

Opinto-ohjauksen suunnitelmat ja niiden koettu toteutuminen ammatillisessa erityisopetuksessa

Eija Honkanen

Lehtori, koulutusohjelmajohtaja, FT

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu

eija.honkanen@hamk.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Johdanto

Suomessa oli syksyllä 2003 yhteensä 195 ammatillisen koulutuksen järjestäjää, joissa opiskeli ammatilliseen perustutkintoon 129 470 opiskelijaa. Näistä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskeli suurin osa eli 133 095, joista erityisopiskelijoita 12 805. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli 3 625 nuorta, joista erityisopiskelijoita oli 3 607. Suurin osa erityisopiskelijoista opiskelee siis ammatillisissa oppilaitoksissa (Ammatillisen koulutuk-

sen järjestäjät 2003). Ammatillisten erityisopiskelijoiden määrä on viime vuosina kasvanut. Osaltaan siihen on vaikuttanut erityisoppilasmäärän kasvu peruskoulussa ja osaltaan se, että vaikeimmin vammaiset, autistit ja Asperger-oireiset nuoret ovat tulleet uusina koulutusryhminä ammatillisen koulutuksen piiriin. Aiemmin heille ei ole tarjottu ammatillista koulutusta (Miettinen 2002, 15–23; Koulutus ja tutkimus 2003–2005).

Ammatillisen peruskoulutuksen opetusta ja erityisopetusta sekä niiden opinto-ohjausta ohjataan Suomessa lailla, asetuksilla, sekä ohjeilla ja määräyksillä, jotka

ovat normeja. Ammatillista koulutusta ohjaavat lainsäädännön ohella opetusministeriössä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, opetusministeriön päätökset, erityisopetuksen strategia ja toimenpideohjelma, opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet sekä erilaiset Opetushallituksen määräykset ja ohjeet (Hätönen 2000). Koulutus on yhteiskunnallista toimintaa, joka heijastaa kulttuurin ja ajan lisäksi poliittisia päämääriä ja yhteiskunnassa vallitsevaa työnjakoa (Eisner 1993, 5–11) ja jonka tavoitteena on myös elinikäisen oppimisen toteuttaminen. Elinikäisen oppimisen ajattelun taustalla ovat erilaiset koulutuspoliittiset päämäärät, jotka osaltaan tavoittelevat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Yhteiskunnassamme on asetettu koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi koko ikäluokan kouluttaminen peruskoulun jälkeen. Tämä tarkoittaa sitä, että peruskoulun jälkeen kaikille nuorille, myös erityistä tukea tarvitseville, pyritään takaamaan koulutuspaikka ja toisen asteen tutkinnon suoritusmahdollisuus. Tätä kutsutaan koulutustakuuksi. Suunnitelmien mukaan koko ikäluokan kouluttaminen mahdollistetaan kehittämällä opiskelijavalintaa. Koulutuksen etenemistä ja loppuun saattamista edistetään kehittämällä opinto-ohjausta oppilaitoksissa. Opinto-ohjauksen kehittämisen kohteeksi ammatillisessa koulutuksessa on valittu siirtymävaiheen yhteistyön kehittäminen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen, sekä opinto-ohjaus ja erityisopetus yleensä (Koulutus ja tutkimus vuosille 1999-2004; Koulutus ja tutkimus 2003-2008). Olen tutkinut opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opinto-ohjauksen tilaa ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksessa: miten opinto-ohjaus on suunniteltu toteutettavaksi koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (n=101) ja toisaalta miten toimijat (opinto-ohjaaja, erityisopettaja ja

opintojensa päättövaiheessa oleva erityisopiskelija) (n=33) kokevat opinto-ohjauksen toimivan käytännössä (Honkanen 2006).

