

Erityisen tuen tarve ja toteutus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Kaisa Räty

KT, lehtori
Haaga-Helia ammatillinen
opettajakorkeakoulu
kaisa.raty@haaga-helia.fi

Leena Selkivuori

KT, lehtori
Jyväskylän ammatillinen
opettajakorkeakoulu
leena.selkivuori@jamk.fi

Tiivistelmä

Erityinen tuki on 2000-luvulla vakiintunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta ja ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädännössä on huomioitu myös erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Erityispedagogista tutkimusta aihepiiristä on kuitenkin tehty vähän ja tehty tutkimus keskittyy paljolti oppimisvaikeuksiin. On osoitettu, että oppimisen vaikeudet vaikeuttavat oppimista vielä aikuisuudessa ja yhdenvertaisen aikuiskoulutuksen takaamiseksi tulee aikuisille tarvittaessa tarjota erityistä tukea.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat kokevat tarvitsevansa tukea oppimisvaikeuksien lisäksi enenevässä määrin opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttamiin vaikeuksiin ja opiskeluympäristössä koettuun ulkopuolisuuteen (Selkivuori 2015). Kouluttajat, erityisen tuen toteuttajina, kuvasivat opiskelijoiden tuen tarpeita samalla tavoin. Erityisesti aikuisten elämänhallinnan ongelmat koettiin monimutkaisina ja vaikeasti hahmotettavina tuen tarpeina, jotka haastoivat kouluttajien osaamista (Räty 2016).

Ammatillisen aikuiskoulutuksen säädösten mukaan opiskelijan erityisen tuen tarpeisiin vastataan opintojen henkilökohtais-
tamisella ohjauksen keinoin. Lisäksi opiskelijoille tarjotaan perinteistä erityispedago-
gista tukea, esimerkiksi erilaisia tukipajoja ja lisäopetusta. Opiskelijat kuvaavat tukea lähinnä positiivisesti, mutta nostavat esille myös tuen käänteisen, ulkopuolistavan merkityksen.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen erityisen tuen tarkastelu on tärkeää myös tulevan ammatillisen koulutuksen reformin näkökulmasta. Tulevia tukimuotoja muovattaessa tulee huomioida sekä nuorten että aikuisten erityispedagogiset tarpeet.

Avainsanat: *ammatillinen aikuiskoulutus, erityinen tuki, oppimisvaikeus, henkilökohtaistaminen, ohjaus*

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisen tuen tarvetta ja toteutusta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Artikkeliperustuu kirjoittajien väitöskirjoihin. Selkivuori (2015) on väitöskirjassaan tarkastellut erityistä tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta, Rätty (2016) taas on analysoinut erityisestä tuesta oppilaitoksissa käytävää keskustelua. Tässä artikkelissa pyrimme yhdistämään nämä kaksi näkökulmaa: kuinka opiskelijat ja erityisen tuen toteuttajat kuvaavat erityisen tuen tarvetta ja toteutusta.

Ammatillinen aikuiskoulutus on olennaisena onsa ajan pyrkinyt vastaamaan matalasti koulutettujen haasteisiin (Lehtisalo & Raivola 1999) ja tämä tavoite on kirjattu eri vuosikymmenillä erilaisiin virallisiin asiakirjoihin (Rätty 2016). Ammatillinen koulutus kasautuu kuitenkin yhä niille, joilla on jo aiempi ammatillinen tutkinto, ja elinikäisen oppimisen ulkopuolelle jäävät usein ne henkilöt, joilla ei ole aiempaa ammatillista koulutusta, tai joiden aiempi koulutus on auttamatta vanhentunut (esim. Moore 2004; Kokkila 2003; Tilastokeskus 2014).

