

**"Että sitä tuntee olevansa ihminen, eikä mikään numero
jossain paperilla" – erityisellä osaamisella kohti aikuisuutta ja työelämää**

Sanna Selkamo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Selkamo, Sanna. 2016. "Että sitä tuntee olevansa ihminen, eikä mikään numero jossain paperilla" – erityisellä osaamisella kohti aikuisuutta ja työelämää. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 115 s.

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden erityisnuorten ohjauksen ja tuen tarvetta työelämään siirryttäessä. Pyrkimyksenäni oli lisätä tietoa ja ymmärrystä ohjauksen ammattilaisille, kun ohjattavana on nuori, jonka koulutuspolkua ovat leimanneet oppimisen ja/tai tarkkaavaisuuden erityispiirteet. Tavoitteena oli myös tuoda esiin ohjausalan asiantuntijoiden näkemyksiä koulutuksen jälkeisestä nivelvaiheen ohjaustyöstä sekä alueellisen ja moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta ohjauksen erityiskysymyksissä.

Tutkimustehtäviä lähestyttiin laadullisen tutkimuksen menetelmin fenomenografisen tutkimusotteen kautta. Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä fenomenografisen aineistoanalyysin että aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää.

Fenomenografinen aineistoanalyysi tuotti viisi ylätasoa kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat tutkimuksessa tarkasteltavaa erityisnuorten uraohjauksen ilmiötä. Nämä kategoriat olivat: erityisnuorten koulutuspolku työelämään, ohjaus ja muu oppimisen tuki erityisnuoren ammatillisen kasvun tukena, kokemusten ja vahvuuksien kautta työelämään, erityisohjaus tukena nuoren urakehityksessä ja moniammatillinen ohjaustyö erityisnuoren urakehityksen tukena.

Keskeisenä ilmiönä tutkimuksessani nousi esiin, että koetut oppimisvaikeudet ja kielteiset peruskouluajan kokemukset olivat ohjanneet erityisnuoria ammatillisen urapolun valintaan. Ammatillisessa koulutuksessa saatuun ohjaukseen ja muuhun tukeen oltiin tyytyväisiä ja niiden katsottiin auttaneen opintojen loppuunsaattamista. Myös vuosien varrella omaksuttujen selviytymisstrategioiden sekä "oman jutun löytämisen" opintojen aikana koettiin tukevan koulutuksen jälkeistä siirtymää. Toisen tutkimustehtävän tuloksiin viitaten voidaan todeta, että alueellinen moniammatillinen ohjaustyö on melko toimivaa, mutta tarve erityisohjaukselle omana ohjausmuotonaan on ilmeinen.

Asiasanat: erityisnuoret, urapolku, erityisohjaus, moniammatillisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	ERITYINEN KOULUTUS- JA URAPOLKU AIKUISUUTEEN	9
2.1	ADHD:n ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä.....	9
2.2	Autismikirjon häiriön (Asperger) ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä	12
2.3	Kielellisen erityisvaikeuden ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä	15
2.4	Lukivaikeuden ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä	18
2.5	Erityistä tukea tarvitsevan henkilön työllistyminen	21
3	ERITYISELLÄ OHJAUKSELLA AIKUISUUTEEN.....	24
3.1	Tarkastelussa käsitteet: ohjaus, opinto-ohjaus ja uraohjaus.....	24
3.2	Opinto-ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa erityisopiskelijan näkökulmasta.....	27
3.3	TE-toimiston tuetun työllistymisen palvelut ja Ohjaamoiden tuki erityisnuoren urasuunnittelussa	30
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	34
5	TUTKIMUKSEN KULKU	36
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa.....	36
5.2	Tutkimukseen osallistujat	39
5.3	Tutkimuksen toteutus.....	40
5.3.1	Aineistonkeruumenetelmän kuvaus	40
5.3.2	Aineistonkeruun toteutus	43
5.3.3	Aineiston analyysi.....	44