Ohjauksen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyy opinto-ohjauksen malleja, jotka huomioivat ohjauksen tavoitteiden toteutumista yhteiskunnan, organisaation, henkilökunnan ja opiskelijan tasolla. Tutkimuksessani olen tarkastellut erityisopiskelijoiden opinto-ohjausta opiskelijan opintopolun mukaisesti (Tarkiainen ja Vuorinen 1997, 36; Vuorinen 1998). Opinto-ohjausta toteutetaan asiantuntijuuden avulla ja kehitetään sen toimintaa oppilaitoksessa. Asiantuntijuus on keskeistä oppilaitoksessa toteutettavan opinto-ohjauksen toimintastrategian kannalta, jotka määräytyvät oppilaitoksen kokonaisstrategioiden sekä alueellisten ja kansallisten strategioiden kautta. (Tarkiainen ja Vuorinen 1997, 36; Vuorinen 1998). Ammatillisen koulutuksen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan tulee kirjata toimintastrategiat ja opinto-ohjauksen järjestäminen oppilaitoksen tasolla. Holistinen ohjausnäkemys on opinto-ohjauksen organisoinnin lähtökohtana oppilaitoksissa, joissa suunnitteluun vaikuttaa keskeisesti opiskelijan ohjaustarpeiden määrittely opintopolun eri vaiheissa (vrt. Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36; Van Esbroeck & Watts 1998). Ohjauksen suunnittelun mallin toteuttaminen organisaatiotasolla vaatii monien asioiden huomioimista, jotta oppilaitoksen, työelämän ja opiskelijoiden tavoitteet saadaan sovitettua yhteen ja erityisopiskelijoiden osalta tulee huomioida myös heidän yksilöllinen tuen tarpeensa. Opinto-ohjauksen järjestämiseen oppilaitoksen sisällä vaikuttavat keskeisesti erityisopiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joiden avulla

Opetus- suunnitelmatyö on melko uutta koulun johdolle ja opettajille.

määritellään ohjauksen tarpeet sekä henkilöstön asiantuntijuus, jolla ohjausta käytännössä toteutetaan opintopolun eri vaiheissa.

Ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä eräänä keskeisenä tavoitteena on se, että erityisopiskelijoilla olisi mahdollisuus työllistyä ammatillisen koulutuksen jälkeen. Näiden tavoitteiden toteuttamiseen tarvitaan opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen kehittämistä sekä uusien oppimisympäristöjen luomista, joissa voidaan kehittää paremmin työelämän tarvitsemaa osaamista (Koulutus ja tutkimus 2003-2008). Ammatillisen koulutuksen järjestäjä laatii valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omat alueellisesti suunnatut tavoitteensa, jotka se on laatinut yhdessä työelämän, opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Kun ammatillisen koulutuksen koulukohtaista opetussuunnitelmaa laaditaan yhdessä työelämän kanssa, laatijoina ovat yleensä

koulun johto ja opettajat. Opetussuunnitelmatyö on melko uutta koulun johdolle ja opettajille. Hyvin pitkään opetussuunnitelmat ovat tulleet valmiina ja niistä ei ole tarvinnut laatia aluekohtaista tulkintaa, jossa koulun johdon ja opettajien pedagoginen ajattelu ja kehittämiskyky tulevat näkyville (vrt. Elliot 1991, 13 15). Lisäksi kirjoitetun opetussuunnitelman laatiminen vaatii yhteistyötä oppilaitoksen sisällä ja työelämän kanssa. Laatijoilla täytyy olla myös ymmärrystä kirjoitetun opetussuunnitelman toimeenpanosta eli toteutuksesta.

Toimeenpantu opetussuunnitelma toteutuu ryhmäkohtaisesti, jossa opinto-ohjauksen kannalta on keskeistä se, miten opinto-ohjaukselle asetetut tavoitteet toimeenpannaan käytännössä. Koettu opetussuunnitelma kuvaa opinto-ohjauksen osalta sitä, miten toimijat kokevat sen ja tavoitteiden toteutuvan käytännössä. Kun tarkastellaan opetussuunnitelman tasolla erityisopetukseen liittyviä opinto-ohjauksen suunnitelmia, siihen liittyy keskeisesti erityisopetuksen tavoite eli opiskelijan tarpeisiin vastaaminen opinto-ohjauksen osalta. Erityisopiskelijoiden tarpeet ovat hyvin vaihtelevia, joten myös opinto-ohjauksen tarpeisiin vastaaminen on yksilöllistettävä opiskelijakohtaisesti. Erityisopetuksessa toteutettavat opinto-ohjauksen linjaukset ja toteuttamisen periaatteet tulee kirjata koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan.