Historiansa aikana ammatillinen aikuiskoulutus on kehittynyt koko ajan yhä yksilöllisempään ja räätälöidymmään suuntaan. Pärjätäkseen ammatillisen aikuiskoulutuksen maailmassa opiskelijoilta vaaditaan suurta itseohjautuvuutta (esim. Pasanen 2001). Osalle opiskelijoista räätäläinen opiskelu on haastavaa ja he tarvitsevat siihen tukea. Ohjauksen merkitystä onkin korostettu koko 2000-luvun ajan tärkeänä osana ammatillisen aikuiskoulutuksen perustana olevaa henkilökohtaistamista: ohjaus on läsnä niin osaamisen tunnistamisessa, ammattitaidon hankkimisessa kuin tutkinnon suorittamisessa (Onnismaa 2005; Sivonen 2007; Leino 2011). Erityinen tuki puolestaan on hitaasti vakiintunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta ja 2010-luvulla se näkyy sekä erilaisissa asiakirjoissa (esim. Opetushallitus 2006; Opetushallitus 2011, 2015; Valtioneuvoston asetus henkilökohtaistamisesta 794/2015), että oppilaitosten toiminnassa (Rätty 2016).

Aikuisten erityisen tuen tarve

Aikuisten oppimisvaikeuksia on tutkittu 1990-luvulta lähtien ja tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet näkyvät yhä aikuisena, vaikka niiden vaikutukset ja intensiteetti vaihtelee

elämän eri vaiheissa (esim. Kakkuri 1993; Korkeamäki 2010, 2011; Gerber ym. 1990; Gerber 2012). Aikuisten oppimisvaikeuksissa on tyypillistä, että aikuinen on löytänyt erilaisia tapoja selviytyä ongelmiensa kanssa, esimerkiksi korvaavia keinoja selviytyä opinnoistaan (Korkeamäki 2010, 2011). Opintojen aikana esille voi kuitenkin nousta erilaisia sekundäärisiä oireita, jotka yllättävät opiskelijankin. Illeris (2006) esittää tutkimuksessaan, kuinka matalasti koulutettu aikuinen samaan aikaan tiedostaa tarvitsevansa koulutusta, mutta välttelee sitä. Matala akateeminen itsetunto ja oppimisen välttely ovatkin tyypillisiä asioita aikuiselle, jolla on oppimisvaikeuksia. Paanasen (2006) mukaan ne näkyvät kielteisenä asenteena koulutusta ja oppimista kohtaan.

Henkilökohtaistamismääräyksen (Opetushallitus 2006) tultua voimaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa alettiin seuloa opiskelijoita lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien osalta. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seulonnoilla oli tärkeä merkitys erityisen tuen kehittämisen alkuvaiheessa. Niiden kautta oppilaitoksissa saatiin selville, kuinka suurella osalla opiskelijoista on ongelmia lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa, ja toisaalta päästiin keskustelemaan opiskeluun tarvittavasta erityisestä tuesta, mikä osaltaan mahdollisti aikuisten erityisen tuen kehittämistä. (Räty 2016.)

Selkivuori (2015) esittää väitöskirjassaan, että ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijat kokevat tarvitsevansa tukea oppimisen vaikeuksiin, elämäntilanteen vaikeuksiin sekä opiskeluympäristössä koettuun ulkopuolisuuteen. Oppimisen vaikeuksista nousivat esille lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, matematiikan, hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeudet sekä laaja-alaiset oppimisvaikeudet.

Opiskelun myötä mahdolliset aiemmin olemassa olevat vaikeudet kasautuivat tai kriisiytyivät, ja siten haittasivat opiskelua ja oppimista. Opiskelun myötä kasautuvina elämäntilanteen vaikeuksina opiskelijat nostivat esille toimeentuloon, terveydentilaan, ihmissuhdeongelmiin sekä asumiseen ja työllistymiseen liittyviä kysymyksiä. Ulkopuolisuuden kokemuksina nousivat esille koulutuksen ja työelämän välimaastoon juuttuminen sekä kokemus jatkuvasta oman opiskelukelpoisuuden kasvattamisesta. Tutkimukseen osallistuneiden käsitykset tarvitsemastaan oppimisen ja opiskelun tuesta näyttäytyivät laajana kokonaisuutena. Oppimisvaikeuksiin saamansa yksilöllisen tuen lisäksi opiskelijat kuvasivat tarvitsevansa tukea työllistymiseen, terveydentilaan, taloudelliseen tilanteeseen, ihmissuhteisiin ja omaan rooliin opiskelijana. Näin opiskelijoiden tarvitsema tuki sai Selkivuoren (2015) mukaan yhteisöllisen merkityksen.