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	51
6 TULOKSET: ERITYISNUORTEN URAOHJAUS	56
6.1 Erityisnuorten koulutuspolku työelämään	58
6.2 Ohjaus ja muu oppimisen tuki erityisnuoren ammatillisen kasvun tukena.....	63
6.3 Kokemuksien ja vahvuuksien kautta työelämään.....	70
6.4 Erityisohjaus tukena nuoren urakehityksessä.....	76
6.5 Moniammatillinen ohjaustyö erityisnuoren urakehityksen tukena	83
7 POHDINTA.....	88
LÄHTEET	97
LIITTEET	110

1 JOHDANTO

Nuorista työelämässä on viimeisten vuosien aikana keskusteltu runsaasti julkisuudessa. Puhutaan Y-sukupolven työntekijöistä, jotka haastavat vanhat johtamistavat sekä työn tekemisen mallit ja ”diginatiiveista”, joille sosiaalisen median hyödyntäminen töissä on itsestäänselvyys (Järvensivu 2014, 36). Samaan aikaan ollaan huolissaan koulutuksensa keskeyttäneistä nuorista, jotka ajautuvat jo varhain työelämän ulkopuolelle ja näin altistuvat syrjäytymiselle. Onkin tärkeää huomioida, että nuoret ovat yksilöitä, joilla on hyvin erilaiset tiedolliset, sosiaaliset ja taloudelliset resurssit työelämässä navigoimiseen – tai edes seuraavan selkeän askeleen ottamiseen elämässään. Toisille tulevaisuus näyttäytyy selkeänä ja ennustettavana, kun taas joillekin nuorille oman jutun löytäminen tuo onnistumisen lisäksi myös pettymyksen kokemuksia (Keinänen 2011, 61).

Tässä tutkimuksessa kartoitankin erityisesti niiden nuorten siirtymävaiheen ohjauksen ja tuen tarvetta, joiden koulutuspolku perusasteelta ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen on ollut haastava oppimisen ja tarkkaavaisuuden pulmien takia. Siirtymävaiheella tässä tutkimuksessa viitataan siihen elämänpolun nivelkohtaan, missä nuori siirtyy opiskelusta työelämään ja kohti aikuisuutta. Selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi tulen jatkossa viittaamaan tutkimukseni kohdejoukkoon eli erityisen tuen tarpeessa oleviin nuoriin termillä erityisnuori/erityisnuoret. Tämä termi minulle merkitsee myönteistä suhtautumista näihin nuoriin ottamalla huomioon heidän yksilöllisyytensä, siis erityisyytensä. Sitä ei kielletä, mutta ei myöskään leimata vaan se huomioidaan.

Koulutuksen merkitys ihmisen elämänskaarella kasvaa koko ajan ja erityisesti nuorison koulutukseen panostaminen nähdään tulevaisuuden investointina epävarmassa nyky-yhteiskunnassakin. Koululla ja kouluttautumisella katsotaan olevan erityinen suojaava tehtävä syrjäytymisen ehkäisyssä, sillä koulutuksen kautta nuori kiinnittyy työelämään ja löytää oman paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Valtioneuvoston kanslia 2015.) Täten, erityisesti koulutussuunnittelun näkökulmasta, ihanteena pidetään suoraa koulutusuria, joissa siirtymät

kouluasteelta toiselle ja työelämään ovat välivuodettomia ja keskeytyksettömiä (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 9).

Valtaosalla nuorista opiskelupolku työelämään tai jatko-opintoihin meneekin ihan sujuvasti, mutta on myös niitä, joiden matka aikuisuuteen on tukitoimista huolimatta pitkä ja kivinen. Tilastokeskuksen (SVT, 2016) tuoreimman verkkojulkaisun mukaan tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,4 % keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa lukuvuoden 2013–2014 aikana. Lukiokoulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 3,4 %, nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa 7,6 %, ammattikorkeakoulutuksessa 8,3 % ja yliopistokoulutuksessa 6,7 % (SVT, 2016). Tilastotietoihin nojaten on kuitenkin huomioitava, että koulutuksen saavutettavuus ja läpäisy ovat tehostuneet aiemmista vuosista vuonna 2013 voimaan tulleen koulutustakuun ja siihen liittyvien toimenpiteiden myötä (SVT, 2016). Nuorisotakuun koulutuksen osion mukaan jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan koulutuspaikka lukioidissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, oppisopimuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin (Nuorisotakuu, 2016). Monet koulutustakuun kehittämissankkeiden hyvistä käytännöistä ovatkin juurtuneet joko kehittäjäorganisaatiohtai alueellisiin verkostoihin, mistä kertovat esimerkiksi oppilaitosten laske-neet keskeyttämisluvut ja moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen (Ahola, Saikkonen & Valkoja-Lähteenmäki 2015, 4-5).