Opinto-ohjaus opetussuunnitelmissa

Tutkimuksessani asiakirja-aineisto edustaa suunnitelmaksi esitettyä opetussuunnitelman perusteiden mukaista opinto-ohjausta organisaatiossa. Tarkastelin asiakirjoja kansallisella tasolla (n=101) ja haastateltujen koulutuksen jär-

jestäjien (n=11) tasolla. Asiakirja-aineistossa oli huomattavia eroja kuvausten osalta eri koulutuksen järjestäjien kesken liittyen asiakirjojen määrään ja laadulliseen sisältöön. Osa koulutuksen järjestäjistä (n=19) ei lähettänyt asiakirjoja lainkaan, ja jotkut (n=39) lähettivät vain osan asiakirjoista. Asiakirjojen kirjoittamistavoissa, kuvauksen laajuudessa ja käytetyssä kielessä esiintyi suuria eroja. Osalla (n=17) opetussuunnitelmaksi oli tarkasti kuvailevaa, ja tavoite oli kirjoitettu selkeästi näkyville sekä toteuttamistapa ja ajankohta. Osalla (n=48) koulutuksen järjestäjistä oli kuvaus tavoitteista kirjoitettu yleiselle tasolle, mutta varsinaista toteutusta ei kuvattu lainkaan. Osalla (n= 16) opetussuunnitelmaksi oli vain toistoa opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden mukaisesta tekstistä. Osalla (n=32) opetussuunnitelmat oli kirjoitettu niin yleisellä tasolla, että tutkija ei saanut mielikuvaa siitä, miten opinto-ohjaus oli suunniteltu toteutettavaksi. Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa siitä ei löytynyt kirjoitettua kuvausta opinto-ohjauksesta. Näiden koulutuksen järjestäjien haastatteluihin osallistuneet toimijat eivät kokeneet opetussuunnitelmien toimivan käytännössä juuri sen vuoksi, että ne oli kirjoitettu liian yleiselle tasolle. Näin ollen toimijat eivät tienneet mitä konkreettisesti piti tehdä, kenen ja milloin. Tai toimijat tekivät kirjoitetusta opetussuunnitelmasta oman tulkintansa opinto-ohjauksen toteutuksen osalta.

Toisaalta joidenkin koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa oli kuvattu hyvinkin yksityiskohtaisesti opinto-ohjaukseen liittyviä tavoitteita ja niiden toteuttamista toiminnan tasolla, jolloin tutkija sai tarkan kuvan suunnitellusta opinto-ohjauksesta, sen tavoitteista ja toteuttamisesta. Toiminnan tasolle kirjatuiissa kuvauksissa oli näkyvillä opinto-ohjauk-

sen tavoitteet, sisällöt, vastuuhenkilöt ja ajankohta yksityiskohtaisesti. Opetussuunnitelmissa oli esimerkiksi opinto-ohjaukseen liittyvissä toiminnoissa kirjoitettu tavoitteen ja sisällön lisäksi kuvaus toimenpiteistä, vastuuhenkilöistä ja ajoituksesta. Kun opetussuunnitelma oli kirjoitettu toiminnan tasolle, haastatteluihin osallistuneet toimijat kokivat sen toteutuvan hyvin. He tiesivät, kuka tekee, milloin ja kenen kanssa opinto-ohjauksen teemoihin liittyen. Kaikki opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen opinto-ohjaukseen liittyvät kohdat oli kuvattu asiakirjoihin vain yhdellä koulutuksen järjestäjällä, joka edusti ammatillisia erityisoppilaitoksia.

Opinto-ohjaus ennen opintojen alkua

Kaikki haastatteluun osallistuneet koulutuksen järjestäjät tarjosivat erityisoppilaille mahdollisuutta opintojen alkamista tutustua ammatilliseen koulutukseen ja sen toimintaan. Haastatteluun osallistuneiden ammatillisten oppilaitosten osalta, yhtä lukuun ottamatta, oli nivelvaiheen yhteistyöhön rakennettu alueellinen toimintamalli peruskoulujen erityisopiskelijoiden siirtymiseksi ammatillisiin opintoihin. Tutkimuksen haastatteluvaiheeseen osallistuneiden työskentelymalli siirtymävaiheessa peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on samankaltainen kuin aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksissa on esitetty (vrt. Lappalainen 2001). Erityisopettajat ja opinto-ohjaajat kertoivat, että he tekevät yhteistyötä peruskoulun kanssa erityisopetuksesta ammatilliseen erityisopetukseen siirtyvien opiskelijoiden kohdalla. Yhteistyötä tekivät erityisopettajat ja opinto-ohjaajat ja sen tarkoituksena on ennakoida siirtymävaiheen sujuvuutta ja opiskelijan sitoutumista ammatilliseen

koulutukseen. Erityisopiskelijan siirtymää tuetaan peruskoulun viimeisellä luokalla siten, että suunnitellaan siirtymävaiheeseen liittyviä tukitoimia yhdessä peruskoulun kanssa, mitä pidettiin tärkeänä.