Oppilaitoksen erityisen tuen toteuttajat, eli erityisopettajat ja ohjaavat kouluttajat, kuvasivat erityisen tuen tarpeita hyvin samalla tavalla opiskelijoiden kanssa. Oppimisvaikeudet ja muut diagnoosit nousivat esiin perinteisenä erityisopetuksen kohteena. Erityisen tuen toteuttajat mainitsivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, sekä hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeudet. Esille nousi myös muita diagnooseja, jotka vaikuttavat aikuisen erityisen tuen tarpeeseen: mielenterveysongelmat, aistivammat sekä muutama maininta liikuntavammoista ja autismin kirjosta. Oppimisvaikeuksien lisäksi erityisen tuen toteuttajat nostivat esille elämänhallinnan ongelmat, jotka näyttäytyivät erityisen tuen toteuttajien mukaan vaikeutena sitoutua opintoihin, paljoina poissaoloina sekä esimerkiksi päihdeongelmina. (Räty 2016.)

Erityisen tuen toteuttajat pohtivat, kuinka oppimisen vaikeudet ja elämänhallinnan ongelmat kietoutuvat toisiinsa ja usein on vaikea hahmottaa, mikä aiheuttaa mitään (Räty 2016). Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että aikuisilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on myös keskimääräistä useammin elämänhallinnan vaikeuksia, matala koulutustaso ja vaikeuksia sitoutua opiskeluun (Korkeamäki 2010, 2011). White (1992) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka aikuisten oppimisen vaikeuksien mukanaan tuomat haitat siirtyvät sosiaalisille ja ammatillisille alueille, ja siten vaikeuttavat sijoittumista yhteiskuntaan.

Rädyn (2016) tutkimusaineistossa nousee esille oppilaitosten toive ”hyvistä opiskelijoista”, joista kasvaa ”hyviä työntekijöitä”. Oppilaitoksen näkökulmasta ”hyvällä opiskelijalla” on hyvät opiskelutaidot ja hän selviytyy opinnoistaan ilman tukea tai pienen tuen turvin. Oppimisvaikeuksia ei sinänsä nähty opiskelijoiden opiskelutai työelämätaitoja määräävänä tekijänä, mutta mitä suurempia elämänhallinnan ongelmia henkilöllä on, sitä haastavammaksi hänen opiskelunsa ja työelämään siirtymisensä nähtiin. Työelämätaidoista painottuivat erityisesti ajan hallinta ja mahdollisuus siirtyä joustavasti työtehtävästä toiseen.

Opiskelijat ja erityisen tuen toteuttajat kuvasivat aikuisten erityisen tuen tarvetta hyvin samalla tavalla. Suurimpana ryhmänä olivat oppimisen vaikeudet, sitten elämänhallinnan vaikeudet. Molemmat ryhmät kuvasivat myös ulkopuolelle jäämistä: opiskelijat puhuivat koulutuksen ja työelämän välimaastoon juuttumisesta, erityisen tuen toteuttajat opiskelu- ja työelämätaidoista ja ongelmista työllistymisessä.

Erityisen tuen toteutuminen

Erityisopetuksen kehittäminen osana ammatillista koulutusta vahvistui 1970-luvulla opetusministeriön teettämän selvityksen myötä (Helimäki 2000, 172), ja tulevaisuudessa koulutus uudistuksissa erityisopetus sisällytettiin 1980-luvulla ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön. Ammatillisen erityisopetuksen kehittämisen painopiste oli kuitenkin 2000-luvulle asti nuorten koulutuksessa, ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityistä tukea alettiin kehittämään vasta 2000-luvulla, viimeistään henkilökohtaistamismääräyksen tultua voimaan vuonna 2006 (Opetushallitus 2006).