Nuorten hälyttävän työllisyystilanteen esiin nostaminen on kuitenkin paikallaan, sillä työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien NEET-nuorten (Not in Education, Employment, or Training) määrä on taantumaa myötä lisääntynyt huolestuttavasti. Kun ennen taantumaa vuosina 2007- 2008 työn ja koulutuksen ulkopuolella oli 10 % 20–24-vuotiaista, niin vuonna 2015 heitä oli jo 15 % (Larja 2016.) Tältä osin onkin huomioitava, että nuorisotakuun työllistymistakuu ei ole osaltaan pystynyt suitsimaan nuorisotyöttömyyttä, vaan syrjäytymisriskin katos-taan nyt ulottuvan myös aiemmin syrjäytymistilastojen ulkopuolella oleviin koulutettuihin nuoriin (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2015, 38). Tällöin esimerkiksi pitkään työelämän ulkopuolella oleva toisen asteen tutkinnon suorittanut nuori

ei määritelmällisesti kuulu syrjäytyneiden joukkoon, mutta on silti syrjäytymisvaarassa. Nurmen (2011, 2) mukaan talouden nopeat suhdannevaihtelut, työmarkkinoiden korkeat osaamisvaatimukset ja kiristynyt kilpailu ovat vaikeuttaneet nuorten yhteiskuntaan ja työelämään kiinnittymistä merkittävästi. Kun työelämään siirtyminen hankaloituu, se voi osaltaan heijastua myös muiden elämänratkaisujen tekoon, kuten perheen perustamiseen ja lasten saamiseen. Lisäksi pitkään työvoiman ulkopuolella oleminen saattaa johtaa muihin ongelmiin, kuten päihteiden käyttöön ja heikkoon taloudelliseen asemaan (Nurmi 2011, 2.)

Aiempien tutkimusten mukaan erityisen haavoittuvassa asemassa nykypäivän työmarkkinoilla ovat nuoret, joiden koulutuspolkua perusasteelta toiselle asteelle ovat leimanneet oppimiseen liittyvät erityispiirteet. Esimerkiksi Laaja-alaiset oppimisvaikeudet-, Pudokkaat- ja Tukipolku-nimiset tutkimushankkeet ovat osoittaneet, että kehitykselliset kognitiiviset vaikeudet voivat lisätä nuorten syrjään ajautumisen riskiä vaikeuttamalla omien kykyjen arviointia, sopivien ammatillisten polkujen rakentamista ja asiakkuutta korostavien työvoimapalveluiden itsenäistä käyttämistä (Myllynen 2015, 2). Käytännössä kielelliset vaikeudet, keskittymisen ja mielialan pulmat ja muut vaikeudet ovat erilaisina yhdistelminä vaikeuttamassa ammatillisten suunnitelmien tekemistä ja tukien hakemista (Myllynen 2015, 4). Tosiasia on, että nykypäivän työelämä vaatii monenlaista oppimista, mihin laaja-alaisista oppimisvaikeuksista kärsivä ei usein ilman tukitoimia pysty.

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda esiin siirtymävaiheessa olevien erityisnuorten kokemuksia ura- ja jatko-ohjaukseen liittyvissä asioissa. Vaikka tässä lähemmän tarkastelun kohteena on ammatillisen koulutuksen jälkeinen nivelvaihe, on tärkeää ajatella erityisnuoren henkistä kasvua ja ammatillista kehitystä pitkittäisenä prosessina, johon ovat osaltaan vaikuttaneet myös koulutuspolulla ilmenevät oppimisen vaikeudet. Tällöin myös siirtymävaiheen ohjauksessa tulisi ottaa huomioon erityisnuoren tuen tarpeet ja mahdollisesti työntekoa rajoittavat tekijät. Tutkimukseni keskeisin aineisto koostuu nuorten omista kertomuksista, koska nuori ja hänen tarinansa edustavat parasta asian-