Opinto-ohjaus opintojen alkuvaiheessa

Opintojen alkuvaiheen ohjaus keskittyi erityisopiskelijoiden kiinnittämiseen ammatillisiin opintoihin eri tavoin, johon käytettiin erilaisia keinoja esim. henkilökohtaisia haastatteluja ja orientoivia aloitusjaksoja, joissa tavoitteena oli ammatilliseen koulutukseen perehdyttäminen ja ryhmäytyminen. Haastattelujen opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mukaan opintojen alkuvaiheessa myös varmistetaan, että valitut erityisopiskelijat ovat tulleet kouluun ja aloittaneet opintonsa. Kuitenkaan osa ammatinopettajista ei ehtinyt opintojen alkuvaiheessa ensimmäisten viikkojen aikana kiinnittää yksilöllisesti huomiota yleisopetuksen ryhmään integroituun erityisopiskelijaan, vaikka tieto hänestä olikin tullut jo ennakkoon oppilaitokseen. Joidenkin koulutuksen järjestäjien osalta tieto erityisopiskelijoista ei ensimmäisten viikkojen aikana saavuttanut asianosaisia toimijoita lainkaan, vaikka tieto olikin oppilaitoksessa. Ensimmäisten viikkojen aikana toteutettu henkilökohtainen tuki ja ohjaus ovat kuitenkin ratkaisevia erityisopiskelijalle oppilaitokseen sitoutumisen ja ryhmäytymisen kannalta.

Lain mukaan ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998), jota toteutetaan alaikäisen opiskelijan vanhempien tai huoltajien kanssa. Haastatteluihin ja asiakirjoihin perustuen yhteistyö alaikäisten erityisopiskelijoiden kotien kanssa oli ammatil-

lisen koulutuksen alkuvaiheessa joidenkin osalta lähes jatkuvaa ja erityisopiskelijan opintoja tukevaa, jossa keskityttiin opintojen alkuvaiheessa HOJKSin laatimiseen. Ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjaajat ja erityisopettajat ovat kokeneet kotien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeänä. Haastattelujen mukaan myös huoltajat ovat olleet valmiita yhteistyöhön ja tyytyväisiä sen toteuttamiseen. Koulu voi omassa roolissaan myös tukea vanhempien kasvatustyötä. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö oli ammatillisessa erityisopetuksessa opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä selvästi lisääntynyt viime vuosina. Alaikäisten erityisopiskelijoiden kohdalla koulun ja kodin yhteistyötä pitivät ehdottoman tärkeänä lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet koulutuksen järjestäjien edustajat, myös erityisopiskelijat. Yhden koulutuksen järjestäjän opinto-ohjaaja ja erityisopettaja olivat sitä mieltä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei käytännössä oikein sujunut, koska siihen ei ollut vakiintuneita toimintatapoja oppilaitoksessa. Toiminta oli organisaation tasolla satunnaista eikä sitä ohjattu millään lailla. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö oli opetussuunnitelmissa esiintyvien kuvausten mukaan muun muassa vanhempainiltojen järjestämistä ja erityisopiskelijoiden osalta henkilökohtaisia tapaamisia sekä HOJKSin laatimiseen liittyvää yhteistyötä, jossa erityisopiskelija on mukana. Haastatteluihin osallistuneet ammatillisen koulutuksen järjestäjät tekivät ennakoivaa työtä kodin kanssa erityisopiskelijan opintojen suunnitteluun liittyen. Muuten yhteyttä kotiin pidettiin pääosin ongelmien ilmaantuessa. Ammatillisessa koulutuksessa kotien kanssa tehtävä yhteistyö on lisääntynyt ja vakiintunut muun muassa HOJKSin laatimisen kautta. Männyn (2002, 7–14) mukaan lähtökohtana HOJKSille on aina erityisopiskelijan tarvitsema tuen ja palvelujen

