä sitä kehittäisin. (AkkO2.)

Tai me tehtiin semmonen pieni suunnitelma jo mun esimiehen ja sit ton rehtorin kanssa, että, et ihanne oli se, et jokaisella toimialalla olis ammatillinen erityisopettaja, jonka kanssa se kontakti ois, ois olemassa siellä niin ku joka päivä ja arjessa. (AoE3.)

Että toiveena... Että tää olis niin ku tavallaan edelleenkin sillä pohjalla, että tää tuki- ja ohjaus on niin ku kaikille, ja että tota ei niin ku kategorisoitas, mut että siitä tulis sellanen luonteva tapa. Et sitä erityistäkin tukea pystyttäis tarjoomaan sil tavalla että, et se olis niin ku luonteva osa

sitä, sitä koulutuskuviota, ja ettei siinä tarttis niin ku kauheesti ihmetellä
et nyt on tällanen opiskelija. (AkKE1.)

Haastateltavat toivoivat myös lainmuutosta siten, että tutkinnon suorittajan oikeus erityiseen tukeen ja toisaalta erityisen tuen toteutus tuotaisiin laissa selkeästi esille. Elokuussa 2015 tuli voimaan uusi valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta (794/2015). Erityisen tuen toteuttamista siinä ei tarkenneta, mutta nyt viittaus tutkinnon suorittajan ja valmistavan koulutuksen osallistujan oppimisvaikeuksien huomioimisesta siirtyy tiukemmin osaksi lainsäädäntöä. Erytynen tuki määrittyy yhä ohjauksen kautta tai osana ohjausta. Erityisopettajan asemaa tai nimikettä ei lakimuutoksissa ole, toisin kuin haastateltavat toivoivat. Tutkinnon suorittajan oikeus ohjaukseen tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa on kirjattu suhteellisen selkeästi henkilökohtaistamismääräyksessä (2006) (1.8.2015 alkaen asetuksessa 794/2015). Haastateltavat eivät nostaneet esille sitä, että tätä tulisi tarkentaa.

Sit toi lainsäädäntö, niin tota, niin tota tuolla ammatillisen koulutuksen puolella lainsäädäntö on vielä selkee, siellä sanotaan ihan selkeesti, että mitä täytyy olla HOJKS:issa ja näin. Mutta sitten, sitten tota ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella, niin se on hyvin veteen piirrettyä. Siellä esimerkiksi ei lue selkeesti sit oikeesti sitä, et miten se erityinen tuki järjestetään. Ja mun mielestä se erityisen tuen dokumentointi ei oo niin selkeesti siellä lainsäädännössä. (AoE1.)

No se lakimuutos on ihan ensimmäinen. -- Et tää on ihan niin ku valtava käppi, kun kaikki muut koulutusalat... niin kun muissa on erityisopetuksen määritelmät ja näis aikuiskoulutuslaki ei tunne ollenkaan sitä. (AoE5.)

Et se olis selkeesti määritelty. -- Erityisopettajan nimike. Ja mitä se ois sitte, se tuki. (AoE4.)

Haastateltavien tulevaisuutta koskevissa unelmissa erottui kaksi termiä: yksilöllisyys ja moninaisuus. Koulutuksen ja ohjauksen pitäisi olla entistä yksilöllisempää. Ei samaa kaikille, vaan asiakkaan tarpeista lähteviä yksilöllisiä ratkaisuja. Yksilöllisyyden unelma on sisäkirjoitettu myös kansallisiin dokumentteihin (esim. Opetusministeriö 2012; AKKU-johtoryhmä 2009). Moninaisuudesta puhuttaessa mainittiin maahanmuuttajat ja erilaiset oppijat. Kansainvälisen inklusiokeskustelun näkökulmasta ammatillisen aikuiskoulutuksen pitäisi olla kaikille avointa, ja koulutus pitäisi mahdollistaa kaikille erilaisin pedagogisin järjestelyin (Biesta 2006; Brine 2007; Chapman & Aspin 2013).

Koulutuksen muutos tapahtuu haastateltavien mukaan yhteistyössä kouluttajien ja muiden sidosryhmien välillä. Opettajuuden muutosta koskevissa tutkimuk-

sisä puhutaan kouluttajan roolin muuttumisesta. Aikuiskouluttajan rooli on muuttunut tiedon ja taidon jakajasta ohjaajaksi, konsultiksi ja koulutuksen organisoidjaksi (Talka 1997b, 244–245; Turpeinen 1996, 143–145). Haastatteluaineiston perusteella voidaan ajatella, että kouluttajan roolin monipuolistuminen jatkuu yhä tulevaisuudessa (vrt. myös Arola 2015).

5.6 Ohjausta, erityisohjausta vai erityistä tukea?

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityisen tuen tarpeeseen on vastattu yksilöllisten polkujen, ohjauksen, erityispedagogiseen osaamiseen liittyvän erityisen tuen sekä opettajien osaamisen kehittämisen keinoin. Pitkänen, Lampinen, Klem, Huotari ja Partanen-Salosto (2012) ovat tutkimuksessaan selvittäneet toimivia käytäntöjä, joilla tuetaan välityömarkkinoilla olevaa asiakasta. Nämä käytännöt ovat suunnilleen samoja, joita haastateltavat nostivat esille. Pitkänen ym. (2012) tiivistävät toimivat käytännöt moniammatilliseen yhteistyöhön, yksilölliseen ohjaukseen (tai valmentamiseen) sekä koulutuksen ja työelämän tiiviiseen yhteistyöhön.

Tutkimusaineistossa ohjauksen ja erityisen tuen polut risteilevät, välillä yhtyvät ja välillä eroavat toisistaan. Usein oppilaitoksessa toimii joko ohjaavia kouluttajia tai erityisopettajia, joiden työnkuva on hyvin laaja. Tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa ohjaavan kouluttajan tai erityisopettajan työnkuvaan kuului sekä ohjaus että erityinen tuki. Ohjaavalle kouluttajalle tai erityisopettajalle ohjautuivat ne opiskelijat, jotka eivät suoriutuneet opinnoistaan ryhmän vastuukouluttajan antaman tuen turvin. Kun ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja kuvasi työtään, piirtyi kuva moniosaajasta, joka hoiti kaikki opiskelijaa tukevat toiminnot, oli kyse sitten alkukartoituksista ja oppimisvaikeuksien huomioimisesta, yhteistyöstä työvoimatoimiston kanssa tai työnhaun ohjauksesta.

Opinto-ohjauksen tehtävät on jaettu ohjaavien kouluttajien kesken ohjauksen ydintehtäviin, joita ovat henkilökohtaistamiseen liittyvä ohjaustyö, oppimisvalmennus, työhönvalmennus, urasuunnittelu ja erityisopetus. Ohjaustoimijoiden työote on konsultatiivinen ja tarkoituksena on olla pääkouluttajien tukena varmistamassa opiskelijan mahdollisimman estetön oppiminen ja eteneminen opinnoissaan. (Suunnitelma 5.)

Hän [erityisopettaja] on koulutuksissa mukana. Hän vetää siel ryhmälle esimerkiksi tällasen osion kun aikuinen oppijana. Hän on opiskelijavalinnoissa mukana. Ja tota niin, sit kaikki työnhakuvalmennuksissa hän on mukana. Ja sitte tietysti sen opiskeluprosessin aikana hän on, niin ku opiskelijalle jos tulee elämäntilanteeseen liittyviä asioita tai jotain muita juttuja, missä hän kaipaa apua, niin sit ohjaava opettaja on sitten niin kun sen ammatinopettajan työparina tavallaan. (AoE6.)

No kyllä se on näihin tehtäviin, tehtäviin eli tutkintosuunnitelmien tekeminen esimerkiksi lähihoitajilla, sit on yksittäiset tehtävät, ehkä pinta-alan laskemiset artesaaneilla ja sit on tällainen keskustelu kautta kuuntelu, eli se on mun mielestä lisääntynyt, et tota yhdistäisin sen ehkä, ehkä sitten näihin mielenterveyden ongelmiin ja näin, koska meillähän ei varsinaisesti täällä psykologia ole, niin se jollain lailla osittain kaatuu meille, mut me tehdään se selväks tietenkkin, että et terapia ja nää palvelut on sit tätä varten, mut toki niin ku tällanen kuuntelu, kannustaminen, mitä menee tässä opintojen aikana, niin tällanen keskustelu, kuuntelu ja tsemppaaminen, pystyt siihen ja aikataulutusten teot, se on hyvin tärkeä täällä. Et tehdään semmonen opintosuunnitelma ja mitä teen ja milloin, et se tehdään opiskelijan kanssa yhdessä. (AoE1.)

Ohjaavan kouluttajan tai erityisopettajan työ ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on hyvin monimuotoista. Ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja on mukana hakeutumisvaiheessa, osallistuu välillä opiskelijoiden ammatinvalinnalliseen ohjaukseen TE-keskuksen asiakkaille, osallistuu opiskelijavalintoihin ja kirjoittaa jatko-suunnitelmat niille hakijoille, jotka eivät tule valituiksi. Hän osallistuu mahdollisiin kartoitusvaiheisiin vastaten ohjaavista osuuksista ja tekee lukiseulat. Hän kertoo opiskelusta aikuisena. Koulutuksen aikana ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja auttaa ja tukee, antaa mahdollisesti pienryhmäopetusta vaikka matematiikassa tai ohjaa tehtävissä, sekä toimii tukena työssäoppimisjaksoilla ja tutkintotilaisuuksissa. Lisäksi ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja kirjoittaa ohjaussuunnitelman tai erityisen tuen suunnitelman ja konsultoi tarvittaessa opettajia opiskelijoiden elämänhallinnan tai oppimisen vaikeuksissa. Tällainen työnkuva vaatii henkilöltä laajaa osaamista, ja henkilöllä täytyy olla (perus)taidot sekä ohjauksessa että erityispedagogiikassa. Samanlaista moniosaajaa kuvaa Arola (2015, 217) tarkastellessaan maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan ohjaajan erilaisia rooleja.

Erytispedagoginen puhe jää ammatillisessa aikuiskoulutuksessa usein ohjauksen jalkoihin ja aikuisten erityinen tuki kuvataan toteutuvan ohjauksellisesti. Esimerkiksi OpinOvi-projektin Erilaiset oppijat -teematyöryhmän tekemässä suosituksessa (Aikuisten erityisohjauksen suositukset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2013) käytetään termiä erityisohjaus, ei erityinen tuki. Suosituksessa ei perustella erityisohjaus-sanan käyttöä millään tavalla. Ilola (2009, 29) määrittelee erityisohjauksen niiksi ohjaukselliseksi toimiksi, jotka ovat suunnattu vain joillekin opiskelijoille. Tämä erityisyys voidaan todeta esimerkiksi erilaisten diagnoosien kautta. On mielenkiintoista pohtia, voidaanko erityistä tukea kehittää ilman erityisopetukseen liittyviä luokitteluita ja toisaalta leimaavuutta. Ohjauksen ja erityisen tuen liitto voi tavallaan tuoda mukanaan yleistä hyväksyttävyyttä: suunnataanhan ohjaus kaikille. Voiko erityinen tuki tai erityisohjaus olla vain osa kaikille hyväksyttävää ohjausta? Muuttaako se erityistä tukea vähemmän leimaavaksi vai muuttuuko vähitellen termien sisältö?

Aineiston mukaan erityinen tuki rakentuu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa palveluksi, joka on vapaaehtoista vastaanottajalle. Vastaanottajan pitää osata tätä palvelua hakea tai tulla siihen ohjatuksi. Kyseessä on markkinahenkiseen ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvä palvelu, jolla pyritään saavuttamaan voittoa siinä mielessä, että keskeyttämisiä pystytään vähentämään ja opiskeluajoja lyhentämään. Toisaalta erityinen tuki voidaan nähdä oppilaitokselle markkinaetuna, sillä asiakkaat saavat sellaista palvelua, joka auttaa heitä etenemään opinnoissaan. Kun erityisen tuen palveluja tarjotaan erilaisille asiakkaille, niin opiskelijoille kuin kouluttajakollegoille, puhutaan markkinahenkisestä palvelusta. Tällöin tuotteiden käyttäjä nähdään asiakkaana ja erityinen tuki palveluna, jota tarjotaan ja jonka opiskelija joko ottaa vastaan tai ei ota. Hän on oikeutettu saamaan palvelua, mutta myös oikeutettu siitä kieltäytymään. Hakala ym. (2013, 194) ovat tarkastelleet samantyyppistä asiakasmallia erityisammattioppilaitosten retoriikassa, kun nämä houkuttelevat erityistä tukea tarvitsevaa hakija-asiakasta koulumarkkina-asiakkuuteen.