tuntemusta tulevaisuuden koulutus- ja urapolkuja hahmoteltaessa. Aiheen rajaamiseksi tässä tutkimuksessa käsitellään erityisnuorten tilannetta Etelä-Savossa, joka on alueellisesti kiinnostava kohde työttömyystilastoihin nojaten. Muihin maakuntiin verrattuna Etelä-Savon työttömyysluvut olivat muun maan tasolla vuonna 2015, mutta alle 25-vuotiaiden nuorten työttömyys oli lähes poikkeuksellisen korkeaa, noin 13 %:n tietämällä (Kekäle, 2015). Oman panoksensa tutkimukseen tuovat myös Etelä-Savossa nuorten parissa toimivat ohjaustyön ammattilaiset, joiden haastatteluissa syvennyttiin erityisnuorten nivelvaiheen ohjaustoiminnan arvioimiseen ja alueellisen, moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Koska moniammatillisen yhteistyön sujuminen on erittäin tärkeä osa hyvin toimivaa siirtymävaihetta, tavoitteena on myös tutkimustuloksien mahdollinen hyödyntäminen tulevaisuuden yhteistyötä suunniteltaessa.

2 ERITYINEN KOULUTUS- JA URAPOLKU AIKUISUUTEEN

Tämän luvun tarkoituksena on avata erityisnuorilla ilmeneviä oppimisen ja tarkkaavaisuuden häiriöitä sekä näiden erityispiirteiden vaikutusta nuorten koulutus- ja urapolkuihin. Vaikka oppimisvaikeus-termiä käytetään yleensä yläkäsitteenä hyvin laajalle kirjolle erilaisia oppimisen häiriöitä, tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lähemmin tutkimukseen osallistuvilla esiintyviä neurokognitiivisia häiriöitä, joita olivat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt (ADHD) ja autismikirjon häiriöt (Asperger) sekä oppimisen erityisvaikeudet, kuten lukihäiriö ja kielellinen erityisvaikeus. Tarkastelukulmana käytän edellä mainittujen häiriöiden yleisiä määritelmiä, keskeisiä piirteitä sekä mahdollisia liitännäishäiriöitä diagnostisten tautiluokitusten sijaan. Erityisnuoren koulutuspolun problematiikkaa ja erityispiirteiden ilmenemistä tarkastelen ammatillisen toisen asteen näkökulmasta, koska sillä on suora yhteys ammattiin valmistuvan nuoren ammattitaitoon ja täten myös työ- ja urapolkuun. Lisäksi pohdin erityisnuorten mahdollisia työrajoitteita ura- ja työelämäpolulle siirryttäessä. Tässä keskityn erityisesti työelämäpolkujen sujuvuuden tarkasteluun, sillä tutkimukseen osallistuvien ensisijainen toive valmistumisen jälkeen on työllistyä.

2.1 ADHD:n ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä

ADHD (engl. attention deficit hyperactivity disorder) kirjainsanana on harvoille meistä tuntematon. Se tunnetaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriönä, jonka keskeiset oireet ovat keskittymisvaikeudet, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Oireiden ilmeneminen vaihtelee eri ikä- ja kehitysvaiheessa ja eri ikäkausilla esiintyy myös liitännäisoireiden variaatioita. (Moilanen 2012, 35-36.) ADHD:n ydinoireet voivat näkyä ja painottua eri tavoin, ja ne haittaavat useammalla elämän osa-alueella, kuten opinnoissa, työelämässä, harrastuksissa ja ihmissuhteissa. Keskeisintä on kuitenkin oireiden runsaus, pitkäaikaisuus ja haitta toimintakyvyille

(Puustjärvi 2014). Toisaalta häiriö voi ilmetä luovuutena, innovatiivisuutena ja energisyytenä sekä kykynä ottaa haasteita vastaan (Käypä hoito -työryhmä, 2013).