*Koulu voi
omassa
roolissaan myös
tukea
vanhempien
kasvatustyötä.*

tarve. Tämä näyttää käytännössä toteutuvan, sillä HOJKSien laatimisen lähtökohdista tuotiin haastatteluissa esille erityisopiskelijoiden tarpeet. HOJKSia tarkistettiin opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mukaan vähintään kerran lukukaudessa. Erityisopiskelijat eivät muistaneet päivityksiä, tekemisen kylläkin. HOJKSiin liitetään yleensä HOPS, jota ei tutkimukseni haastattelujen ja opetussuunnitelmien tarkastelun perusteella käytetä erityisopiskelijan opintojen tukena, vaan se oli suurimmalla osalla oppilaitoksia mekaaninen, lähinnä hallinnollisesti informoiva ja irrallaan erityisopiskelijan opinnoista.

HOJKSien toteutumisen osalta opiskelijoiden mielipiteet erosivat toisistaan. Niillä koulutuksen järjestäjillä, joilla käytäntö oli vakiintunutta, HOJKS toteutui ja sen toteutumista seurattiin säännöllisesti. HOJKS toimi myös opiskelijan opintojen toteutumisen tukena sekä moniammatillisena yhteistyövälineenä henkilö-

kunnan kesken. Haastatteluihin osallistuneiden toimijoiden mielestä HOJKS ei toteutunut niillä ammatillisen koulutuksen järjestäjillä, joilla sen prosessi oli selkiintymätön oppilaitoksen opetussuunnitelmissa. Selkiintymätön kuvaus vaikutti käytännön toteuttamiseen, jolloin toimijat kokivat, ettei erityisopiskelijalle laadittu HOJKS toteutunut käytännössä. Ne koulutuksen järjestäjien toimijat, joilla HOJKS-prosessi oli kuvattu toiminnan tasolla opetussuunnitelmassa, noudattivat sovittuja toteutuksen periaatteita. Heillä HOJKS oli osa arkipäivää ja toimijat olivat pääosin tyytyväisiä siihen. He kokivat kirjoitetun HOJKS-prosessin toteutuvan myös käytännössä. Erityisopiskelija valmistui haastattelujen perusteella ammatilliseen perustutkintoon ilman riittäviä tukitoimiakin. Tämä tuli esille haastatteluissa niiden koulutuksen järjestäjien osalta, joiden toimijat kokivat, ettei HOJKS toteutunut käytännössä, vaan jäi laadittuksi paperiksi mappiin. Näiden koulutuksen järjestäjien osalta haastatteluissa nousi esille henkilökunnan tietämättömyys siitä, miten HOJKSia käytetään, ja toisaalta myös yhteisten periaatteiden puute käytännön toiminnassa. Erityisopiskelijat kokivat valmistuneensa oman sinnikkyytensä ansiosta ammatilliseen perustutkintoon, ilman riittävästä tukesta.

Opinto-ohjaus opintojen edetessä

Tutkimukseni haastattelujen mukaan erityisopiskelijoille annettavan henkilökohtaisen ja muun ohjauksen laajuus ja tarve vaihtelivat eri koulutuksen järjestäjien kesken ammatillisten opintojen aikana. Toisaalta siihen vaikuttavat opiskelijan tai opiskelijaryhmän tarpeet ja toisaalta koulutuksen järjestäjän mahdollistamat resurssit. Opinto-ohjausta toteutettiin henkilökohtaisena ja ryh-

missä tapahtuvana ohjauksena. Osa erityisopiskelijoista oli mielestään saanut riittävästi henkilökohtaista ohjausta ja osa ei. Opinto-ohjaajat ja erityisopettajat puolestaan korostivat haastatteluissa, että he pyrkivät toimimaan joustavasti sen mukaan, kuinka paljon resursseja on käytettävissä ja suhteuttamaan resurssit erityisopiskelijoilla havaitsemaansa opinto-ohjaustarpeeseen. Opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä erityisopiskelijoilla olisi ollut enemmän tarvetta henkilökohtaiseen ohjaukseen, mihin ei kuitenkaan pystytty vastaamaan.