Tutkimusta tehdessäni olen joutunut pohtimaan sitä lisäarvoa, jonka erityispedagoginen osaaminen tuottaa ammatilliselle aikuiskoulutukselle. Mikä ero on ohjaavan kouluttajan osaamisella ja erityisopettajan osaamisella? Jos tuki joka tapauksessa rakentuu ohjaukselle, onko erityisopettajalla antaa jotain sellaista, mitä muilla kouluttajilla ei ole? Kupiaisen (2009, 18) mukaan ohjauksessa psykologinen tieto vaikuttaa taustalle selvästi, samoin filosofia, sosiologia ja erityispedagogiikka. Ohjauksessa keskiössä on prosessi, jonka aikana opiskelija oppii suunnittelemaan elämänsä ja tulevaisuuttaan ja ottamaan vastuuta omista valinnoista ja päätöksistään (Kupiainen 2009, 27). Erityisopettajalla on perustiedot erilaisista oppimiseen vaikuttavista vaikeuksista ja diagnooseista (vrt. Hirvonen 2006b, 50). Miettinen (2008) esittää tärkeimpänä erityisopetuksen menetelmänä tiivistä ja pitkäjänteistä vuorovaikutusta opiskelijan ja opettajan välillä. Erityisopettajan lisäarvoa tuonee kohderyhmiä koskeva erityistietämys sekä pedagoginen työskentelytapa: erityisopettaja tukee käytännössä esimerkiksi tehtävien teossa tai aikataulutusessa. Jos vertaan aikuisille tarjottavaa erityispedagogista tukea Kupiaisen (2009, 27) määritelmään ohjauksesta, voisi ajatella että prosessi on samankaltainen, mutta erityisen tuen tavoite kohdistuu rajatummin oppimisprosessiin. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden ongelmat näyttäytyvät oppimisen ja elämänhallinnan ongelmina (luku 4). Tuen antajaksi tarvitaan henkilöitä, joilla on perusosaaminen sekä erityispedagogiikasta että ohjauksesta.

6 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, kuinka erityinen tuki rakentuu ammatillisesta aikuiskoulutuksesta käytävässä keskustelussa. Eryitystä tukea ja sen kehittymistä tarkasteltiin niin kansainvälisellä, kansallisella kuin oppilaitostasolla. Eryityspedagogiset keskustelut paikantuivat keskusteluihin elinikäisen oppimisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen mahdollisuudesta vaikuttaa sosiaaliseen inklusioon, sekä erityisen tuen tarpeen ja toteutumisen kuvaamiseen oppilaitoksissa. Tutkimusaineisto koostui kansainvälisistä ja kansallisista asiakirjoista, haastatteluaineistosta (N=15) sekä haastattelujen aikana piirretyistä aikajanoista ja tutkimukseen osallistuneiden oppilaitosten erityisen tuen tai ohjauksen suunnitelmista.

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta ja ajatuksia jatkotutkimuksesta. Taulukossa 2 tarkastelen, millaisia erityispedagogisia keskusteluja olen nostanut esille tutkimusaineistosta. Seuraavissa luvuissa tarkastelen näitä teemoja tarkemmin.

Taulukko 3. Tutkimusaineiston ja tulosten suhde

	tutkimusaineisto	tulokset
Kansainvälinen taso	Kansainväliset artikkelit	Elinikäinen oppiminen ja sosiaalinen integraatio Aikuisten erityisen tuen tarve
Kansallinen taso	Lait, asetukset, mietinnöt, projektiarvioinnit Julkaisut ja artikkelit	Ammatillinen aikuiskoulutuksen kehittyminen vastaamaan heterogeenisen opiskelija-aineksen tarpeisiin Eriytyinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa: sen tarve ja legitimoituminen
Oppilaitostaso	Haastattelut Eriytyisen tuen ja ohjauksen suunnitelmat Aikajajat	Eriytyisen tuen kehittyminen Ohjauksen kehittyminen Eriytyisen tuen toteuttaminen

6.1 Eriytyisen tuen kehitys ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, *miten aikuisten erityisen tuen tarve ja erityinen tuki näkyvät ammatillisen aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen historiassa*. Tutkin kansainvälisiä elinikäistä oppimista ja sosiaalista inklusiota käsitteleviä artikkeleita sekä kansallisia asiakirjoja ja tarkastelin niistä erityisen tuen ja siitä käytään keskustelun kehittymistä.

Elinikäisen oppimisen diskursseissa erityispedagoginen näkökulma on esillä, kun keskustellaan heikoimmassa asemassa olevien kouluttamisesta ja sosiaalisen inklusion edistämisestä. Elinikäisen oppimisen ensimmäinen kultakausi ajoittui 1970-luvulle. Silloin painotettiin kaikkien oikeutta osallistua elinikäiseen oppimiseen (Chapman & Aspin 2013), koulutus ei saanut kasautua vain hyväosaisille (Aikuiskoulutuskomitea 1975). Humanistisen ajan keskustelua leimasi halu luoda koulutusjärjestelmä, jonka avulla kaikkien aikuisten olisi mahdollista hankkia ammatillinen koulutus ja tätä kautta itselleen toimeentulo ja mielekäs elämä. Elinikäisen oppimisen toinen kultakausi osui 1990-luvulle ja tällöin elinikäisen oppimisen diskursseissa tapahtui muutos: humanistisen kauden ajatukset oppimisesta elämää varten muuttuivat yksilön velvollisuudeksi kehittää itseään pysyäkseen yhteiskunnan tuottavana jäsenenä (Biesta 2006). Samaan aikaan tapahtuva työelämän muutos, nopea siirtyminen kohti informaatioyhteiskuntaa, työelämän kiristyminen ja kilpailu työpaikoista vaikeuttivat matalasti koulutettujen tilannetta (Vähätalo 1998). 2000-luvulle tultaessa keskustelun sävy on yhä tiukka, ja keskustelussa korostuu elinikäisen oppimisen vaatimukset yksilön vastuusta hankkia koulutus ja työpaikka täyttääkseen työelämäkansalaisen vaatimukset (vrt. Isopahkala-Bouret 2013; Hakala, Mietola & Teittinen 2013; Julkunen 2008; Niemi 2010, 145; Niemi & Kurki 2013, 204).

Elinikäisestä oppimisesta käydyssä keskustelussa 1990-luvulla esiintyy ajatus siitä, että elinikäisen oppimisen avulla on mahdollista edistää sosiaalista inklusiota. OECD nosti raportissaan *Lifelong learning for all* (1996) esille että osallistuminen koulutukseen tukee kansalaisen työllistymistä ja sitä kautta sosiaalista inklusiota. Suomessa Elinikäisen oppimisen komitea (Oppimisen ilo... 1997) ehdotti, että lähivuosien painopisteeksi otettaisiin jälleen ilman koulutusta tai matalasti koulutetut aikuiset. Rubensonin (2004) mukaan elinikäisestä oppimisestä käytävä keskustelu on pehmentynyt 2000-luvulla ainakin retoriikan tasolla. Euroopan Unioni on painottanut elinikäisen oppimisen mahdollisuutta sosiaalisen yhteenkuuluvaisuuden kasvattamisessa.

Suomessa elinikäisessä oppimisessä panostettiin ammatilliseen aikuiskoulutukseen, jonka kautta pyrittiin nostamaan kansalaisten koulutustasoa ja tuottamaan yrityksille osaavaa työvoimaa (Ahonen 2012; Lehtisalo & Raivola 1999; Pellinen 2001). Myös kansallisessa keskustelussa painottui huoli sosiaalisesta inklusiosta: pohdittiin ammatillisen aikuiskoulutuksen mahdollisuutta vastata huono-osaisuuteen, elämänhallinnan vaikeuksiin ja matalasti koulutettujen tarpeisiin. Erilaiset komiteamietinnöt (esim. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980, 1982; Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta 1983; Lisäkoulutustoimikunta 1983; Kurssikeskustoimikunta 1988; Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmä 1992) johtivat lainsäädännön muutoksiin, joilla pyrittiin tukemaan heikossa asemassa olevien kouluttautumista. Ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntöä ja käytäntöjä pyrittiin muuttamaan siten, että kaikkien olisi mahdollista osallistua

ammattilliseen aikuiskoulutukseen. Tästä esimerkkinä voi mainita näyttötutkintojärjestelmän käyttöönoton, jota perusteltiin muun muassa sillä, että ”kouluallergiset” aikuiset voisivat esittää osaamisensa.

Huoli kaikkien aikuisten kouluttamisesta ja sen mahdollistamisesta säilyi osana ammatillisesta aikuiskoulutuksesta käytävää keskustelua. Ohjaavat kouluttajat nostivat esille huolensa aikuiskoulutuksen vaatimaan suureen itseohjautuvuuteen ja kyseenalaistivat, ovatko kaikki aikuiset tähän valmiita (esim. Pasanen 2000, 2001; Onnismaa 1998a, 1998b, 2005). Samaan aikaan heräsi kansainvälinen (esim. Gajar 1992; Gerber ym. 1990) ja kansallinen (Kakkuri 1993, 1995) tutkimus aikuisten oppimisen vaikeuksista. Tieto aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista levisi vähitellen myös suuren yleisön tietoisuuteen. Tutkimuksissa todettiin, että oppimisen vaikeudet näkyvät usein vielä aikuisenakin, vaikka ne usein muuttavat muotoaan (Bell 2010; Gerber ym. 1990; Gerber 2012; Korkeamäki 2010, 2011).

Suomessa ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädäntöä on muutettu siten, että ammatillinen aikuiskoulutus on muuttunut koko ajan yhä yksilöllisempään suuntaan. Vuonna 1992 määrättiin HOPSit eli henkilökohtaiset opetus suunnitelmat pakollisiksi kaikille opiskelijoille (Asetus ammatillisesta... 1314/1992). Näyttötutkintoihin siirtyminen vuonna 1994 mahdollisti osaamisen osoittamisen ilman koulutusta. Henkilökohtaistamismääräyksen (2006) mukaan jokaisen aikuisopiskelijan osaaminen ja kokemus tulee ottaa huomioon suunniteltaessa hänen yksilöllistä koulutuspolkuaan. Henkilökohtaistamismääräys (2006) ja 2015 annettu Valtioneuvoston asetus henkilökohtaistamisesta (794/2015) mahdollistavat erilaiset tukitoimet ja yksilölliset polut. Toki tätä käsitystä pehmeämmästä taloudellisen paradigman tulkinnasta voidaan tarkastella kriittisesti. Tutkijoiden mukaan elinikäisen oppimisen perin positiivinen diskurssi pitää sisällään kääntöpuolen siitä, että jatkuvan kouluttautumisen vaatimus rajaa osaltaan osan kansalaisista ulos (Biesta 2006, Brine 2007, Jahnukainen 2001b).

Ammatillinen aikuiskoulutus on 40 vuoden ajan virallisissa dokumenteissa ja tavoitteissa pyrkinyt palvelemaan koko kansan kouluttajana, kouluttamaan matalasti koulutettuja ja niitä, jotka ovat haavoittuvimmassa asemassa yhteiskunnassa. Kuitenkin koulutus yhä kasaantuu tietyille väestöryhmille (Pohjanpää, ym. 2008; Tilastokeskus 2014). Tutkimusaineiston perusteella aikuisten erityisen tuen tarpeet on kansallisissa asiakirjoissa ja lainsäädännössä otettu huomioon ja ammatillista aikuiskoulutusta pidetään tienä sosiaalisen inklusion. Samaan aikaan oppilaitoksissa käytävä ja osittain myös yhteiskunnallinen keskustelu on koventunut: jokaisen on pystyttävä vastaamaan itsestään, hankkimaan sekä koulutus että ammatti (Isopahkala-Bouret 2013; Hakala, Mieto & Teittinen 2013; Julkunen 2008; Niemi 2010, 145; Niemi & Kurki 2013, 204).

Ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa ohjauksen ja erityisen tuen kehittäminen lähti liikkeelle viimeistään 2000-luvulla henkilökohtaistamisen myötä. Erityisen tuen kehittäminen käynnistyi monessa oppilaitoksessa

kansallisten hankkeiden kuten AiHe, Noste ja OpinOven Erkkeri-hankkeen myötä. Haastateltavat kuvasivat, että muutosagenttina saattoi toimia erityispedagogiikan opettaja, jolla oli kokemusta perusasteen erityisopetuksesta, tai ohjaava kouluttaja, joka oli huolissaan aikuisten selviytymisestä suurta itseohjautuvuutta vaativista opinnoista. Näin perusasteen erityisopetus ja ohjaavassa koulutuksessa kehitetyt ohjauksen menetelmät ovat vaikuttaneet ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kehitettävään erityiseen tukeen. Erityinen tuki legitimoitui hitaasti osaksi ammatillista aikuiskoulutusta. Haastateltavat korostivat sitä, että erityisen tuen leviittäminen osaksi ammatillista aikuiskoulutusta on ollut haasteellista.

Vaatimuksen elinikäisestä oppimisesta voidaan katsoa osuneen kipeimmin niihin, joilla on matala koulutus ja mahdollisesti muita esteitä työllistymiselle. Korkeammin koulutetut ovat jo aiemmin osallistuneet ahkerasti jatkokoulutukseen, mutta elinikäisen oppimisen vaatimus voidaan katsoa olleen, Jahnukaista (2001b) lainatakseni, elinikäisen oppimisen piina niille, joille oppiminen on haasteellista. Tutkijat ovatkin olleet kriittisiä sen suhteen, voidaanko elinikäisen oppimisen – tai ammatillisen aikuiskoulutuksen – avulla vaikuttaa sosiaaliseen inklusioon (Edwards ym. 2001; Biesta 2006). Erityispedagogisesti onkin kiinnostavaa pohtia, onko erityisen tuen avulla mahdollista laajentaa ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuvien mahdollisuuksia selviytyä tutkinnosta. Nykyisessä ammatillista aikuiskoulutusta koskevassa lainsäädännössä erityinen tuki katsotaan myös aikuisten oikeudeksi (Henkilökohtaistamismääräys 2006; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen... 794/2015).