Lainsäädännön osalta ammatillinen aikuiskoulutus on koko historiansa ajan kulkenut kohti räätälöidymää ja yksilöllisempää toteutustapaa. HOPSit eli henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat mainitaan ensi kerran vuonna 1992. Vuonna 1994 voimaan tulleen ammattitutkintolain myötä siirryttiin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa näyttötutkintojärjestelmään. Näyttötutkintojen periaatteita ovat tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta, ammattitaidon osoittaminen tutkintotilaisuuksissa, kolmikantayhteistyö ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistaminen (Opetushallitus 2011, 11-15). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ja niihin tarjottava tuki mainittiin ensi kertaa henkilökohtaistamismääräyksessä (Opetushallitus 2006) ja Näyttötutkinto-oppaassa (Opetushallitus 2011) oli liite liittyen erityistä tukea tarvitseviin tutkinnon suorittajiin. Liitteen ohjeet olivat pitkälti samat kuin Laissa ammatillisesta koulutuksesta (630/1998), ja voidaan kritisoida, kuinka hyvin ne soveltuvat ammatilliseen aikuiskoulutukseen, näyttötutkintojärjestelmään ja aikuisten

opiskelijoiden kohtaamiin erityisen tuen tarpeisiin oppimisessa ja opiskelussa.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden tukeminen ja ohjaus on perinteisesti kuulunut ryhmän vastuukouluttajille. Kun opiskelijan ongelmat ovat liian monipolvisia tai niin vaikeita, ettei ryhmänohjaaja koe niistä selviävänsä, hän ohjaa opiskelijan ohjauksen tai erityisen tuen ammatilliselle. Opinto-ohjaajia tai erityisen tuen toteuttajia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on vähän; yleensä noin yksi erityisopettaja tai ohjaava kouluttaja 600:a tai 1000:ta opiskelijaa kohden. Tältä erityisen tuen toteuttajalta tarvitaan osaamista sekä ohjauksen että erityispedagogiikan alalta, sillä hän tarjoaa moniulotteisia tukitoimia laajalle joukolle erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Useimmilla ammatillisista aikuiskoulutusta tarjoavilla oppilaitoksilla on palveluksessaan joko erityisopettajia tai ohjaavia kouluttajia, vain ani harvassa molemmat ammatillaiset (Räty 2016.)

Oppilaitokset ovat vastanneet erityisen tuen tarpeisiin eri tavoin riippuen oppilaitoksen historiasta ja käytänteistä. Erityisen tuen toteuttajat, eli erityisopettajat ja ohjaavat kouluttajat, kuvasivat erityisen tuen toteutuvan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa henkilökohtaistamisena, ja yksilöllisinä polkuina, ohjauksena ja erityispedagogisena tukena. (Räty 2016.) Opiskelijoiden näille tuen muodoille antamat merkitykset on Selkivuori (2015) nimennyt tuen perinteiseen merkitykseen, tuen laajenevaan merkitykseen ja tuen käänteiseen merkitykseen.

Tuen perinteinen merkitys liittyy oppimisen haasteisiin. Erityisopetuksen tavoitteena onkin aina ollut niiden oppilaiden tukeminen, jotka eivät selviä opinnoista ilman yksilöllisempää tukea. Yksilöllinen

tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa voi liittyä oppimisen taitojen tukemiseen, tai tukeen tehtävissä ja näyttösuunnitelmissa. Lisäksi se voi olla esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seurantaa tai tukea ajanhallinnan ongelmiin. (Räty 2016; Selkivuori 2015.) Tuen perinteinen merkitys liittyy erityispedagogiseen osaamiseen ja sen hyödyntämiseen aikuisten tukemisessa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityinen tuki ei kuitenkaan selkeästi rakennu yksin erityispedagogisen osaamisen päälle, vaan näyttäisi muodostuvan monisyiseksi kokonaisuudeksi ohjauksen ja myös osittain psykologisen tai sosiaalisen tuen kanssa.

Yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus ovat olleet erityispedagogiikan myyntivaltteja viime vuosikymmenen ajan (esim. Brantlinger 2005). Yksilöllisyydestä ja yksilöllisistä poluista puhuvat myös erityisen tuen toteuttajat oppilaitoksissa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa yksilöllisyys toteutuu kaikille opiskelijoille, sillä koulutus perustuu henkilökohtaistamiseen ja yksilöllisiin polkuihin. Hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamisessa kartoitetaan henkilön osaaminen ja hänet ohjataan joko suoraan osoittamaan osaamisensa tutkintosuoritukseen tai hankkimaan tarvittavaa osaamista valmistavaan koulutukseen tai työelämään. Erityisen tuen tarpeisiin liittyvä yksilöllisyys toteutuu esimerkiksi, kun henkilö ohjataan opiskelunvalmiuksia tukeviin opintoihin, suomen kielen opintoihin ennen koulutusta tai esimerkiksi tuettuun työssäoppimiseen. (Räty 2016; Selkivuori 2015.)

Selkivuori (2015) kirjoittaa erityisen tuen laajenevasta merkityksestä kuvatesaan, kuinka opiskelijat tarvitsevat ja saavat tukea erilaisiin opiskelun myötä muuttuneessa elämäntilanteessa kriisiytyneisiin asioihin. Erityisen tuen toteuttajat kuvaa-

vat erityisen tuen toteutuvan ensisijaisesti ohjauksen kautta kuten yksi haastateltavista toteaa: ”*oli sitten ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja, niin ohjaus on siinä keskiössä*” (Räty 2016). Yhdessä opiskelijan kanssa voidaan kartoittaa niitä ongelmia, joita hänellä oppimisessa ja opiskelussa on, sekä tarvittavia tuen keinoja. Tuki perustuu kokonaisuudessaan vapaaehtoisuuteen. Ohjaus tarjoaa mahdollisuuden käsitellä opiskelijan elämäntilannetta perinteisten erityispedagogisten vaikeuksien lisäksi laajemmin ja ratkaisuja pyritään löytämään opiskelijan arkea ja siten myös oppimista haittaaviin tekijöihin. Kaikkea tätä tukea tarjoaa erityisen tuen toteuttaja, oli hän sitten erityisopettaja, opinto-ohjaaja tai ohjaava kouluttaja, sillä sosiaalialan osaajia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on harvoin käytävissä. Räty (2016) kuvaakin erityisen tuen moniosajia, jotka tarjoavat monenlaisia palveluja ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoille.

Erityisen tuen käänteisellä merkityksellä Selkivuori (2015) tarkoittaa, kuinka tarjottava tuki voi tuottaa myös ulkopuolisuuden tunteita. Selkivuori (2015) kuvaa kuinka tutkimukseen osallistuneet, erityistä tukea oppimisessa tarvitsevat opiskelijat olivat opintopolkunsa eri vaiheissa osallistuneet erilaisiin ohjaaviin tai valmentaviin koulutuksiin, jotka olivat valmistaneet osaa osallistujista ”koulutuksen kiertolaisen” rooliin. Tällainen ”kiertolainen” osallistui toistuvasti erilaisiin ohjaaviin ja valmistaviin koulutuksiin pääsemättä siirtymään tavoitteena olevaan tutkintotavoitteiseen koulutukseen tai työelämään. Souto (2013) näkee tämän ongelman liittyvän muun muassa ammatillisen koulutuksen vahvaan ehtoon työelämälähtöisyydestä. Souton (2013) mukaan työelämälähtöisyys saattaa jopa sivuuttaa kysymyksen opiskelijoiden erityisen tuen

tarpeista eli sen, millaiset valmiudet ammatillisella koulutuksella on kohdata opiskelijoiden monimutkaiset elämäntilanteet.