ADHD:n esiintyvyys kouluikäisillä on noin 5 % ja aikuisilla 2-4 %, joten iän karttuessa esiintyvyys hieman laskee. Puustjärvi (2014) muun muassa on korostanut, että ylivilkkaus yleensä vähenee selkeimmin iän myötä, mutta tarkkaamattomuuden ja impulsiivisuuden aiheuttama haitta lisääntyy esimerkiksi opiskelujen ja työnteon myötä. Suomessa käytössä olevan International Classification of Diseases -10 -tautiluokituksen (ICD-10) mukaan diagnostiset kriteerit täyttyvät, kun on havaittavissa poikkeavaa, laaja-alaista ja pitkäkestoista keskittymiskyvyttömyyttä, hyperaktiivisuutta ja levottomuutta. Diagnosoinnissa voidaan käyttää myös Yhdysvalloissa käytössä olevaa Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V-luokitusta (DSM5), joka eroaa luokituksiltaan erityisesti diagnosoitavan iän suhteen. (Käypä hoito -työryhmä 2013, 3-4; Moilanen 2012, 38-39; Puustjärvi 2014.)

ADHD:n kanssa esiintyy usein samanaikaisesti muita häiriöitä ja sairauksia, joista usealla niistä on samantyyppinen neurobiologinen alkuperä (aivojen toiminnan häiriö) kuin ADHD:lläkin (ADHD-liitto ry 2016). Oppimishäiriöt ovat hyvin tavallisia ADHD:n oheishäiriöitä: on arvioitu, että noin 40 %:lla ADHD:n diagnoosin saaneista nuorista on lisäksi jokin oppimiskyvyn häiriö (Puustjärvi 2014). Myös käytöshäiriöt, päihteiden ongelmakäyttö sekä mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöt ovat verrattain yleisiä ADHD-nuorilla (Raevuori 2012, 214-217). Raevuoren (2012, 216-217) mukaan ADHD:n tunnistaminen ja varhainen diagnoosi ovatkin hyvin tärkeitä nuoren tulevaisuuden kannalta, sillä käytöshäiriö yhdessä hoitamattoman ADHD:n kanssa lisää rikollisuuden, päihdeongelmien, syrjäytymisen ja ennenaikaisen kuoleman vaaraa. Lisäksi mielenterveyteen liittyvät liitännäishäiriöt, kuten depressio ja ahdistuneisuushäiriö saattavat kiusata ADHD-diagnoosin saanutta aikuisiälläkin, vaikkei tyypillistä ”ADHD-aikuista” olekaan, sillä jokaisella on erilainen oirealueiden painotus (Puustjärvi 2014). Ylivilkkauden yleensä vähentyessä aikuisiällä, diagnoosi saattaakin muuttua lä-

hemmäksi ADHD:n alatyyppejä, ADD:ta eli tarkkaavuushäiriötä ilman ylivilkkautta. ADD-oireisilla (engl. attention deficit disorder) on usein huomattavia vaikeuksia toiminnanohjauksen taidoissa, erityisesti tekemisen suunnittelun ja ajantajan ongelmien takia, mikä vuorostaan aiheuttaa ongelmia opiskelussa ja työelämässä. (Leppämäki 2012, 256-257.)

Mahdollisten oppimiskyvyn häiriöiden lisäksi ADHD näyttäytyy tyypillisesti opinnoissa huolimattomuusvirheinä, keskittymisvaikeuksina, ohjeiden kuuntelun ja noudattamisen vaikeuksina sekä tehtävien aloittamisen ja loppuunsaattamisen vaikeuksina (Puustjärvi 2014; Jalanne 2012 194-203). Työhistoriani (olen toiminut laaja-alaisena erityisopettajana kolme vuotta) perusteella reflektaisin, että edellä mainittu näkyy ADHD-oireisen kouluarjessa muun muassa siten, että toinen puoli kokeesta saattaa jäädä epähuomiossa tekemättä tai tarkkaavuuden herpaantuessa ei huomata kertolaskujen muuttuneen jakolaskuiksi tai murtolukujen desimaaliluvuiksi. Myös välitön reagoiminen ja toiminta ennen ajattelua, vaikeus odottaa omaa vuoroa sekä toisten keskeyttäminen ovat oireyhtymän yleisiä ilmenemismuotoja (Villa & Lavikainen 2015, 14). Käytännön kouluarjessa tämä on näkynyt esimerkiksi pienryhmäopetuksessa, kun ADHD-nuori on kokenut tarvitsevänsä apua johonkin koulutehtävään, mutta ei ole sitä välittömästi saanut, minkä seurauksena nuori on poistunut turhautuneena ja ärtyneenä luokasta. Raevuoren (2012, 211) mukaan myös krooninen myöhästely on ADHD-nuorelle tavallista, mikä johtuu heikosta ajantajusta ja vuorokausirytmin ongelmista. Päivittäisissä toiminnoissa saattaa myös olla paljon muistamattomuutta ja tietyissä koulutehtävissä vaaditut esineet, kuten koulutarvikkeet ja työkalut ovat jatkuvasti hukassa.