6.2 Erityisen tuen tarve ja tarjottava tuki

Tutkimustehtävät 2 ja 3 käsittelevät erityisen tuen eli pedagogisten järjestelyistä, tarpeesta ja toteutuksesta käytävää keskustelua, ja ne tarkentavat ensimmäistä tutkimustehtävää. Toinen tutkimustehtävä oli, *miten aikuisten erityinen tuen tarve määrittäytyy asiakirja- ja haastatteluaiaineistossa?*

Tutkimusaineistossa aikuisten erityisen tuen tarve kuvattiin elämänhallinnan ongelmien sekä erilaisten diagnoosien, kuten oppimisvaikeuksien, neurologisten vaikeuksien ja mielenterveyden ongelmien kautta. Ensimmäisissä mietinnöissä puhuttiin matalasti koulutetuista sekä huono-osaisuudesta (esim. Aikuiskoulutuskomitea 1971). Näitä ei kuitenkaan tarkemmin määritelty. Aikuisten oppimisen vaikeudet nousivat esille 1990-luvulla, kun niistä alettiin tehdä niin kansainvälistä kuin kotimaista tutkimusta. Tätä ennen oppimisvaikeuksien oli ajateltu katoavan aikuisuuteen tullessa (Gerber ym. 1990). Tutkijat huomasivat myös sen, että erilaisiin oppimisvaikeuksiin voi liittyä erilaisia elämänhallinnan vaikeuksia (Gerber 2012; Maughan 1995). 2000-luvulla ammatillista aikuiskoulutusta ohjaaviin dokumentteihin tuli mainintoja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien sekä muiden oppimista haittaavien vaikeuksien huomioon ottamisesta (Henkilökohtaistamismääräys 2006; Näyttötutkinto-opas 2007, 2011).

Oppilaitostasolla erityisen tuen tarpeen määrittelyssä käytettiin osassa tutkimuksen osallistuneista oppilaitoksista Tilastokeskuksen (2010) ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen luokittelua. Osassa oppilaitoksista erityisen tuen määrittelmä nousi tarvelähtöisesti eli erityisiä tukitoimia mietittiin ja järjestettiin, jos opiskelija ei edennyt opinnoissaan. Haastattelujen perusteella yleisin erityisen tuen tarpeen syy oli elämänhallinnan ongelmat. Elämänhallinnan ongelmiksi mainittiin erilaiset sosiaaliset ongelmat, päihteiden käyttö sekä koulutuksen ja yksityiselämän yhdistämisen vaikeudet. Yleisimpänä diagnooseihin perustuvina ongelmina nousivat esille lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, mutta aineistossa viitattiin myös muihin oppimisen vaikeuksiin ja erilaisiin mielenterveyden ongelmiin erityisen tuen tarpeen perusteena. Myös maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ja tutkinnon suorittajat erityisine tarpeineen korostuivat haastattelupuheessa. Näitä Arola (2015) tarkastelee lähemmin väitöskirjassaan.

Keskusteltaessa aikuisten erityisen tuen tarpeesta haastatteluaineistossa nousi esille oppilaitoksissa käytävä keskustelu opiskelijoiden koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta. Koulutuskelpoisuus määrittyi henkilön kyvystä oppia, opiskella ja osallistua koulutukseen. Lievät oppimisen vaikeudet eivät tuntuneet vaikuttavan henkilön koulutuskelpoisuuteen, mutta mitä suurempia vaikeuksia henkilöllä oppimisen tai elämänhallinnan kanssa, sitä suurempi merkitys niillä oli henkilön koulutuskelpoisuudelle

Ammatillinen aikuiskoulutus on koko historiansa ajan toiminut tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Suuri osa opiskelusta ja oppimisesta tapahtuu työssä oppien opiskelijan omalla työpaikalla tai työssäoppimispaikalla. Haastateltavat kertovat, kuinka oppilaitoksen tavoitteena on tuottaa ”hyviä työntekijöitä” työelämään. Tutkimusaineistossa työelämäkelpoisuus määrittyi henkilön mahdollisuuksilla osallistua työssä oppimiseen ja myöhemmin työelämään. Työelämäkelpoisuutta on käsitelty koulutussosiologisissa teksteissä ja tutkimuksissa (esim. Brunila & Isopahkala-Bouret 2014; Komulainen & Siivonen 2011, Silvennoinen 2011).

Tutkimusaineistossa erityisen tuen tarve kietoutui matalan koulutuksen, elämänhallinnan sekä erilaisten diagnoosien ympärille. Erityiset oppimisvaikeudet, kuten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, eivät haastatteluaineistossa vaikuttaneet henkilön koulutuskelpoisuuteen. Miten suurempia elämänhallinnan vaikeuksia tai diagnosoituja sairauksia tai vammoja henkilöllä on, sitä suurempi merkitys niillä on koulutus- ja työvoimakelpoisuudelle. Haastateltavat pohtivat myös elämänhallinnan ja oppimisvaikeuksien suhdetta. Millainen merkitys erilaisilla oppimisen vaikeuksilla voi olla elämänhallinnan vaikeuksiin ja siten esimerkiksi työttömyyteen ja syrjäytymiseen?

Opiskelijoiden koulutus- ja työelämäkelpoisuuden laajentamiseksi on tehty johdonmukaisesti töitä niin lainsäädännön kuin oppilaitosten tasolla. Kolmatta tutkimuskysymystä, *miten erityisen tuen kehittymistä ja nykytilaa kuvataan asiakirja- ja haastatteluaineistossa*, tarkastelen haastatteluaineiston sekä oppilaitosten erityisen tuen ja ohjauksen suunnitelmien kautta.

Kansallisissa asiakirjoissa on sangen vähän mainintoja erityisen tuen toteuttamisesta. Näyttötutkinto-oppaassa (2011) painottuvat henkilökohtaistaminen ja yksilölliset tavat järjestää koulutusta ja tutkinnon suorituksia. Oppilaitostason aineistojen perusteella erityinen tuki toteutui henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten polkujen lisäksi ohjauksena sekä erilaisina pedagogisina tukitoimina. Ohjaus esiteltiin tutkimusaineistoissa kaikille kuuluvana, leimaamattomana toimintona, ja haastateltavat kuvasivat ohjauksen olevan ensisijainen tukimuoto, oli haastateltavana sitten ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja. Erityispedagogisina toimintoina mainittiin erilaiset alkutestaukset, lisäopetus sekä ajanhallinnan opettaminen. Erityisen tuen eli erilaisten erityispedagogisten toimintojen painolastina on ajatus erityisopetuksen leimaavuudesta (Jahnukainen 2001a; Vehmas 2005a, 2005b; Miettola 2014), mikä yhdessä tiukan työelämäyhteistyön kanssa lienee hidastanut erityisen tuen kehittymistä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Ohjaus ja erityinen tuki kietoutuivat useimmissa tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa tiiviisti yhteen. Ammatillisista aikuiskoulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa erityistä tukea tarjosi usein vain yksi henkilö, joka saattoi olla koulutukseltaan joko erityisopettaja tai ohjauksen alan asiantuntija. Myös perinteiset ohjauksen ja erityisen tuen työtehtävät sulautuivat yhteen, ja erityisen tuen tarjoaja hoiti niin oppimisvalmennuksen, uraohjauksen, erityisen tuen kuin erilaiset testauksetkin. Erityistä tukea tarjoavalta henkilöltä vaadittiin laajaa ammattitaitoa, ohjausosaamista ja vähintään perustietoja erityispedagogiikasta. Erityisen tuen asiantuntijalle ohjautuivat ne opiskelijat, joille ryhmän vastuukouluttajan antama tuki ei ollut riittävä.

Haastatteluissa korostettiin opettajien asennemuutoksen ja koulutuksen merkitystä. Opettajuuden muutos aikuiskoulutuskeskuksissa on ollut nopeaa ja opettajan työn kuva ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on laaja (Talka 1997b; Turpeinen 1996). Erityisen tuen osalta aineistossa haastateltavat nostivat esille, että kaikilla opettajilla tulisi olla perustiedot ja -taidot ohjauksessa ja mielellään perustiedot erityispedagogiikasta, ainakin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista. Oppilaitoksissa oli erilaisten projektien rahoituksella koulutettu opettajia vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien haasteisiin. Osa erityisen tuen henkilöstön työajasta oli suunnattu opettajien konsultointiin, jolloin tarjottava tuki leviää laajemmalle. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on tyypillistä, että opettajat tulevat suoraan työelämästä, usein vailla pedagogista koulutusta (Talka 1997b, 244). Siksi opettajien jatkuva kouluttaminen on tarpeen.

6.3 Erityisen tuen tulevaisuuden näkymiä

Neljäs tutkimustehtävä, *millaisia kehittymissuuntia välittyy haastattelu ja asiakirja-aineistosta*, on haasteellisin vastattava. Keskustelimme tästä haastatteluissa kysyessäni, millaisia haasteita ja unelmia haastateltavat näkevät erityisen tuen toteuttamisessa. Lisäksi tarkastelen asiaa erilaisten asiakirjojen valossa.

Kansainvälisessä (OECD 2004a, 2004b), kansallisessa (Henkilökohtaistamismääräys 2006, Näyttötutkinto-opas 2011) ja oppilaitostason aineistossa painotetaan ohjauksen merkitystä tulevaisuudessa. Haastateltavat toivoivat, että ohjaus nousisi koulutuksen keskiöön. Tällaista muutosta haastateltavat kuvasivat jo tapahtuneeksi ja ohjaus kuvattiin osaksi koko oppilaitoksen toimintaa. Yksilöllisyys on koko ajan korostunut enemmän ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (esim. Opetusministeriö 2012; AKKU-johtoryhmä 2009). Haastateltavat näkivät tämän kehityskulun korostuvan tulevaisuudessa. Myös kansallisissa ammatillista aikuis-koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa ovat yksilölliset polut ja henkilökohtaistaminen jo voimakkaasti läsnä. Tavoitteena lienee, että oppilaitosten käytännöt yhä enemmän kulkevat näiden suuntaisesti. Ohjaus nähtiin yksilöllisyyden mahdollistajana.

Haastateltavat nostivat esille myös maahanmuuttajien määrän jatkuva lisääntymisen ja maahanmuuttajien oppimisen haasteisiin vastaamisen sekä erilaisten oppijoiden tukemisen työelämässä. Myös näitä tavoitteita kohti on otettu askeleita esimerkiksi erilaisten projektien avulla.

Yhteistyö eri toimijoiden välillä nähtiin vastauksena tulevaisuuden haasteisiin. Yhteistyöllä tarkoitettiin yhteistyötä oppilaitoksen sisällä, ja ulkopuolisten toimijoiden, kuten viranomaisten ja kolmannen sektorin kanssa. Kuten yksi haastateltavista asian kuvasi, uudistukset tapahtuvat ”rajapinnoilla”, joista voidaan löytää uusia innovatiivisia tapoja tukea niitä opiskelijoita, jotka tarvitsevat erityisiä pedagogisia järjestelyjä selviytyäkseen opinnoistaan.

Haastateltavat nostavat esille myös ammatillisen aikuiskoulutuksen hankalan kaksoisaseman, toisaalta työelämässä olevien kouluttajana ja toisaalta näiden matalasti koulutettujen aikuisten kouluttajana. Oppilaitoksissa käytävät neuvottelut yksilön koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta ovat tärkeitä, ehkä näitä raameja saadaan laajennettua ja ammatillinen aikuiskoulutus kantaa oman yhteiskuntavas- tuunsa. Tämän osa haastateltavista nousi esille.

Eriytyinen tuki on hitaasti legitimoitunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta. Aikuisille suunnatusta erityisestä tuesta tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa: millaiset interventiot ovat opiskelijalle hyödyllisiä. Eriytyistä tukea tarvitsevien aikuisten määrä tulee ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kasvamaan. Kun inklusioajattelu on yleistä perus- ja ammatillisessa nuorisoasteen koulutuksessa, jatkavat nämä opiskelijat luultavasti opintojaan myös aikuisena. Tämä tuottaa tulevaisuudessa ammatilliseen aikuiskoulutukseen yhä enemmän opiskelijoita, jotka ovat tottuneet saamaan opintoihin tukea perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa.

Jotta aikuisten koulutus- ja työelämäkelpoisuutta voidaan laajentaa, tulee ammatillista aikuiskoulutusta kehittää siten, että se palvelee mahdollisimman monenlaisia tutkinnon suorittajia. Tässä muutoksessa erityispedagogiikalla ja erityispedagogeilla lienee oma merkityksensä inklusiivisemmän ammatillisen aikuis-

koulutuksen luomisessa. Ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavissa oppilaitoksessa tarvitaan sekä ohjaus- että erityispedagogista osaamista, jotta heterogeenistä opiskelijajoukkoa voidaan palvella mahdollisimman hyvin. Erityispedagogista osaamista voidaan kuvata erityisryhmien tuntemisena sekä yksilöllisenä pedagogisena tukena. Aikuisten kanssa toimiessa on tärkeää tuntee oppimisvaikeuksien primäärien oireiden lisäksi sekundaariset oireet (Hock 2012, Haapasalo 2006). Opetushenkilöstön ohjaus- ja erityispedagogista osaamista tulee kasvattaa ja kehittää palveluja, joista ohjausta saa ”yhden luukun periaatteella” (vrt. Koulutus ja tutkimus 2011–2016... 2012). Ohjauksen ja erityisen tuen liittoa puoltaa myös se, että sen avulla voidaan mahdollisesti häivyttää erityisen tuen leimaavuutta (vrt. Selkivuori 2015; Jahnukainen 2001a; Vehmas 2005a, 2005b; Mietola 2014).