Rädyn (2016) aineistossa erityisen tuen käänteinen merkitys ei suoraan nouse esille erityisen tuen toteuttajien puheessa. Kuitenkin osassa oppilaitoksia erityistä tukea tarjoaa ohjauksen henkilökunta ja erityinen tuki on ikään kuin piilotettu osaksi ohjausta. Erityisen tuen toteuttajaa ei oppilaitoksissa välttämättä kutsuta erityisopettajaksi, vaan erityisopetuksen mahdollista leimaavuutta pyritään kiertämään kutsumalla erityisen tuen toteuttajaa esimerkiksi ohjaavaksi kouluttajaksi, valmentajaksi tai couchiksi. Erityinen tuki saa myös erilaisia nimityksiä ja puhutaan esimerkiksi erityisohjauksesta tai Opolasta, jossa tarjotaan kaikenlaista tukea. (Räty 2016.) Räty (2016) pohtiikin väitöskirjassaan, onko ohjausta helpompi tarjota aikuisille, sillä sen ei katsota leimaavan vastaanottajaa, koska sitä tarjotaan kaikille opiskelijoille.

Perusopetuksessa erityistä tukea on tutkittu pitkäjänteisesti ja erilaisista interventioista on kattavaa tutkimusta (esim. Jahnukainen 2001, 2006; Kivirauma 2001), kun taas tutkimukseen perustavaa tietoa erityisestä tuesta ja erilaisista interventioista ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on saatavilla varsin vähän. Tällaista tutkimusta erityisen tuen toteuttajat voivat lisätä, sillä aikuisen diagnoosi ei välttämättä kerro, millaista tukea hän tarvitsee opinpolulla (Räty 2016). Erityistä tukea tarvitsevilla aikuisilla on usein aiempia negatiivisia opiskelukokemuksia, joista selvittääkseen he ovat muodostaneet erilaisia selviytymistapoja. Uusien opintojen myötä pintaan saattaa nousta erilaisia, sekundäärisiä ongelmia, joihin opiskelijan tulee löytää uudet selviytymiskeinot.

Pohdinta

Erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat ja erityisen tuen toteuttajat kuvaavat sekä erityisen tuen tarvetta että toteutumista hyvin samalla tavoin. Näiden kahden erityistä tukea ammatillisesta aikuiskoulutuksesta eri näkökulmista tarkastelevan väitöskirjan yhteinen tarkastelu luo mielenkiintoisen, toisiaan täydentävän kuvan erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Ammatillista aikuiskoulutusta on kritisoitu siitä, ettei se tavoita matalasti koulutettuja, jotka sille vuosikymmenten ajan on asetettu kohderyhmäksi (Moore 2004; Kokkila 2003). Erityisen tuen tarjoaminen mahdollistaa ammatillisen aikuiskoulutukseen osallistumisen entistä laajemmalle osalle väestöstä. Tärkeänä kysymyksenä nouseekin keskustelu oppilaitosten yhteiskuntavastuusta: mahtuvatko kaikki ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja voiko ammatillinen aikuiskoulutus muuttua palvelemaan yhä paremmin heterogeenistä kohderyhmää?

Molemmissa tutkimuksissa aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarve näyttäytyy selvästi. Aikuiset kokevat tarvitsevansa erityistä tukea pärjätäkseen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (Selkivuori 2015). Erityistä tukea tarvitaan oppimisvaikeuksien ja erilaisten elämänhallinnan ongelmien ratkomisen lisäksi opiskeluvalmiuksien parantamiseen ja opiskelijaidentiteetin rakentamiseen. Tällä hetkellä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityinen tuki toteutuu perinteisen erityisopetuksen käytänteinä, eli erilaisina tukipajoina ja lisäopetuksena, sekä ohjauksen kautta laajenevina tukimuotoina. Erityisen tuen painopiste ammatillisessa aikuiskoulutuksessa näyttäisi siirtyvän kohti verkostoja laajasti hyödyntävää ohjausta ja toisaalta myös so-

siaalityötä. (Räty 2016; Selkivuori 2015.) Ammatillisen koulutuksen reformin myötä perustutkinnossa opiskelevat aikuiset tullevat oikeutetuksi opiskelijahuollon palveluihin, mikä vahvistaa sosiaalityön osuutta tarjottavassa tuessa.