Lehtokosken (2012, 268-269) mukaan ADHD näkyy työelämässä tyypillisesti siten, että henkilö on ”tekijätyyppi” ja yleensä ripeä tomissaan, varsinkin jos on vaihtelevia ja toiminnallisia työtehtäviä. Toisaalta, jos työtehtävät ovat pitkästyttäviä ja vaihtelua on vähän, kiristyy pinna helpommin ja syntyy impulsiivista käytöstä. ADHD-oireiset innostuvat välittömästi lähes jokaisesta uudesta asiasta, mitä työelämässä tulee vastaan, mutta uusien asioiden opettelu saattaa myös tuntua lannistavalta, jos tietoa on tullut runsaasti ja sen käsittely koetaan

stressaavaksi (Villa & Lavikainen 2015, 34). ADHD-oireiselle tehtävän aloittaminen voi olla hankalaa, samoin myös suurten kokonaisuuksien loppuun saattaminen voi olla tuskien taival, koska tarkkaavaisuus ei riitä loputtomiin liian pitkän aikaa vievien tehtävien kanssa. Kaikki keskeneräinen käy helposti itsetunnon päälle, joten työpaikkaan sitoutuminenkin voi olla tällöin vaarassa. (Lehtokoski 2012, 269.) Samankaltaisia havaintoja on tehnyt myös Kuusela (2009), jonka havaintojen mukaan ADHD näyttäytyy useina töinä, ylipitkinä työpäivinä, innostumisena monesta tehtävästä samanaikaisesti sekä työpaikkojen jatkuvana vaihtamisena.

2.2 Autismikirjon häiriön (Asperger) ilmeneminen koulutuspölylla ja työelämässä

Autismi- ja Aspergerliitto ry (2016) määrittelee autismin kirjon kuuluvan Aspergerin oireyhtymän neurobiologiseksi keskushermoston kehityshäiriöksi, joka aiheuttaa vaihtelevia toimintarajoitteita. Aspergerin oireyhtymän omaavia henkilöitä (AS-henkilöitä) arvioidaan Suomessa olevan noin 40 000 ja se on 2-6 kertaa yleisempi pojilla kuin tytöillä (Puustjärvi 2014). Diagnosoinnin apuna on viime vuosina käytetty DSM5-luokitusta, sillä oireyhtymää ei enää erotella muista autismin kirjon häiriöistä, mikä on lisännyt diagnoosien määrää paljon (Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein & Gilberg 2015, 4-5). Puustjärvi (2014) kuvailee autismikirjon oireita seuraavasti: vaikeudet vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa sekä rajoittuneet, toistavat, kaaвамaiset käyttäytymisen muodot ja erityiset kiinnostuksen kohteet. Aspergerin oireyhtymän omaavien henkilöiden arjessa selviytymisen ongelmat eivät useinkaan ole verrannollisia heidän älylliseen kapasiteettiinsa ja monet lahjakkaat ja älykkäät AS-henkilöt voivat menestyä kuitenkin esimerkiksi akateemisella uralla sosiaalisista ongelmista huolimatta. AS-henkilöiden keskuudessa tiedetään myös paljon olevan Savant-lahjakkuuden omaavia yksilöitä, joiden tarkkarajainen osaaminen jonkin älyllisen kyvyn tai taiteen alueella kuvataan erittäin korkeata-soiseksi erikoistaidoksi (Puustjärvi 2014). Lisäksi tiedetään monien AS-henkilöi-