Tutkimuksen edetessä muodostui kuva erityisestä tuesta palveluna osana ammatillista aikuiskoulutusta. Aikuinen tietää usein tarvitsevänsä tukea (esim. Selkivuori 2015) ja voi halutessaan siihen tarttua, kun sitä tarjotaan. Ohjaus mahdollistaa sen, että opiskelijan kanssa yhdessä neuvotellaan tuen tarpeesta ja muodoista–siis yksilöllisyyden. Toivoisinkin erityisen tuen kehittämistä erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeisiin ja kriittistä keskustelua siitä, kuinka hyvin perus- ja nuorisooasteen ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen mallit soveltuvat ammatillisena aikuiskoulutuksen käyttöön. Tarvitaanko esimerkiksi HOJKSeja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, vai riittääkö tukitoimien kirjaaminen henkilökohtaistamista koskevaan asiakirjaan?

Kun kansantalous tuntuu koko ajan kiristyvän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen määrärahoja pienennetään, tulisi samalla huomioda että ammatillinen aikuiskoulutus kohdistuu siihen ryhmään, joka sen kohderyhmänä on ollut 1970-luvulta asti: aikuisiin, joilta puuttuu ammatillinen tutkinto tai joiden ammatillinen tutkinto on vanhentunut. Tämä tulee ottaa huomioon rahoituksessa, jotta oppilaitoksella on mahdollista järjestää tarvittavia tukitoimia niitä tarvitseville tutkinnon suorittajille ja opiskelijoille. Samaan aikaan on mahdollistettava ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajien jatkokoulutus ohjauksen ja erityisen tuen alueella.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti mitattu reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Näiden sopivuutta laadulliseen tutkimukseen on kritisoitu ja laadullista tutkimusta arvioidaan usein tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kautta (Eskola & Suoranta 1996).

Uskottavuutta voidaan tarkastella pohtimalla, vastaavatko tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä, eli vastaavatko tutkijan tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta alkuperäisiä konstruktioita (Eskola & Suoranta 1996). Tutkimuksen aihepiiri on minulle tuttu pitkästä työurasta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tällainen tuttuus on tutkijalle samalla rikkaus ja

taakka. Aineisto oli osittain tuttua työstäni aikuiskouluttajana (esim. lait, henkilökohtaistamismääräys [2006], Näyttötutkinto-opas [2007]). Haastatteluiden aikana koin, että puhuimme samaa kieltä ja samoista asioista. Tämä nostaa uskottavuutta. Toisaalta tuttuus on taakka siinä mielessä, että tutkijana en aina tarpeeksi tarkentanut asioita haastattelussa, koska “ymmärsin asian ilman sanoja”. Mielenkiintoista informaatiota saattoi tämän vuoksi jäädä nauhoitetun aineiston ulkopuolelle. Kirjallisen aineiston kohdalla tuttuus saattaa joskus johtaa nopeaan tulkintaan, pinnalliseen käsittelyyn, kun uskoo ymmärtävänsä toista ilman sanoja.

Haastatteluaineisto on kerätty noin puolen vuoden aikana. Tämä mahdollisti sen, että osa haastatteluista oli litteroitu, kun tein viimeisiä haastatteluja. Tutkimuksen tekemisen rauhallinen tahti toi etäisyyttä aineistoon ja oma näkökulma jäi taemmas. Palavasilmäisen erityisopetuksen puolestapuhujan rinnalle nousi tarkaileva, analyttisesti ilmiöitä arvioiva tutkija. Tutkimuksen teon aikana työskentelin itse nuorisoasteen ammatillisessa koulutuksessa. Tämä tavallaan rinnakkainen näkökulma toi toisaalta etäisyyttä ilmiön tarkasteluun, en ollut siinä enää itse osallisena. Toisaalta se toi myös näkökulmaa toisenlaiseen tapaan tuottaa erityistä tukea ja mahdollisuuden olla osallisena nuorisoasteella käytävässä erityispedagogisessa keskustelussa.

Mäkelä (1990, 48) esittää laadullisen tutkimuksen arviointiperusteiksi aineiston riittävyyttä sekä analyysin kattavuutta ja arvioitavuutta sekä tutkimuksen toistettavuutta. Tässä tutkimuksessa käytettiin kirjallista aineistoa ja teemahaastatteluja (N=15). Kirjalliseen aineistoon sisältyi kansallisia ammatillista aikuiskoulutusta koskevia asiakirjoja. Näistä pyrin keskittymään aiheen kannalta keskeisiin dokumentteihin. Haastateltavia tutkimukseen osallistui yhteensä 15, joista 10 toimi erityisen tuen toteuttajana ja viisi päällikköinä vastaten erityisen tuen toteutumisesta. Näin valitut haastateltavat tuottanevat positiivista erityispedagogista keskustelua. Jos olisin valinnut haastateltaviksi ammatinopettajat, olisi tutkimuksesta luultavasti tullut erilainen. Haastatteluaineisto on rajallinen ja sen antaman kuva on ikään kuin pieni osa laajasta ilmiöstä. Jokainen haastattelu oli ainutkertainen, mutta viimeisissä toteuttamissani haastatteluissa jäi tunne, että olen jo kuullut asiat aiemmin. Näin voidaan päätellä aineiston saturaaation täytyneen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 90).

Luvussa 1.3 kuvaan aineiston analysointiprosessia. Laadullinen sisällönanalyysi perustuu aineiston tarkkaan lukemiseen ja koodaukseen. Tämän jälkeen aineisto teemoitellaan ja teemoista rakennetaan koodauskehys, jonka avulla voidaan koota aineistoa uudelleen analysoinnin aikana. Tässä tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointivaihe kulkivat rinnakkain, jolloin aineiston analyysin edessä oli mahdollisuus myös muuttaa aineiston keruun tapaa. Laadullinen sisällönanalyysi mahdollisti aineiston rajatun tarkastelun tutkimuskysymyksen mukaisesti (Forman & Damschroder 2008, 47–48, Schreier 2012, 3).

Mukavuusotannalla (Robson 2002, 265; Salkind 2010, 255; Turunen 2008, 68) tutkimukseen valikoitui eteläisen Suomen oppilaitoksia. Tutkimus kuvaa siis eteläisessä Suomessa käytävää keskustelua ja pohjoisemman Suomen ääni jää tutkimuksen ulkopuolelle. Eteläisen Suomen oppilaitokset ovat pääosin suhteellisen suuria ja opiskelijoiden matka koululle on kohtuullinen.

Tutkimuksen haastateltavat on valittu ottamalla yhteyttä ammatillista aikuis-koulutusta tarjoavien oppilaitosten nettisivuilla löytyneeseen erityistä tukea antavaan henkilöön. Tutkimuslupien jälkeen sovin haastatteluajat ja kävin tekemässä haastattelut. Vain yksi oppilaitos, johon olin yhteydessä, kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Haastateltavilla oli takanaan pitkä kokemus ammatillisesta aikuis-koulutuksesta (ka 17,5). Haastattelut toteutuivat teemahaastatteluina (teemat liitteessä 1). Haastattelijana pyrin pysymään mahdollisimman taustalla ja antamaan tilaa haastateltavilla. Koska litteroin haastatteluja sitä mukaa, kun niitä tein, pystyin tarkkailemaan itseäni haastattelijana. Tein ja litteroin kaikki haastattelut itse, jolloin tunnen tarkkaan niiden sisällön. Analyysin apuna käytin ATLAS.ti-ohjelmaa, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun eri näkökulmista koodauksen jälkeen.

Tutkimuksen luottavuutta lisännee se, että olen koko ajan pyrkinyt peilaamaan kirjallisen aineiston ja haastatteluaineiston sekä aiheesta aiemmin tehdyn tutkimuksen tuloksia toisiinsa. Kanasen (2008, 128) mukaan aineistotriangulaatiolla voidaan pyrkiä tarkastelemaan ilmiötä eri tietolähteiden avulla. Tavoitteenani on luoda keskusteleva työ, jossa eri tavoin hankittu aineisto keskustelee keskenään. Tällainen tapa työskennellä on kasvattanut ymmärrystäni ammatilliseen aikuis-koulutukseen ja erityiseen tukeen liittyvistä ilmiöistä. Lisäksi olen tutustunut ammatillisesta aikuiskoulutuksesta Kasvatus- ja Aikuiskasvatus-lehdissä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta kirjoitettuihin artikkeleihin, vaikka ne eivät päätyneetkään aineistoksi lopulliseen tutkimukseen. Näissä lehdissä käyty keskustelu luo peilauspintaa haastatteluista saadulle informaatiolle.

Laadullisessa sisällönanalyysissä koodauksella on tärkeä merkitys tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Schreierin (2012, 34) mukaan reliabiliteetilla on laadullisessa sisällönanalyysissä suurempi merkitys kuin muissa laadullisissa menetelmissä. Hän painottaa tupla-koodauksen merkitystä. Joko joku toinen tutkija voi koodata osan materiaalista tai tutkija tekee koodauksen uudelleen noin kahden viikon kuluttua alkuperäisestä koodauksesta. Tässä tutkimuksessa olen itse koodannut kaiken materiaalin. Vertaiskoodaus olisi kasvattanut luotettavuutta, mutten löytänyt siihen toteutustapaa. Olen tarkastellut aineistoa kahden viimeisen vuoden ajan ja tarvittaessa purkanut koodauksia tai koodannut eri tavoin. Schreierin (2012, 35) mukaan tutkimuksen validiteettia nostaa se, että tutkija tarvittaessa joustaa analysointikehyksessään (*coding frame*).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 135–136) huomauttavat, että kun tarkastellaan objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa, on syytä ottaa huomioon sekä tutki-

muksen luotettavuus että sen puolueettomuus. Puolueettomuudella kirjoittajat tarkoittavat sitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsensä vai painottuuko analyysissä tutkijan omat kokemukset ja ymmärrys. Laadullista tutkimusta tehdessä tulee ottaa huomioon se, että tutkijan tausta vaikuttaa tutkimukseen, koska hän on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. Luvussa 1.4 olen kuvannut omaa positiotani suhteessa tähän tutkimukseen. Oma erityispedagoginen taustani vaikutti aluksi analyysin tekemiseen, mutta koen, että tutkimusprosessin pitkittyessä omat ajatukset jäivät taustalle ja esille nousi objektiivinen tutkija tarkastelemaan tutkimuksen aiheena olevia ilmiöitä.

Tutkimuksen etiikka näkyy Hirvosen (2006a, 31) mukaan rehellisyytenä, yleisenä huolellisuutena ja tarkkuutena, avoimuutena, toisten tutkijoiden työn kunnioituksena sekä tutkimuksen asianmukaisena suunnitteluna, toteutuksina ja raportointina. Olen pyrkinyt tutkimuksessani mahdollisimman tarkasti kuvaamaan oman tutkimukseni toteutuksen.

Tässä tutkimuksessa tutkimusetiikka näkyy yksityisyyden suojana oppilaitoksia ja haastateltavia kohtaan (Mäkinen 2006, 119). Pidän salassa tutkimuksen aikana mahdollisesti saamani luottamuksellisen tiedon, lähinnä oppilaitosten kilpailuasetelmiin liittyvän. Olen pyrkinyt poistamaan aineistolainauksista kaiken sellaisen informaation, josta haastateltavat tai oppilaitokset voitaisiin tunnistaa. Pyrin asennoitumaan kaikkiin oppilaitoksiin ja haastateltaviin tasapuolisen kunnioittaen.

Haastatteluaineiston osalta olen pyytänyt tutkimusluvut jokaisesta tutkimukseen osallistuvasta oppilaitoksesta. Lisäksi jokainen haastateltava allekirjoitti luvan aineistojen käyttämiseen tutkimuksessani haastattelun yhteydessä. Haastatteluaineiston käsittely on tutkimusprosessin aikana perustunut nimettömyyteen. Litteroidessani aineistoa jätin nimet pois, annoin jokaiselle tutkimushenkilölle oman koodin (ks. luku 1.3), ja jätin oppilaitosten sekä projektien tarkat nimet pois litteroidusta aineistosta. Mäkinen (2006, 96) tähdentää sitä, että myös aineiston säilyttämiseen tulee kiinnittää huomiota. Olen säilyttänyt aineistoa vain henkilökohteisessa tietokoneessani ja muistitikulla. Hävitän tutkimusaineiston tutkintoni valmistuttua, sillä olen tutkimusluvassa pyytänyt luvan vain tätä tutkimusta varten.

6.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Tämä tutkimus täyttää osaltaan tyhjiötä, joka on ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimuksessa. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ylipäänsä on tehty sangen vähän tutkimusta, ja sen mahdollisuuksista vastata heterogeenisen ja mahdollisesti yhä heterogeenistyvän kohdejoukon tarpeisiin tarvitsee yhä tutkimusta.