Koulutuksen järjestäjä luo raamit ja mahdollisuudet erityiselle tuelle, jonka toteuttamisesta kouluttajat ja ohjaajat vastaavat. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opettajien vaihtuvuus on suurta, ja siten opettajien täydennyskouluttamisen ohjauksen ja erityisen tuen osaamisen osalta tulee olla jatkuvaa. Opettajat tarvitsevat tietoa niin oppimisvaikeuksista ja niiden esiintymistavoista ja tukimahdollisuuksista aikuisuudessa kuin ohjausosaamista ja osaamista yksilöllisten polkujen rakentamiseen. Opettajia kouluttamalla mahdollistetaan yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Yhtenä erityisryhmänä mainittakoon myös maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeet. Näistä on vasta vähän tutkimuseräistä tietoa.

Ammatillisen koulutuksen reformi tuo mahdollisuuden ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen. Vuonna 2018 voimaantuleva ammatillisen koulutuksen toimintalaki takaa yhtäläisen oikeuden erityiseen tukeen niin nuorille kuin aikuisille, ja oppimisen ja opiskelun tuki nähdään osana opinpolun henkilökohtaistamista. Tulevaisuuden tukijärjestelmää luotaessa tulisi huomioida sekä nuorille että aikuisille tarjotun tuen parhaat käytänteet ja luoda uusia, toimivia käytänteitä aikuisten tarpeita unohtamatta.

Lähteet

.....
Brantlinger, E. 2005. Slibbery shibboleths. The shady side of truisms in special education. Teoksessa

- S. L. Gabel & S. Danforth (toim.) *Disability studies in education. Readings in theory and method.* New York: Peter Lang, 125–138.
- 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., 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.
- Helimäki, L. 2000. Ammatillinen erityisopetta- ja keskiasteen uudistuksessa. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia.* Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö, 172–177.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217–228.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes,* 119–131.
- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. *Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogikan laitos.*
- Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa.* 11., täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.
- Kokkila, H. 2003. Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä? Vailla tosien asteen tutkintoa olevien 30-54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutuksen tarpeesta. Joensuu: Joensuun yliopisto. *Sosiologian raportteja* 1, 1495–4927.
- Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 83.
- Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus* 31 (2), 128–135.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- 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.
- Moore, E. 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 206–213.
- Onnismaa, J. 2005. Ohjaus aikuisoppilaitoksissa arvioitu. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 147–149.
- Opetushallitus. 2006. Henkilökohtaistamismääräys. Määräys 43/011/2006.
- Opetushallitus. 2011. Näyttötutkinto-opas. Opaat ja käsikirjat, 4.
- Opetushallitus 2015. Näyttötutkinto-opas. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Opaat ja käsikirjat, 7.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen: Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 46–55.
- Räty, K. 2016. Erytynen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. *Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 383.
- Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. *University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 522.
- Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 27(3), 218–222.
- Souto, A-M. 2013. Unohdettu nuoruus? Aikuismainen työelämäkykyisyys ja ammatillinen koulutus. Esitelmä. Kasvatustieteenpäivät 22.11.2013. Jyväskylä
- Tilastokeskus. 2014. Koulutustilastot. Aikuiskoulutustutkimus (verkkojulkaisu). Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/aku/>
- Valtioneuvoston asetus henkilökohtaistamisesta 794/2015.
- White, W. J. 1992. The postschool adjustment of persons with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities* 25 (7), 448–356.