den omaavan hyvä muistin, keskittymiskyvyn ja omintakeisen ongelmaratkaisukyvyyn (Gillberg 1999, 78-80). Oireyhtymä muodostuu siis tiettyjen piirteiden mukaisesta käyttäytymiskuvasta, joka on hyvin monisäikeinen ja yksilöllinen. Kaikki AS-henkilöt ovat erilaisia, sillä oirekuvaan vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet, kuten temperamentti ja sosiaalisuuden tarve/sietokyky (Puustjärvi 2014). Täten sanonta ”kun olet tavannut yhden AS-henkilön, olet tavannut yhden AS-henkilön” on harvinaisen tosi.

Kuten yllä esiteltiin ADHD:hen myös Aspergerin oireyhtymään liittyy erilaisia liitännäisoireita. Yleisimmät näistä ilmenevät spesifeinä tai laaja-alaisina oppimisvaikeuksina, tarkkaavuuden häiriöinä ja/tai toiminnanohjauksen pulmina. Mattilan (2013, 65-67) tutkimuksen mukaan yli 70 % :lla Asperger-henkilöistä on vähintään yksi psykiatrinen liitännäishäiriö. Lapsilla ja nuorilla vaikeudet ilmenivät usein käytöshäiriöinä, aistitoiminnan ongelmina kuten yli- ja aliherkkyyksinä, pakko-oireisuutena ja monenlaisina tic-oireina eli nykimis-oireina. Lisäksi uhmakkuus- ja masennushäiriö sekä ahdistuneisuushäiriöt alensivat merkittävästi yksilön toiminnallista tasoa. (Mattila 2013, 66-67.) Tutkimuksen mukaan psykiatriset häiriöt olivat yleisempiä peruskoulu- kuin lukioiässä, joten aikuisiällä monet lapsuuden oireista lievittyvät tai katoavat kokonaan omia aikojaan tai kuntoutuksessa. Monesti tilalle tulee kuitenkin uusia, elämää hankaloittavia asioita, kuten masennusta, syrjäytymistä ja päihteiden väärinkäyttöä. (Mattila 2013, 72-73.)

Opinnot ammatillisella toisella asteella vaativat Aspergerin oireyhtymän omaavalta henkilöiltä tietynlaista oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta verrattuna aiempiin jokseenkin kaavamaisesti ohjattuihin opintoihin ala- ja yläkoulussa. Ammatilliseen kouluympäristöön sopeutuminen vaatii AS-henkilöltä omien, usein jäykkienkin toimintatapojensa siirtämistä uuteen ympäristöön, mikä vaatii voimia. Puustjärven (2014) mukaan Asperger-oireisen tärkeät, toistuvat rutiinit tuovat rytmia omaan päivään, joten niiden muuttuminen tai puuttuminen voi laukaista ärtyisyyden ja suuttumiskohtauksen. Käytännöntasolla edellä mainittu piirre näkyy kouluarjessa siten, että mahdolliset lukujärjestys-

muutokset opintovierailujen ym. vuoksi saattavat aiheuttaa ahdistusta ja ei-toivottuja tunnekuohuja AS-nuorille. Koska rutiinit ja niiden kautta sisäistetyt toimintatavat luovat turvallisuutta Asperger-nuorelle, niin esimerkiksi koulun ulkopuolella olevaan työssäoppimispaikkaan siirtyminen ja sinne sopeutuminen voi myös alussa tuottaa hieman haasteita ja lisäponnisteluja. Monet ammatillisten oppilaitosten AS-nuoret tekevätkin työssäoppimisjaksonsa samassa yrityksessä, mikäli mahdollista. Sosiaalisten taitojen vajavaisuuksien vuoksi, ryhmätyöskentely yhtenä oppimismuodoista saattaa osoittautua mahdottomaksi työtavaksi AS-nuorelle, sillä välillä hän vetäytyy toiminnasta kokonaan ja välillä taas ottaa johtajan aseman ja päättää tehdä, luokka-tovereilta kunnioitusta saadakseen, koko ryhmätyön yksin (Gillberg 1999, 51-55). Yhtenä toiminnanohjauksen pulmana AS-nuorilla ilmenee hyvin selkeästi myös ajantajun hämartyminen, varsinkin jos on kyseessä joku mielenkiinnon kohde tai harrastus, johon uppoudutaan erittäin intensiivisesti (Puustjärvi 2014). Ammatillisissa oppilaitoksissa ei ole välituntivalvontaa, eikä äänimerkkejä muistuttamassa milloin tauko päättyy, joten AS-nuoren on hyvin helppo jumiutua omien mielenkiinnon kohteiden pariin, kuten esimerkiksi World of Warcraft-verkkoroolipeliin tai tutkimaan auton renkaita, jolloin motivoituminen muuhun kuin omaan kiinnostuksen kohteeseen haittaa koulutyöskentelyä.