Aikuisten erityisen tuen tarpeita sekä erilaisten interventioiden tuloksellisuutta olisi hedelmällistä kartoittaa tarkemmin. Nykytutkimuksen valossa tiedetään, että oppimisvaikeudet ovat elinikäinen vaikeus (Bell 2010; Gerber ym. 1990; Gerber 2012; Korkeamäki 2010), muodossa tai toisessa. Aikuisten oppimisvaikeuksista

kaivataan lisää tutkimusta, varsinkin kun tieto oppimisvaikeuksista ja asenteet niitä kohtaan ovat aikojen saatossa muuttuneet hyväksyvämpään suuntaan. On tärkeää, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisäksi kartoitetaan, mitä muita vaikeuksia ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoilla on ja kuinka niihin synnyttämiin tarpeisiin voidaan vastata. Myös Gerber (2012) ja Gregg (2012) tuovat esille sen, että tutkimukseen perustuvaa tietoa oppimisvaikeuksisten aikuisten tukemisesta tarvitaan. Tämä toisi ammatilliseen aikuiskoulutukseen sellaista lisätietoa, jonka perustella erityistä tukea pystyttäisiin kehittämään.

Haastateltavat tuottivat puhetta opiskelijoiden ”harjaantumattomuudesta”. Aikuisten ”harjaantumattomuus” olisi aihe, joka kaipaisi jatkotutkimusta. Kuinka paljon oppimisvaikeudet selittävät harjaantumattomuutta? Nyt harjaantumattomuuspuhe vie pohjaa aikuisten oppimisvaikeuksilta: moni oppimisvaikeus voi jäädä ”harjaantumattomuus-diagnoosin” alle.

Tässä tutkimuksessa nousi esille oppilaitoksissa käytävä keskustelu opiskelijoiden koulutus- ja työelämäkelpoisuudesta. Oppilaitoksissa ollaan kiinnostuneista kouluttamaan ”hyviä opiskelijoita”, joista kehittyy ”hyviä työntekijöitä”. Vaativassa työelämässä aikuiset, joilla on erilaisia oppimisen vaikeuksia, ovat yhä hankalammassa asemassa. Tutkimusta pitäisi suunnata myös siihen, millaista tukea aikuiset tarvitsisivat työelämässä ja kuinka tuki on mahdollista toteuttaa. Tätä kautta pystyttäisiin laajentamaan työelämäkelpoisuus-käsitettä. Mielenkiintoinen kysymys on myös oppimisvaikeuksien suhde elämänhallintaan sekä esimerkiksi pitkäaikaistyöttömien oppimisvaikeuksiin liittyvä tutkimus.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa erityisen tuen toteuttajien eli ohjaavien kouluttajien ja erityisopettajien tuottamaa haastatteluaineistoa. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jää nyt oppilaitoksen muu henkilökunta, esimerkiksi ammatillisten opettajien, sekä opiskelijoiden näkökulma. Selkivuori (2015) on tutkimuksessaan selvittänyt ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoiden erityiselle tuelle antamia merkityksiä. Ammatin opettajien näkökulma on myös mielenkiintoinen. Haastatteluaineisto näyttää, että ryhmän vastuukouluttaja toteuttaa opiskelijan yksilölliset polut. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka yksilöllisyys eli yksilölliset polut toteutuvat käytännössä. Kuinka ammatillinen opettaja näkee tehtävänsä erityistä tukea tarvitsevien aikuisten kouluttajana? Entä millä tavalla erilainen näkökulma löytyisi erityisen tuen toteuttamiseen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, jos tutkimuksen asiantuntijahaastateltavina olisivatkin olleet ammatillisessa aikuiskoulutuksessa työskentelevät opettajat?

Tutkimusaineistossa aikuisten erityisen tuen kuvattiin toteutuvan lähinnä ohjauksena. Aikuisten erityisen tuen kohdalla tunnutaan liikkuvan ohjauksen ja erityispedagogiikan rajapinnoilla. Näitä rajapintoja voisi tutkia tarkemmin. Tässä aineistossa erityisen tuen toteuttajat kuvasivat, että ohjaavalle kouluttajalle tai erityisopettajalle ohjautuvat opiskelijat, joilla on erilaisia oppimisen vaikeuksia. Kuinka paljon ohjaavilla kouluttajilla on erityispedagogista osaamista? Entä

Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana
ammattillisessa aikuiskoulutuksessa

kuinka paljon ohjaava kouluttaja tarvitsisi tietoa ja osaamista erityispedagogiikasta ja erityisestä tuesta? Entä millaista erityispedagogista osaamista ammatilliset kouluttajat tai ohjaavat kouluttajat kokevat tarvitsevänsä?

Lähteet

- Aho, S. & Mäkiäho, A. 2012. Pitkään työttömänä olleiden työnhakijoiden työllistymisen esteet ja julkisiin työvoimapalveluihin osallistuminen. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 15/2012.
- Ahonen, G. 2000. Henkilöstötilinpäätös organisaation ohjauksen välineenä. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammatina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–222.
- Ahonen, K. 2012. Ammatillinen aikuiskoulutus. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 249–260.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2003. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1980. Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma. Helsinki.
- Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1982. Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena. Helsinki.
- Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1985. Aikuiskoulutuksen johtoryhmän loppumietintö. Komiteamietintö 1985: 36.
- Aikuiskoulutuksen lähiajan toimintaohjelma. 1993. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 11/1993. Opetusministeriö. Helsinki.
- Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. 1971. A 29. Helsinki.
- Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. 1975. A 28. Helsinki.
- Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta. 1983. Komiteamietintö 54. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Aikuisten erityisohjauksen suositukset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. 2013. Erilaiset oppijat teematyöryhmän raporttityöryhmä. Luettavissa: www.salmia.fi/files/aikuisten_erytyisohjauksen_suosituks.pdf
- AKKU-johtoryhmä. 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.
- Ala-Kauhahuoma, M., Laurila, H. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet tuki- ja palvelun haasteena – Lukineuvola-hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 35/2008. Luettavissa: <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/tiedostot/loppuraportti>
- Ammatillisen aikuiskoulutuksen toiminnan tuloksellisuuden arviointi: Opetushallituksen asettaman työryhmän muistio. 1994. Opetushallituksen kehittämissarja 32.

- Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992: 27.
- Ammattitutkintoasetus 308/1994.
- Ammattitutkintolaki 306/1994.
- Antikainen, A. 2007. Aikuiskoulutus ja yhteiskunnan arvot – miten vastata kilpailuyhteiskunnan haasteeseen? Käsikirjoitus aikuiskoulutusneuvostolle. Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen yksikkö. Joensuun yliopisto. Luettavissa: http://wanda.uef.fi/~anti/publ/uudet/aikuiskoulutus_ja_arvot.pdf
- Antikainen, A. 2009a. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste. Teoksessa Noste-ohjelma - aikuiskoulutuksen harppaus. Opetusministeriön julkaisuja 35/2009, 14–18.
- Antikainen, A. 2009b. Aikuiskoulutukseen ja oppimiseen valikoitumisesta. Teoksessa Arajärvi, P. & Korhonen, A. (toim.) Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet – aiheen kartoitusta. Joensuun yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja N:o 24.
- Arola, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtais-taminen näyttötutkinnossa. Acta Universitatis Tamperensis 2032.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvai-keuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1314/1992.
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998.
- Asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 762/1990.
- Asetus työllisyyskoulutuksesta 206/1976.
- Asetus työllisyyskoulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 775/1989.
- Baldwin, S., Costley, D. & Warren, A. 2014. Employment activities and experi-ences of adults with high-functioning autism and Asperger's disorder. Journal of Autism & Developmental Disorders 44 (10), 2440–2449.
- Bell, S. 2010. Inclusion for adults with dyslexia: Examining the transition peri-ods of a group of adults in England: 'clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder'. Journal of Rese-arch in Special Educational Needs 10 (3), 216–226.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2002. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. Euro-pean Educational Research Journal 5 (2 & 3), 169–180.
- Bos, W. & Tarnai, C. 1999. Content analysis in empirical social research. Interna-tional Journal of Educational Research 31 (8), 659–671.
- Brantlinger, E. 2005. Slibbery shibboleths. The shady side of truisms in special education. In Gabel, S. L. & Danforth, S. (eds.) Disability Studies in Edu-cation. Readings in Theory and Method. New York: Peter Lang, 125–138.

- Brine, J. 2007. The European lifelong learner. In Kuhn, M. (ed.) Who is the European? – A new global player. New York: Peter Lang, 161–178.
- Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2014. Marginaali säätelevänä ja tuottavana voimana. Teoksessa Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 23–37.
- Carroll, C., & Dockrell, J. 2010. Leaving special school: Post-16 outcomes for young adults with specific language impairment. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2), 131–147.
- Chapman, J. D. & Aspin D. N. 2013. A problem-solving approach to addressing current global challenges in education source. *British Journal of Educational Studies* 61 (1), 49–62.
- Coffield, F. 1999. Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal* 25 (4), 479–499.
- Connor, D. J., & Ferri, B. A. 2007. The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society* 2 (1), 63–77.
- Dæhlen, M. & Ure, O. B. 2009. Low-skilled adults in formal continuing education: Does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education* 28 (5), 661–674.
- Duarte, B. A., Greybeck, B., & Simpson, C. G. 2013. Evaluating bilingual students for learning disabilities. *Advances in Special Education* 24, 129–139.
- Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. 2001. Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 20 (5), 417–428.
- Elinikäisen oppimisen neuvosto. 2010. Elinikäinen oppiminen – mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen. Luettavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaistenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eppolito, A., Lasser, C. J. & Klingner, J. 2013. English language learners and learning disabilities. *Advances in Special Education* 24, 141–160.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. & Ward F.C. 1972. Learning to be. The world of education today and tomorrow. Unesco.

- Fidler, L. J., Plante, E. & Vance, R. 2011. Identification of adults with developmental language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology* 20 (1), 2–13.
- Field, J. 2006. *Lifelong learning and the new educational order*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Fitzgibbon, G. & O'Connor, B. 2002. *Adult dyslexia. Guide for the workplace*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Fleischmann, A. & Fleischmann, R. H. 2012. Advantages of an ADHD diagnosis in adulthood: Evidence from online narratives. *Qualitative Health Research* 22 (11), 1486–1496.
- Fleischmann, A. & Miller, E. C. 2013. Online narratives by adults with ADHD who were diagnosed in adulthood. *Learning Disability Quarterly* 36 (1), 47–60.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. 2007. *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: Guilford.
- Forman, J. & Damschroder, L. 2008. Qualitative content analysis. *Empirical Research for Bioethics: A Primer*. *Advances in Bioethics*, vol. 11, 39–62. Oxford, UK: Elsevier Publishing.
- Forslund, M., Rahkonen, P. & Hirvi, P. 2006. Erilaisten oppijoiden tukeminen näyttötutkintoprosessissa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) *Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit*. AiHe-projektin tuloksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 240–243.
- Fouganthine, A. 2010. *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Specialpedagogiska institutionen.
- Front, T. 2003. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. *Aikuiskasvatuksen 44.vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark, 125–151.
- Gajar, A. 1992. Adults with learning disabilities: Current and future research priorities. *Journal of Learning Disabilities* 25 (8), 507–519.
- Gerber, P. J. 2012. The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 31–46.
- Gerber, P. J. & Price, L. A. 2006. Acceptable loss and potential gain: Self-disclosure and adults with learning disabilities. *Thalamus* 24 (1), 49–55.
- Gerber, P. J., Schnieders, C. A., Paradise, L. V., Reiff, H. B., Ginsberg, R. J. & Popp, P. A. 1990. Persisting problems of adults with learning disabilities self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities* 23 (9), 570–573.

- Germo, M-A., Harju, A., Kallio, P., Koskinen, N., Kurhila, A. & Leino, T. 1998. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien käytännön sovelluksia – kokemuksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Opetushallitus. Työelämän tutkinnot 1/1998. Helsinki: Hakapaino.
- Granfelt, R. 2000. Marginalisaatio. Teoksessa Nurminen, E. (toim.), Sosiaalityö ristipaineissa, 19–38.
- de Greef, M., Segers, M. & Verté, D. 2010. Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Education* 36 (1), 42–61.
- de Greef, M., Segers, M. & Verté, D. 2012a. Understanding the effects of training programs for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education. *Studies in Continuing Education* 34 (3), 357–380.
- de Greef, M., Verté, D. & Segers, M. 2012b. Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education* 31 (4), 453–476.
- de Greef, M., Verté, D. & Segers, M. 2015. Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education* 37 (1), 62–78.
- Gregg, N. 2012. Increasing access to learning for the adult basic education learner with learning disabilities: Evidence-based accommodation research. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 47–63.
- Gregg, N. 2013. Adults with Learning Disabilities: Factors Contributing to Persistence. In Swanson, H. L., Harris, K. R. & Graham S. (eds.) *Handbook of learning disabilities*. Second edition. New York: The Guilford Press, 85–103.
- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S. & Hastings, R. P. 2012. 'I just don't fit anywhere': Support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism: The International Journal of Research & Practice* 16 (5), 532–546.
- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S., Jones, R. S. P. & Hastings, R. P. 2012. 'We are all there silently coping.' The hidden experiences of parents of adults with Asperger syndrome'. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 37 (3), 237–247.
- Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000. ”On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä”. Kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 64/2000.
- Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatusta* 26 (1), 32–38.
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronnot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.