Erityisopiskelijoiden osalta valinnaisuudesta ei ollut erikseen kuvausta opetussuunnitelmissa. Haastatteluissa tämän ei nähty juuri koskevan erityisopiskelijoita. Yksikään haastateltu erityisopettaja tai opinto-ohjaaja, yhtä ammatillista erityisoppilaitosta lukuun ottamatta, ei tuonut esille erityisopiskelijoiden muualta valitsemia opintoja. Yksilölliset valinnat muista oppilaitoksista toteutuvat yleisopetuksessa, mutta eivät erityisopiskelijoiden osalta. Opintojen tasavertaisuus valinnaisissa opinnoissa ei siis toteudu erityisopiskelijan osalta. Haastatteluun osallistuneilla lähes kaikilla (n=10) järjestäjillä erityisopiskelijoiden työssäoppiminen ei liittynyt opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä lainkaan opinto-ohjaukseen. Työssäoppiminen liitettiin opinto-ohjaukseen urasuunnittelun ja työllistymiseen opintojen alusta asti vain yhdessä ammatillisessa erityisoppilaitoksessa.

Opinto-ohjaus opintojen päättövaiheessa

Asiakirjojen ja haastattelujen perusteella ammatillisten opintojen päättövaiheen opinto-ohjaukseen liittyy ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen, työllistymiseen tukeminen ja

Tiedottamisessa koettiin ongelmana muun muassa virkamiesten käyttämä kieli.

jatko-opinnoista tiedottaminen opiskelijoille. Pirttiniemen (2004, 50–61) mielestä nuorten tulee olla hyvässä ohjauksessa opintojen aikana, mutta myös sen päättövaiheessa. Tallqvistin (2003, 89) mukaan ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen yhteistyössä työelämän ja oppilaitosten kesken ei ole onnistunut kaikilla paikkakunnilla, vaikka sitä on tavoiteltukin. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat hänen ajatustaan. Opetusministeriö (Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen 2004) suosittaa samanlaista toimintaperiaatetta alueellisesti, jossa määriteltäisiin myös työvoimatoimistojen ja oppilaitosten keskinäistä tehtävänjakoa. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen ei haastattelujen perusteella toiminut millään tasolla joidenkin koulutuksen järjestäjien osalta. Syynä oli se, että sitä ei kuvattu opetussuunnitelmissa ja koettiin, että siihen ei ollut resurssia käytössä. Ammatillisten erityisoppilaitosten osalta ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen erityisopiskelijoiden omien kotipaikkakuntien kanssa oli ongelmallista, koska opiskelijat tulevat ympäri Suomea. Heitä ohjattiin työllistymiseen ja uran rakentami-

seen yksilöllisesti yhteistyössä erityisopiskelijan kotipaikkakunnan viranomaisten ja toimijoiden kanssa. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen oli haastattelujen perusteella lähinnä yhteistyötä paikallisten työvoimaviranomaisten kanssa. Pie-nemmällä paikkakunnilla yhteistyö sujui erityisopettajien ja opinto-ohjaajien mielestä paremmin verrattuna suurempiin paikkakuntiin. Suuremmilla paikkakunnilla opinto-ohjaajat ja erityisopettajat kokivat, että työvoimatoimistolla ja oppilaitoksella ei ollut tähän resurssia. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen oli kuvattu ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmiin kaikkiaan 38 %:lla. Systemaattinen ja suunnitelmallinen ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen puuttui kaikilta haastatteluihin osallistuneilta koulutuksen järjestäjiltä, vaikka se on työtapana, jonka avulla voidaan luoda alueellista koulutuspolitiikkaa. Haastattelujen mukaan opiskelijan työllistymiseen ohjaaminen ja tukeminen alkavat yleensä viimeisenä opiskeluvuonna, tyyppillisimmillään syyslukukauden aikana. Näin oli myös lähes kaikkien (n=10) haastatteluun osallistuneiden ammatillisen koulutuksen järjestäjien osalta. He toimivat yhteistyössä paikallisen työvoimatoimiston kanssa, josta edustajat kävivät oppilaitoksessa kertomassa työllistymiseen liittyvistä asioista. Suurin osa haastatteluihin osallistuneista opinto-ohjaajista ja erityisopettajista piti työllistymiseen ohjaamista riittämättömänä erityisopiskelijoiden kohdalla, eivätkä he olleet tyytyväisiä niihin toimintatapoihin, joita oli käytössä. Tiedottamisessa koettiin ongelmana erityisopiskelijoiden kohdalla muun muassa virkamiesten käyttämä kieli, jota erityisopiskelijan on vaikea ymmärtää.