- Harju, A., Kallio P. & Kurhila, A. 2001. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaaminen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 14–25.
- Hatara, E. 2006. Kartoitustyökalut ohjauksen välineenä Tampereen aikuiskoulutuskeskuksessa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) *Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. AiHe-projektin tuloksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 233–239.*
- Hautamäki, J. 1999. Schooling the mind. Educability revised. In Perho, H., Rätty, H. & Sinisalo, P. (eds.) *Crossroad between mind, society and culture. Joensuu: Joensuu University Press.*
- Hautamäki, J. 2015. Koulutettavus ja interventiot. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–140.*
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. *Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.*
- Heiman, T. 2006. Assessing learning style among students with LD at a distance-learning university. *Learning Disability Quarterly* 29, 55–63.
- Helne, T. & Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) *Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Sitra N:o 123. Juva: WSOY, 517–531.*
- Helne, T. 1994. Erään muodin tarina – 1980 –luvun suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta. Teoksessa Heikkilä, M. & Vähätalo, K. (toim.) *Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tampere: Tammer-Paino, 32–50.*
- Henkilökohtaistamismääräys. 2006. Opetushallitus. Määräys 43/011/2006.
- Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen perusteet. 2001. Opetushallitus. Määräys 47/011/2000.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. *Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen Kirjallisuuden seura. Tietolipas 211. Helsinki: Hakapaino, 31–49.*
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammattillisen erityisopettajan työ muutoksessa. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja* 64.
- Hirvonen, M. 2011. From vocational training to open learning environments: Vocational special needs education during change. *Journal of Research in Special Educational Needs* 11 (2), 141–148.
- Hock, M. F. 2012. Effective literacy instruction for adults with specific learning disabilities: Implications for adult educators. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 64–78.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutti.

- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus: asiakirja ja haastattelututkimus opetus suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2006
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Hulkari, K. & Pakaste, M. 2007. Aikuisopiskelijaa ei jätetä. Aikuisopiskelun ohjaus ja tukitoimenpiteet. Opetusministeriön julkaisuja 40/2007. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Luettavissa: <http://www.noste-ohjelma.fi/fin/bitmap.asp?R=1009>
- Hyyryläinen, A. & Lerkkanen, J. 2013. Erkkeri-projektien synty. Teoksessa Niemi-Pynttari, M. & Ryhänen, A. Yhteisellä matkalla. Aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 142, 17–21.
- Hämäläinen, T. 2006. Kohti hyvinvoivaa ja kilpailukykyistä yhteiskuntaa. Kansallisen ennakkointiverkoston näkemyksiä Suomen tulevaisuudesta. Sitra.
- Hänninen, S. & Palola, E. 2010. Johdatus jakojen problematiikkaan. Teoksessa Hänninen, S., Palola, E. & Kaivonurmi, M. (toim.) Mikä meitä jakaa? Sosiaalipolitiikkaa kilpailuvaltiossa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopistopaino, 7–24.
- Häyrynen, Y-P. & Hautamäki, J. 1973. Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Weilin & Göös.
- Idol, L. 2006. Toward inclusion of special education students in general education a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education* 27 (2), 77–94.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Ilola, H. 2005. Työvoimapolitiisessa koulutuksessa opiskelevien oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin. Ohjauskäytäntö 1/2005. Työministeriö.
- Ilola, H. 2008. Aikuisten lukivaikeudet tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, erityispedagogiikan lisensiaatintutkimus. Julkaisematon lähde.
- Ilola, H. 2009. Erityisohjaus ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Lähti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan -kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Jyväskylä: Kopijyvä, 26–29.
- Ingesson, S. G. 2007. Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors. Doctoral dissertation. Department of Psychology. Lund University.

- Isopahkala-Bouret, U. 2013. Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 47–62.
- Jacklin, A. 2011. To be or not to be "a disabled student" in higher education: The case of a postgraduate "non-declaring" (disabled) student. *Journal of Research in Special Educational Needs* 11 (2), 99–106.
- Jahnukainen, M. 2001a. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217–228.
- Jahnukainen, M. 2001b. Henkilökohtaiset suunnitelmat, transitiot ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto, 356–363.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? *Acta Universitatis Tamperensis* 898.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. 2000. Ohjauksellinen näkökulma organisaatioiden johtamisessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 198–213.
- Järvikoski, A. 2000. Kuntoutujakeskeinen lähestymistapa kuntoutuksen asiakastyössä. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M. (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20, 125–151.
- Kainulainen, S. & Saari, J. 2013. Koettu huono-osaisuus Suomessa. Teoksessa Niemelä, M. & Saari, J. (toim.) Huono-osaisten hyvinvointi Suomessa. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 22–43.
- Kairaluoma, L. 2014. Sujuvaksi lukijaksi: Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 494.

- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Kakkuri, I. 1995. Spelling, reading comprehension and functional writing difficulties among Finnish adult vocational students. In Kauppi, A., Kontiainen, S., Nurmi, K.E., Tuomisto, J. & Varherva, T. (eds.) *Adult Learning in a Cultural Context. Adult and Continuing Education Research in Finland. Adult Education Research Society in Finland. University of Helsinki, Lahti research and Training Centre. Tampere: Tammer-Paino.*
- Kakkuri, I. 2011. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 5. muuttamaton painos. Vantaa: Hansaprint, 123–156.*
- Kananen, J. 2008. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93.
- Kannisto-Karinen, T. 2015. Urana työllistyminen. Turun yliopiston julkaisuja C 414.
- Kantasalmi, K. 2008. Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys. Suomalaisen yliopisto-aikuiskoulutuksen rakenteistumisen analyysia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215.
- Katajisto, J. 1991. Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä enemmän hyväosaisille – Kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta. *Aikuis-kasvatus* 21 (4), 229–238.
- Katajisto, J. 1994. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.) *Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 155–198.*
- Kerätär, R. 2016. Kun katsoo kauempaa, näkee enemmän. Monialainen työkyvyn ja kuntoutustarpeen arviointi pitkäaikaistyöttömillä. *Acta universitatis Ouluensis D* 1340.
- Kingston, D., Ahmed, A., Gray, J., Bradford, J. & Seto, M. 2013. The assessment and diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder in adult forensic psychiatric outpatients. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment* 35 (3), 293–300.
- Kinnari, H. 2013. Miten elinikäisestä oppimisestä puhutaan. *Aikuiskasvatus* 33 (2), 107–117.
- Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inklusio - erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203, 9–23.*
- Kivirauma, J. 2015a. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. &

- Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Kivirauma, J. 2015b. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–24.
- Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L., Detar, W. J. & Regester, A. 2013. Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools* 50 (9), 899–909.
- Komulainen, K. & Siivonen, P. 2011. Erottelevan kyvykäsityksen valta aikuisopiskelussa. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. *Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 32–54.
- Korkeamäki J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 83.
- Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus* 31 (2), 128-135.
- Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. *Kuntoutussäätiön työselosteita* 40.
- Koro, J. 1996. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 4. painos. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni": toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 477.
- Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus. Näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus amattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.
- Kosonen, T. 2012. Nosteen hakeva toiminta vuodesta 2003 vuoteen 2007 ja eteenpäin. Teoksessa Pitkänen, A., Kosonen, T. & Antikainen, A. (toim.) Hakeva toiminta aikuiskoulutuksessa – Noste-ohjelman kokemuksia. *Aducate reports and books* 4/2012. Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu, Kopijyvä, 89–152.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>

- Krippendorff, K. 2004. Content analysis. An introduction to its methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin. Lukibussin matkakirja. 2004. Hämäläinen, R., Salin, R. & Valkama, A. (toim.) Suomen Kuntaliitto.
- Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*: 1148.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjauksijattelun muutoksen kuvaajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1438.
- Kurssikeskustoimikunnan mietintö. 1988: 34. Opetusministeriö. Helsinki.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Eriyispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Eriyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 40–53.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) 2011. Eriyispedagogiikka ja aikuisuus. 5. muuttamaton painos. Vantaa: Hansaprint.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 788/2014.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 247/2015.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 760/1990.
- Laki ammatillisista oppilaitoksista 487/1987.
- Laki ammatillisten kurssikeskusten muuttumisesta ammatilliseksi aikuiskoulutuskeskuksiksi 761/1990.
- Laki työllisyyskoulutuksesta 31/1976.
- Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta 493/1965.
- Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta annetun lain muuttamisesta 97/1970.
- Lammi-Hiltunen, L. 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet työrajoitteena työelämäasiakkailta. Psykologian lisensiaattitutkimus. Neuropsykologian erikoispsykologikoulutus. Tampereen yliopisto.
- Lasater, B. & Elliot, B. 2005. Profiles of the adult education target population. Information from the 2000 Census. <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/census1.pdf>. Luettu 24.4.2011.
- Lehnhardt, F., Gawronski, A., Pfeiffer, K., Kockler, H., Schilbach, L. & Vogetley, K. 2013. The investigation and differential diagnosis of Asperger syndrome in adults. *Deutsches Aertzblatt International* 110 (45), 755–763.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.

- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 20.
- Leskinen, R. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 12–161.
- Liiten, M. 2015. Hallitus korvaamassa aikuiskoulutustuen lainalla – pienituloisten mahdollisuudet opiskella vaikeutuvat. Helsingin Sanomat 9.10.2015.
- Linnakylä, P. 2004. Suomalaisnuorten lukutaito aikuisten arjen näkökulmasta. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen S. & Arfmann, I. (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 99–113.
- Lisäkoulutustoimikunta. Komiteanmietintö 1983: 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Luukkanen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium E 102.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2009. Ohjaus ja tukitoimien käyttö ja vaikuttavuus Noste-ohjelmassa. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus. Opetusministeriön julkaisuja 35/2009, 48–56.
- Makkonen, M., Riikonen, E. & Vataja, S. 2000. Perhetyö – arkielämän taiteen ja kertomuksellisuuden näkökulma. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–292.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 19.
- Marsh, E. E. & White, M. D. 2006. Content analysis: A flexible methodology. Library Trends 55 (1), 22–45.
- Mattila-Aalto, M. 2010. Kuntoutusosallisuuden diagnoosi. Tutkimus entisten rappiokäyttäjien kuntoutumisen muodoista, mekanismeista ja mahdollisuuksista. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 81/2009. Helsinki: Yliopistopaino.
- Maughan, B. 1995. Annotation: Long-Term Outcomes of Developmental reading Problems. Journal of Child Psychology and Psychiatry 36 (3), 357–371.
- McNulty, M. A. 2003. Dyslexia and the lifecourse. Journal of Learning Disabilities 36 (4), 363–381.

- Mezirow, J. 1996. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow et. al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 374–397.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255.
- Miettinen, K. 2002. Erilaiset oppijat ammatillisessa koulutuksessa – segregatio, integraatio vaiko peräti inklusio toiminnan lähtökohtana. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2002, 15–23.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Acta Universitatis Tamperensis 1308.
- Miettinen, K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) 2015. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.
- Mäkinen, A-K. & Tonttila, J. 2004. Lisäohjaus työvoimakoulutuksessa opiskelun tukena. Keski-Suomen työvoima ja elinkeinokeskuksen julkaisusarja A, tutkimuksia 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino.
- Mänty, T. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 159.
- Neuendorf, K. A. 2002. The Content Analysis. Guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nicoll, K. & Fejes, A. 2008. Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In Fejes, A. & Nicoll, K. (eds.) Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject. Oxon: Routledge, 1–18.
- Niemi, A-M. 2010. Työ ja työelämä nuorten ammattiopiskelijoiden ja opettajien puheessa. Teoksessa Anttila A-H., Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.) Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino, 144–154.
- Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264.

- Niemi, A-M. & Kurki, T. 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- Nikkanen, H., Numminen, H., Närhi, V., Leskelä-Ranta, A-E., Seppälä, H. & Ahonen, T. 2005. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet, teoriaa ja pohdintaa. NMI-Bulletin 15 (3), 21–26.
- Nilsson, A. 2010. Vocational education and training – An engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development* 14 (4), 251–272.
- Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.) 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus.
- Norwich, B. 2010. A Response to 'special educational needs: A new look'. In Warnock, T., Norwich B. & Terzi, L. (eds.) *Special Educational Needs. A New Look*. (2nd edition). Continuum International Publishing, 47–114.
- Noste-ohjelma 2003–2009. 2010. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:7.
- Nousiainen, T. 2013. Ohjaavan koulutuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kronholm, S-M. & Naarmala, H. (toim.) *Tiheää ja robustia. 35 vuotta ohjaavaa koulutusta Amiedussa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 77–80.
- Nurmi, E-L. 2004. Henkilökohtaistamisen ydin on ohjauksen kehittäminen. Teoksessa Rikkinen, A., Heikkinen, E., Ihanainen, P. & Nurmi, E-L. (toim.) *AiHe-projekti - aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkinto-toiminnassa 2000–2003*. 2. korjattu painos. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 59–71.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy. *NMI Bulletin* 21, 28–35.
- Nykänen, J. 2010. Aikuisopiskelukeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta. *Koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja 1.1.1991*. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 967.
- Näyttötutkinto-opas. 2011. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:4. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/133192_Nayttotutkinto-opas_k.pdf
- Näyttötutkinto-opas. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. 2007. Opetushallitus.
- OECD. 1996. *Lifelong learning for all*. Meeting of the Education Committee at Ministeria Level 16–17 January 1996.
- OECD. 2004a. *Career guidance and public policy. Bridging the gap*. Luettavissa: www.oecd.org/edu/innovation-education/34050171.pdf
- OECD. 2004b. *Career guidance: A handbook for policy makers*. Luettavissa: http://www.keeppeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/career-guidance_9789264015210-en#page1
- OECD. 2015. *OECD skills studies. Data policy reviews of adult skills. Finland*. Preliminary version.

- OKM. 2014. Aikuisten osaamisperustan vahvistaminen, nuorten aikuisten osaamisohjelma 2015 ja nuorten aikuisten osaamisohjelman täydentävä haku 2014. Kirje. OKM/49/592/2014.
- OKM. 2015. Nuorten aikuisten osaamisohjelma. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/osaamisohjelma/>. Luettu 6.4.2015.
- OKM. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonala valtiontalouden kehkeyksissä vuosille 2015–2018. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/04/kehukset.html?lang=fi>. Luettu 16.1.2016.
- Onnismaa, J. 1998a. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Opetushallitus. Työelämän tutkinnot 2/1998. Helsinki: Hakapaino.
- Onnismaa, J. 1998b. Career guidance training dealing with uncertainty. *International Journal for the Advancement of Counselling* 20 (3), 175–190.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Onnismaa, J. 2005. Ohjaus aikuisoppilaitoksissa arvioitu. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 147–149.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.
- Opetushallitus. 2015. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot. Luettu 8.4.2015.
- Oppimisen ilo -kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. 1997. Elinikäisen oppimisen komitea. Komiteanmietintö 1997:14.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pakaste, M. 2009. Nosteen perintö. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus. Opetusministeriön julkaisuja 2009:35, 76–81.
- Pakaste, M. 2010. Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus. Näkökulmia käytäntöön. *Aikuiskasvatus* 30 (4), 297–302.
- Pakkanen, M. 2006. Aikuiskouluttajan työ. Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden ajatuksia työstään ja koulutuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Työpapereita 25.
- Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 2002.
- Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuden hahmotusta. Teoksessa Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki: Hakapaino, 11–59.

- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–130.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 46–55.
- Pellinen, P. 2001. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen. Katsaus aikuisoppilaitosten tehtäväkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:68. Turku: Painosalama.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, A. 2012. ”Koulutustieto menee parhaiten perille kasvokkain keskustelemalla ja kasvokkain opiskelijan motivointi onnistuu parhaiten.” Teoksessa Pitkänen, A., Kosonen, T. & Antikainen, A. (toim.) Hakeva toiminta aikuiskoulutuksessa – Noste-ohjelman kokemuksia. *Aducate reports and books* 4/2012. Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu, Kopijyvä, 19–88.
- Pitkänen, S., Lampinen, P., Klem, S., Huotari, K. & Partanen-Salosto, L. 2012. Ei ylhäältä annettuna, vaan yhdessä tavoitteellisesti toimien. ESR-välityömarkkinahankkeiden toimintamallien siirrettävyyttä koskeva tutkimus. Työ- ja elinkeinomisteriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 17/2012.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2008. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006. Tilastokeskus. Helsinki: Multiprint.
- Pohjonen, P. 1997. Jatkuva koulutus vaatii jatkuvaa kehittymistä. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 287–295.
- Pohjonen, P. 2000. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheita. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 164–171.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 844.
- Poll, G. H., Betz, S. K. & Miller, C. A. 2010. Identification of clinical markers of specific language impairment in adults. *Journal of Speech, Language & Hearing Research* 53 (2), 414–429.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1043.
- Preston, R. 1999. Critical approaches to lifelong education. *International Review of Education* 45 (5/6), 561–574.

- Puro, E., Sume, H. & Vehkakoski, T. 2011. Erityispedagogiikan tieteenalaidentiteetin rakentuminen professoreiden puheessa. *Kasvatus* 42 (3), 243–255.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Koulutuksen arviointineuvosto, julkaisu nro 15*.
- Rajala, R. 1989. Aikuisten opiskeluprosessi ja etäopetus. Kokemuksia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. *Aikuiskasvatus* 9 (1), 24–27.
- Raudasoja, A. 2006. Mitä autismin kirjon opiskelijat oppivat valmentavassa koulutuksessa. *Invalidisäätiö. Tieteellinen tutkimus ORTONin julkaisusarja A:22*.
- Rauhala, U. 1988. Huono-osaisen muotokuva. Sosiaali- ja terveysministeriö. Suunnitteluosasto 7:1988. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. *Konstruktivismia käytännössä*. Juva: WSOY.
- Rikkinen, A. 2004. Mikä on AiHe-projekti. Teoksessa Rikkinen, A., Heikkinen, E., Ihanainen, P. & Nurmi, E. (toim.) *AiHe-projekti – aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000–2003*. 2. korjattu painos. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 9–22.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–137.
- Rinne, R. 2003. Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä. Haasteita 2000-luvun aikuiskoulutustutkimukselle. Teoksessa Manninen, J., Kauppi, A., Puurula, A. & Kontiainen, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Kansanvalistusseura, 9–40.
- Rinne, R. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. *Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77–106.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Opetusministeriö. *Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67*.
- Robson, C. 2002. *Real World Research – A resource for social scientists and practioner-researchers*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.

- Rubenson, K. 2004. Lifelong learning: A critical assessment of the political project. In Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Olesen, H. S. & Rubenson, K. Shaping an Emerging Reality – researching Lifelong Learning. Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University, 28–48.
- Rätty, O. 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Saarinen, M. 2012. Sosiaalisen elämän kehykset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 432.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salkind, N. J. 2010. Convenience sampling. In Salkind N. J. (ed.) *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 254.
- Sandelowski, M. 1995. Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing & Health* 18 (4), 371–375.
- Schilling, J. 2006. On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment* 22 (1), 28.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications.
- Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 522.
- Selvitys erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. 2013. Ammatillinen erityisopetus 1/2013. YTY-hanke. Luettavissa: <http://www.luovi.fi/wp-content/uploads/2015/05/YTY-Selvitys-erityisestae-tuesta-ammattillisessa-aikuiskoulutuksessa.pdf>
- Seppälä, H. 2010. Oppimisvaikeudet ja syrjäytymisen uhkakuvat. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.) *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti. Porvoo: WS-Bookwell, 14–27.
- Siivonen, P. 2010. From a "Student" to a Lifelong "Consumer": Constructions of educability in adult students' narrative life histories. *Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia* 47.
- Silvennoinen, H. 1998. Työelämä ja aikuiskoulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus* 18 (4), 281–289.
- Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 55–76.

- Silvennoinen, H. 2015. Oppimisvaikeudet työelämässä. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 47–54.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. 1993. Mihin koulutustarve perustuu? Aikuis-
ten ammatillisen lisäkoulutuksen tarve työelämässä. *Aikuiskasvatus* 13
(3), 172–179.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimässä.
Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*.
Helsinki: Gaudeamus, 9–24.
- Silvennoinen, P. 2007. Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. *Jyväskylä studies in
education, psychology and social research* 303.
- Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa.
Aikuiskasvatus 27 (3), 218–222.
- Smith, R. & Sharp, J. 2013. Fascination and isolation: A grounded theory explo-
ration of unusual sensory experiences in adults with Asperger syndrome.
Journal of Autism & Developmental Disorders 43 (4), 891–910.
- Spangar, T. & Jokinen, E. 2006. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuis-
koulutuksen henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin kokonaisarvioin-
nin loppuraportti. Helsinki: Hakapaino.
- Spangar, T., Jokinen, E. & Filander, K. 2004. AiHe – enemmän kuin aihioita ai-
kuisopiskelun henkilökohtaistamiseen AiHe-projektin kokonaisarviointi
2003. Helsinki: Hakapaino.
- Stenström, M-L. & Valkonen, S. 2002. Yli 40-vuotiaiden aikuiskoulutuksessa ja
oppisopimuskoulutuksessa opiskelleiden koulutushalukkuus. Teoksessa
Stenström, M-L., Linnakylä, P., Malin, A., Nikkanen, P., Piesanen, E. &
Valkonen, S. (toim.) *Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. ”Kyllä sieltä
aina jotain reppuun jää”*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan
osaston julkaisusarja 96, 67–104.
- STM. 2013a. Osatyökykyiset työssä -ohjelma. Osatyökykyisten työllistymistä
edistävien säädösmuutostarpeiden ja palvelujen arviointi. Sosiaali- ja
terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:37.
- STM. 2013b. Osatyökykyisten työllistymisen edistämisen toimintaohjelmaa val-
misteleavan työryhmän välimietintö. Sosiaali- ja terveysministeriön ra-
portteja ja muistioita 2013:6.
- Suikkanen, A. 1990. Työn riskit ja yhteiskunnallisten ratkaisujen sosiaalipoliitti-
set ulottuvuudet. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja A 2. Lapin korkea-
koulu.
- Suikkanen, A., Kauppinen, P. & Viinamäki, L. 1996. Suomalaisten hyvinvointi-
muutokset selviytymisen ja syrjäytymisen peilinä. Sosiaali- ja ter-
veysministeriön julkaisuja 1996:12. Helsinki: Edita.
- Swanson, H. L. 2012. Adults with reading disabilities: Converting a meta-analy-
sis to practice. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 17–30.

- Taalas, M. 1993. Näyttökoe ammattitaidon arvioinnissa. *Kasvatus* 24 (5), 516–524.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335*.
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikkeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Talka, A. 1997a. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistyö jatkuu. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin*. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 220–228.
- Talka, A. 1997b. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset koulutuksen järjestäjinä. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin*. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 228–264.
- Talka, A. 1997c. Ammatillisten kurssikeskusten vaiheet lakiuudistuksen jälkeen. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin*. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 169–220.
- Talka, A. 1997d. Työllisyyskoulutuksen kehittämistarpeita. Teoksessa Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin*. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 162–168.
- Tapaninen, A. 2000. Työttömyys ja ohjaus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–33.
- Taymans, J. M. 2012. Legal and definitional issues affecting the identification and education of adults with specific learning disabilities in adult education programs. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 5–16.
- TEM tilastotiedote 2013:3. Työvoimakoulutuksen vuositilastot vuonna 2012. Työvoimaministeriö. Suomen virallinen tilasto. Työmarkkinat 2013. Luettavissa: http://www.tem.fi/files/37442/3_Tilastotiedote_2013.pdf
- Tilastokeskus. 2014. Koulutustilastot. Aikuiskoulutustutkimus (verkkojulkaisu). Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. Luettavissa: <http://www.stat.fi/til/aku/>
- Tissari, V. & Nurmi, K. E. 2002. Aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen tulevaisuudenkuvia myöhäisessä modernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Tissari, V. (toim.) *Elinikäisen oppimisen tulevaisuudenkuvia*. Aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden keskustelua Suomen Eurodelfoitutkimuksen

- pohjalta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Luettavissa:
<http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/eurodelfoi/artikkeli5.pdf>
- Tossavainen, J. & Hulkari, K. 2010. Vähän koulutetut aikuiset ja Noste: kokemuksia koulutusinnovaatiosta. *Aikuiskasvatus* 30 (1), 40–49.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, T. 2005. Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen. Tutkimus kuntatyöntekijöiden opiskelusta ja ammattiliiton ohjauksellisesta tuesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1091.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 411–435.
- Turpeinen, R. 1996. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laatu – näkökulmia. Teoksessa Hakkarainen, R. (toim.) *Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi: uudistuksen seuranta 1990–95*. Opetushallitus. Arviointi 13/1996, 127–154.
- Turunen, J. 2008. Kyselytutkimus. Teoksessa Hämeen-Anttila, K. & Katajavuori, N. (toim.) *Yhteiskunnallinen lääketutkimus – Ideasta näyttöön*. Helsinki: Palmenia. Helsinki University Press, 54–79.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työllisyysammattikurssilakitöimikunnan mietintö. 1973. Työvoimaministeriö. Työvoimatutkimus 2015. Suomen virallinen tilasto (SVT). [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 3.5.2015. http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2015/02/tyti_2015_02_2015-03-24_tie_001_fi.html?ad=notify
- Vaherva, T. 1989. Jatkuva koulutus tutkimuskohteena: ilmiön käsiteanalyttistä ja tutkimuspoliittista tarkastelua. Suomen Akatemian julkaisuja 1989: 3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences* 15 (3), 398–405.
- Valkama, A. 2002. ESR-lukiprojektista – KAJe-projektiin. Teoksessa Kaikki mahdollisuudet oppia. –Kokemuksia erilaisen oppimisen ja opettamisen projektista. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, 7–10.
- Valkoinen kirja koulutuksesta. Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa. 1995. Euroopan komissio. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 794/2015.

- Valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista 7.8.1978.
- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* vol. 542.
- Varmola, T. 1997. Markkinoiden mahdollisuudet koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 17 (2), 13.
- Varmola, T. & Jokisuu, M. 1995. Ammatillisen aikuiskoulutuskeskusten sisäinen ja ulkoinen muutos: tutkimus toimintastrategioista Raahen, Tampereen ja Ylä-Savon seuduilla. Tampereen yliopisto Kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 54.
- Vedenkannas, E., Koskela, T., Tuusa, M., Jalava, J., Harju, H., Särkelä, M. & Notkola, V. 2011. Vajaakuntainen TE-toimisto asiakkaana. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Työ ja yrittäjyys* 31/2011.
- Vehmas, S. 2005a. Erityispedagogiikka ja sosiaalinen vammaistutkimus. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Painosalama, 125–148.
- Vehmas, S. 2005b. *Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Weijola, V. 2014. Mitkä tekijät liittyvät aikuisten osaamiseen Mitkä tekijät liittyvät aikuisten osaamiseen – ensituloksia ja arvioita OECD:n PIAAC-tutkimuksesta. *Työpoliittinen Aikakauskirja* 1/2014, 5–17.
- Wetherell, M. 2001. Themes in Discourse Research: The Case of Diana. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (eds.) *Discourse Theory and Practice. A reader*. London: Sage Publications, 14–28.
- Williams, J. 2011. Raising expectations or constructing victims? Problems with promoting social inclusion through lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 30 (4), 451–467.
- Vuorinen, P. 1985. Tekninen muutos, määrällinen koulutussuunnittelu ja aikuiskoulutus. *Aikuiskasvatus* 5 (4), 181–187.
- Vähätalo, K. 1998. *Työttömyys ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino.
- Äikäs, A. 2012. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 28.