Yhdellä ammatillisen koulutuksen järjestäjällä oli muista poiketen opetussuun-

nitelmaan kuvattu yksityiskohtaisesti työllistymisprosessi eli miten oppilaitoksessa tuetaan ammatillisten opintojen aikana erityisopiskelijan työllistymistä, kenen toimesta ja milloin. Työllistymisprosessin kuvauksen perustana oli erityisopiskelijan yksilöllinen työllistymisen kokonaistavoitteen asettaminen, joka kirjattiin HOJK-Siin. Tavoite oli opintojen alkuvaiheessa avara ja piti eri vaihtoehtoja sisällään. Sitä tarkennettiin koko ajan opintojen aikana, etenkin työssäoppimisjaksojen jälkeen. Oppilaitoksessa työskenneltiin moniammatillisesti tavoitteen suuntaisesti erityisopiskelijan opintojen alkuvaiheista niiden päättymiseen asti siten, että kehitettiin hänen työllistymisvalmiuksiaan systemaattisesti ja häntä valmennettiin työpaikan työtehtäviin jo oppilaitoksessa. Näiden toimien avulla opinto-ohjaajat ja erityisopettajat kokivat edistävänsä erityisopiskelijoiden työllistymistä ammatillisen koulutuksen jälkeen. Myös erityisopiskelija koki, että hänen työllistymistään tuettiin systemaattisesti ja hänen kokemuksensa työssäoppimisjaksoista olivat onnistuneita.

Kaikki erityisopiskelijat eivät olleet tyytyväisiä työllistymisen ohjaukseen ja tukemiseen. Erityisopiskelijat eivät tienneet mitä pitää tehdä opintojen jälkeen, vaikka haastattelut toteutettiin huhti-toukokuussa ja he valmistuivat toukokuun lopussa tai kesäkuun alkupäivinä. Erityisopiskelijat, jotka eivät saaneet riittävästi tukea työllistymisen ohjaamisessa, eivät oman kertomansa mukaan olleet saaneet myöskään ohjausta jatko-opintomahdollisuuksiin. Haastatteluun osallistuneilla ammatillisilla erityisoppilaitoksilla erityisopiskelijoiden jatko-opintomahdollisuuksia esiteltiin opinto-ohjaaja ammatillisten opintojen päättövaiheessa. Näin oli myös niillä koulutuksen järjestäjillä, joilla oli integroitua erityisopiskelijoita yleisopetuksen

ryhmissä. Erityisryhmissä opiskeleville erityisopiskelijoille jatko-opintomahdollisuudet esitteli ja ohjasi puolestaan ryhmänohjaaja, joka usein on erityisopettaja. Miten selvitetään jatko-opintomahdollisuuksia opiskelijoille, oli kuvattu opetus-suunnitelmissa vain hieman alle puolella ammatillisen koulutuksen järjestäjistä. Tutkimukseni mukaan kaikkiaan päättövaiheen ohjaus jatko-opintoihin ja työllisyyteen vaihteli ammatillisessa koulutuksessa ja siinä oli suuria puutteita tavoitteisiin nähden.

Johtopäätöksiä opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa

Opinto-ohjaus ammatillisessa erityisopetuksessa on tutkimukseni mukaan selkiintymätöntä. Opetussuunnitelmissa tarvitaan opinto-ohjauksen kuvauksen täsmennyksiä ja kuvausta erityisopetuksen opinto-ohjauksesta yleensä, joka on kytketty oppilaitoksen strategioihin ja moniammatilliseen toimintaan. Kun opinto-ohjauksen kuvaus ja toiminta on kirjoitettu toiminnan tasolle, toimijat kokevat myös opinto-ohjauksen toimivan suunniteluulla tavalla. Opintoja ennen tapahtuva siirtymävaiheen yhteistyö sujuu yhteistyössä peruskoulun kanssa erityisopiskelijoiden osalta, ja se koetaan tärkeäksi opinto-ohjauksen toiminnaksi. Opintojen alkuvaiheessa tieto erityisopiskelijoista ja heidän tarvitsemista tukitoimistaan erityisopetuksen, ohjauksen ja muun tukitarpeen osalta tulisi turvata oppilaitoksen sisällä systemaattisesti, jotta erityisopiskelijaa voitaisiin tukea oppilaitokseen kiinnittymisessä ja ennalta ehkäistä epäonnistumisia ja turvattomuuden tunnetta. Hänen tulisi saada yksilöllinen tuki ja ohjaus opintojen ensimmäisestä päivästä lähtien. Opintojen edetessä