Liitteet

Liite 1 Sähköpostiyhteydenotto oppilaitoksiin

Hei!

Olen tekemässä väitöskirjatutkimusta erityisohjauksen / erityisen tuen kehittymisestä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (Helsingin yliopisto, ohjaajana Markku Jahnukainen). Olisin kiinnostunut oppilaitoksestanne yhtenä tutkimuskohteena. Oppilaitokselle tämä tarkoittaa kahta noin tunnin mittaista haastattelua. Haluaisin haastatella henkilöä, joka toteuttaa erityisohjausta / erityistä tukea, sekä henkilöä, joka osaa kuvailla miten erityisohjaus / erityinen tuki on oppilaitoksessa kehittynyt.

Keneen voisin olla oppilaitoksessanne yhteydessä tällaisessa asiassa?

Laitan liitteeksi myös tutkimussuunnitelman, jos viestin voi suoraan ohjata sopivalle henkilölle.

Kaisa Rätty

kaisa.raty@iki.fi

puhelinnumero

Kaisa Rätty

Liite 2 Tutkimuslupahakemus

Oppilaitos

Oppilaitoksen osoite

Postinumero

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Anon tutkimuslupaa väitöskirjatutkimustani varten. Alla tiedot tutkimuksesta ja sen toteutuksesta.

Tutkimuksen nimi:	Erityinen tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa
Tutkimuksen suorittaja:	Kaisa Rätty, KM Osoite kaisa.raty@iki.fi Puhelinnumero
Oppilaitos:	Helsingin yliopisto, erityispedagogiikan laitos
Tutkimuksen ohjaaja:	Markku Jahnukainen Helsingin yliopisto, PL 9, HELSINGIN YLIOPISTO markku.jahnukainen (at) helsinki.fi, 09-19144122
Tutkimustehtävä:	Tarkastella erityisen tuen kehittymistä ja nykytilaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.
Tutkimusaineisto:	Henkilökunnan haastattelu, erityistä tukea ohjaavat asiakirjat
Tutkimusmenetelmä:	Haastattelujen ja asiakirjojen sisällönanalyysi.
Tutkimuksen kohde:	Ohjaus- ja tukipalvelut: koulutuspäällikkö, erityisopettajat, ohjaavat opettajat
Lisätietoja:	Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Tutkimus-haastattelut nauhoitetaan. Tutkimusaineistoa käytää vain tutkija. Raportoinnissa ei käytetä henkilön, koulun tai kunnan tunnistamista mahdollistavia nimiä tai määritelmiä.
Liitteet:	Tutkimussuunnitelma, haastattelurunko

Helsingissä XX.X.2013
Kaisa Rätty

Tutkimuslupa hyväksytty

Paikka ja päivämäärä:

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Kaisa Rätty

Liite 3. Haastattelurunko

1 Haastateltavan taustatiedot

Ammatti, koulutus, työhistoria

2 Oppilaitoksen taustatiedot

3 Työn kuva

4 Milloin ja millaista erityistä tukea / erityisohjausta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa olevat opiskelijat tarvitsevat?

5 Miten erityinen tuki / erityisohjaus on toteutettu oppilaitoksessa?

Kuka? Missä? Milloin? Miten?

6 Mihin erityinen tuki / erityisohjaus on dokumentoitu? Missä dokumenteissa se näkyy?

7 Miten erityinen tuki on oppilaitoksessa kehittynyt? Mikä tai kuka on edistänyt sen kehittymistä?

8 Miten erityistä tukea tulisi kehittää? Tulevaisuuden haasteita ja unelmia.

Liite 4. Lista analysoiduista koulutuspoliittisista ja hallinnollisista dokumenteista aikajärjestyksessä

- Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta 493/1965.
Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta annetun lain muuttamisesta 97/1970.
Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. 1971. A 29. Helsinki.
Työllisyysammattikurssilakitoimikunnan mietintö. 1973. Työvoimaministeriö.
Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. 1975. A 28. Helsinki.
Asetus työllisyyskoulutuksesta 206/1976.
Laki työllisyyskoulutuksesta 31/1976.
Valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämissperiaatteista 7.8.1978.
Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1980. Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma. Helsinki.
Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1982. Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena. Helsinki.
Aikuisten ammatillinen peruskoulutustoimikunta. 1983. Komiteamietintö 54. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
Lisäkoulutustoimikunta. Komiteamietintö 1983: 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1985. Aikuiskoulutuksen johtoryhmän loppumietintö. Komiteamietintö 1985: 36.
Laki ammatillisista oppilaitoksista 487/1987.
Työllisyysasetus 737/1987.
Kurssikeskustoimikunnan mietintö. 1988: 34. Opetusministeriö. Helsinki.
Asetus työllisyyskoulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 775/1989.
Asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 762/1990.
Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 760/1990.
Laki ammatillisten kurssikeskusten muuttumisesta ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi 761/1990.
Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992: 27.
Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1314/1992.
Aikuiskoulutuksen lähiajan toimintaohjelma. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisu 11/1993. Opetusministeriö. Helsinki.
Ammatillisen aikuiskoulutuksen tuloksellisuuden arviointi 1994.
Ammattitutkintoasetus 308/1994.
Ammattitutkintolaki 306/1994.

Kaisa Rätty

- Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. 1997. Elinikäisen oppimisen komitea. Komiteanmietintö 1997:14.
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen perusteet. Opetushallitus. Määräys 47/011/2000.
- Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 2002.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 1013/2005.
- Henkilökohtaistamismääräys. 2006. Opetushallitus. Määräys 43/011/2006.
- Näyttötutkinto-opas. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. 2007. Opetushallitus.
- AKKU-johtoryhmä. 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.
- Elinikäinen oppiminen – mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen. 2010. Elinikäisen oppimisen neuvosto.
- Näyttötutkinto-opas. 2011. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:4.
http://www.oph.fi/download/133192_Nayttotutkinto-opas_k.pdf
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 788/2014.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 247/2015.
- Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 794/2015.

Liite 5. Lista elinikäiseen oppimiseen ja sosiaaliseen inklusioon liittyvistä artikkeleista (hakusanat ”lifelong learning” and ”social inclusion”)

- Bell, S. 2010. Inclusion for adults with dyslexia: Examining the transition periods of a group of adults in England: 'clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder'. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10 (3), 216–226.
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5 (2 & 3), 169–180.
- Brine, J. 2007. The European lifelong learner. In Kuhn, M. (ed.) *Who is the European? - A new global player*. New York: Peter Lang, 161–178.
- Chapman, J. D. & Aspin D. N. 2013. A problem-solving approach to addressing current global challenges in education source. *British Journal of Educational Studies* 61 (1), 49–62.
- Coffield, F. 1999. Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal* 25 (4), 479–499.
- Dæhlen, M. & Ure, O. B. 2009. Low-skilled adults in formal continuing education: Does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education* 28 (5), 661–674.
- Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. 2001. Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 20 (5), 417–428.
- Field, J. 2006. *Lifelong learning and the new educational order*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- de Greef, M., Segers, M. & Verté, D. 2010. Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Education* 36 (1), 42–61.
- de Greef, M., Segers, M. & Verté, D. 2012a. Understanding the effects of training programs for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education. *Studies in Continuing Education* 34 (3), 357–380
- de Greef, M., Verté, D. & Segers, M. 2012b. Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education* 31 (4), 453–476.
- de Greef, M., Verté, D., & Segers, M. 2015. Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education* 37 (1), 62–78.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.

Kaisa Rätty

- Nilsson, A. 2010. Vocational education and training – An engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development* 14 (4), 251–272.
- Preston, R. 1999. Critical approaches to lifelong education. *International Review of Education* 45 (5/6), 561–574.
- Williams, J. 2011. Raising expectations or constructing victims? Problems with promoting social inclusion through lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 30 (4), 451–467.
- Williams, J. 2012. Where's the learning in lifelong participation? *Journal of further & Higher Education* 36 (1), 95–107.

*Liite 6. Lista Kasvatus ja Aikuiskasvatus –lehdissä julkaistuista ammatil-
lista aikuiskoulutusta koskevista artikkeleista, joita käytetty tausta-aineis-
tona. Aikajärjestys.*

- Virkkunen, J. 1984. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta. *Aikuiskasvatus* 4 (2), 72–77.
- Vuorinen, P. 1985. Tekninen muutos, määrällinen koulutussuunnittelu ja aikuis-
koulutus. *Aikuiskasvatus* 5 (4), 181–187.
- Lehtinen, V. 1985. Aikuiskoulutuksen kehittämisestä. *Aikuiskasvatus* 5 (1), 35–
37.
- Aikuiskoulutusneuvosto. 1988. Aikuiskoulutuksen kehittäminen 1988–1990. *Ai-
kuiskasvatus* 8 (1), 32–34.
- Tuomisto, J. 1988. Aikuiskasvatuksen arvolähtökohtien tarkastelua. *Aikuiskas-
vatus* 8 (1), 19–28.
- Tuomisto, J. 1988. Rakennemuutos tarvitsee aikuiskasvatusta. *Aikuiskasvatus* 8
(1), 2–3.
- Vaherva, T. 1988. Aikuiskoulutuksen tutkimuksen kehittäminen. *Aikuiskasvatus*
8 (1), 29–31.
- Ahola, K., Kankaanpää, A., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Näkökulma ammatil-
lisen aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisiin yhteyksiin. *Suomen kasvatus-
tieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 20 (6), 487–493.
- Rajala, R. 1989. Aikuisten opiskeluprosessi ja etäopetus. Kokemuksia ammatil-
lisesta aikuiskoulutuksesta. *Aikuiskasvatus* 9 (1), 24–27.
- Sirén, H. 1989. Kurssikeskuksista ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin. *Ai-
kuiskasvatus* 9 (1), 30–33.
- Helakorpi, S. 1990. Ammatillinen aikuiskoulutus ja aikuiskouluttajakoulutus. *Ai-
kuiskasvatus* 10 (3), 171–174.
- Katajisto, J. 1991. Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä enemmän
hyväosaisille – Kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta. *Aikuisk-
kasvatus* 11 (4), 229–238.
- Salmela, H. 1991. Työelämän muutokset ja aikuiskoulutus. *Aikuiskasvatus* 11 (1),
19–23.
- Silvennoinen, H. & Kivirauma, J. 1991. Työvoimapoliittinen koulutusjärjestelmä
lohkoutuneilla koulutusmarkkinoilla. *Suomen kasvatustieteellinen aika-
kauskirja Kasvatus* 22 (1), 16–27.
- Ahola, J. 1992. Työntekijöiltä odotetaan yleisiä pätevyyskykyä sopeutua ja
joustavuutta. *Aikuiskasvatus* 12 (3), 168–172.
- Jyrkänne, J-P. 1992. Ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä – näkökulmia
työn ja koulutuksen suhteeseen. *Aikuiskasvatus* 12 (3), 148–151.

- Mäkinen, R. 1993. Kansainvälisiä näkökulmia ammattitutkintojen kehittämiseen. *Kasvatus* 24 (5), 551–553.
- Oksanen, A. 1993. Arvo-ongelma suomalaisessa aikuiskasvatuksessa. *Aikuiskasvatus* 13 (2), 95–101.
- Onnismaa, J. 1993. Mitä on laatu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Esimerkkinä työvoimakoulutus. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 255–258.
- Remes, P. 1993. Tulevaisuusvalmius ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. *Kasvatus* 24 (5), 525–531.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. 1993. Mihin koulutustarve perustuu? Aikuis-ten ammatillisen lisäkoulutuksen tarve työelämässä. *Aikuiskasvatus* 13 (3), 172–179.
- Taalas, M. 1993. Näyttökoe ammattitaidon arvioinnissa. *Kasvatus* 24 (5), 516–524.
- Taanila, M. 1993. Lyhytkoulutoiminnan laatujärjestelmä. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 259–264.
- Varmola, T. 1997. Markkinoiden mahdollisuudet koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 17 (2), 132–135.
- Silvennoinen, H. 1998. Työelämä ja aikuiskoulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus* 18 (4), 281–290.
- Järvinen, A. 1999. Ammatillinen aikuiskoulutus aikuiskasvatuksen kentässä. *Aikuiskasvatus* 19 (1), 100–105.
- Harju, A., Kallio, P. & Kurhila, A. 2001. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaaminen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 14–25.
- Eteläpelto, A. 2005. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisön rakentajana. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 150–154.
- Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 32–38.
- Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 4–13.
- Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 27 (3), 218–222.
- Tossavainen, J. & Hulkari, K. 2010. Vähän koulutetut aikuiset ja Noste – kokemuksia koulutusinnovaatiosta. *Aikuiskasvatus* 30 (1), 40–49.