erityisopiskelijoilla tulisi olla myös aitoa valinnaisuutta. Erityisopiskelijoiden työsuojaminen tulisi kiinnittää selkeästi osaksi opinto-ohjausta, jossa tavoitellaan työllistymistä.

Lisäksi tutkimukseni mukaan näyttää siltä, että integroidut erityisopiskelijat saavat saman opinto-ohjauksen kuin muutkin opiskelijat, mutta eivät yksilöllistettyä ohjausta. Sen sijaan erityisryhmissä opiskelevia erityisopiskelijoita ohjaa erityisopettaja, ja he jäävät vaille opinto-ohjaajan antamaa opinto-ohjausta. Mielestäni erityisopiskelijat tarvitsevat opinto-ohjaajan toteuttamaa opinto-ohjausta, koska hän on yleensä koulutettu ohjauksen asiantuntija. Lisäksi rinnalla tarvitaan erityisopettajan toteuttamaa ohjausta arjessa. Hän tuntee opiskelijan ja on koulutettu erityisopetuksen asiantuntija, kun mietitään yksilöllisesti erityisopiskelijan mahdollisuuksia ja tuen tarpeita. HOJKSiin tulee mielestäni kirjata myös opinto-ohjauksen yksilöllinen suunnitelma erityisopiskelijalle. Näin hänelle turvataisiin yksilöllisiin tarpeisiin perustuva opinto-ohjaus, johon hänellä on oikeus ammatillisessa koulutuksessa. Työssäoppimiseen, työllistymiseen ja jatko-opintoihin ohjaamiseen tulee kiinnittää huomiota jo erityisopiskelijan opintojen alkuvaiheesta alkaen. Näiden tavoitteet tulee kirjata erityisopiskelijan HOJKSiin ja niitä muutetaan tarpeen mukaan opintojen aikana. Opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen moniammatillista yhteistyötä tulee tiivistää ja suunnitella se opetussuunnitelmaan erityisopiskelijan opintoja ja työllistymistä tukeväksi prosessiksi ammatillisen koulutuksen aikana. Näin turvataan osaltaan ammatillisen koulutuksen keskeisten tavoitteiden, työllistymisen tai jatko-opintojen ja hyvän elämän, toteutumista myös erityisopiskelijalle.

Lähteet

- Ammatillisen koulutuksen järjestäjät 20.9.2003. Tietokanta. Opetushallitus 2003. <www.oph.fi>, luettu 4.12.2003.
- Eisner, E. W. 1993. Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher* 22 (7), 5–11.
- Elliot, J. 1991. Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetus suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 1/2006.
- Hätönen, H. 2000. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. 1999. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008. 2003. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päätösvaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuu yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 71.
- Miettinen, K. 2002b. Erilaiset oppijat ammatillisessa koulutuksessa – segregatio, integraatio vaiko peräti inklusio toiminnan lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (4), 15–23.
- Mänty, T. 2002. Ammatillisen erityisopetuksen strategia – keskeisimmät teemat integroidun ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (4), 7–14.
- Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen. 2004. Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 29.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 50–61.
- Tallqvist, A. 2003. Ohjausalan kehittäminen työ- ja opetushallinnon verkostotyönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 88–89 ja 91.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisen tekemistä ja näkemistä – Pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) Työhyteistö oppimassa – laadun arviointia projektityökentelyä. Jyväskylän opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, 36.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*. June. <<http://www.careers-cafe.com/archive.php3>> (Luettu 2.8.2003).
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Licensiaatintutkimus.
- Väyrynen, P. 2005. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien uudistuminen. Seurantaraportti vuoden 2004 tilanteesta ja muutos vuodesta 2002. Helsinki: Opetushallitus.