On hyvin todennäköistä, että kaikista suurimmat haasteet Aspergerin oireyhtymän omaava henkilö kokee työyhteisön kanssa viestissä ja kommunikoidessa, eikä suinkaan työtehtävien haastavuuden takia (Toivonen 2010). Yleensä autismin kirjon ihmiset eivät osaa lukea ihmisten elekieltä, vaan keskittyvät hyvin kirjaimellisesti siihen, mitä sanotaan. Viestintäongelmia ja väärinkäsityksiä saattaa tulla, koska AS-henkilöt puhuvat hyvin suoraan ja tulkitsevat tunteita eri tavoin kuin valtaväestö (Työterveyslaitos, 2013.) Jotkut AS-oireiset myös kokevat olevansa liian ”hitaita”, jolloin työnteko muuttuu liian stressaavaksi. Lisäksi joillakin autismin kirjon henkilöillä on aistiyliherkkyksiä, kuten poikkeuksellisen herkkä kuulo tai näkö, mitkä pitää ottaa huomioon heidän työskentely-ympäristössään. Liialliset aistikuormitukset voivat myös vaikuttaa työtehtävistä suoriutumiseen ja/tai niiden keskeytymiseen ja seurauksena saattaa

olla kokonaan uuden ammatin opiskelu, usein vasta aikuisiällä. (Villa & Lavikainen 2015, 34.) Työterveyslaitoksen mukaan vakituisissa palkkatöissä AS-henkilöistä on harva, arviolta noin 5 % (Työterveyslaitos, 2013). Työttömyydestä voi seurata lisää ongelmia ja jopa täydellistä syrjäytymistä. Osa erakoituu ihan tarkoituksella yhteiskunnasta, mutta useimmille syrjäytyminen ja osattomuus ovat vakavia ongelmia, jotka altistavat esimerkiksi mielenterveyden häiriöille.

2.3 Kielellisen erityisvaikeuden ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä

Ahonen ja Rautakoski (2007, 18–19) määrittelevät artikkelissaan kielellisen erityisvaikeuden eli SLI:n (aiemmin dysfasia, eng. specific language impairment) häiriöksi, jossa lapsen kielen kehitys ei noudata normaalin kielen kehityksen piirteitä, eikä kielellinen toimintakyky kehity iän mukaisesti. Sanojen oppiminen on hidasta, ensisanat tulevat myöhään, tai jo opitut sanat jäävät pois käytöstä. Usein myös sanojen yhdistäminen lauseeksi viivästyy ja sanojen taivutuksessa on virheitä tai puutteita. (Ahonen & Rautakoski 2007, 18–20.) Myös sanojen löytämisen vaikeudet eli ns. nimeämisen ongelma ja käsitteiden puutteellinen hallinta vaikeuttaa kommunikointia (Aivoliitto 2011, 2–4). Noin 7 %:lla suomalaisista lapsista on jonkintasoinen kielellinen erityisvaikeus. Kielellinen erityisvaikeus on yleisempää pojilla kuin tytöillä. (Aivoliitto 2011, 2.)

Kielellinen erityisvaikeus tulee usein selkeästi esille vuorovaikutustilanteissa. Asioista kertominen tuottaa lapselle merkittäviä vaikeuksia. Kerronta voi olla joko hyvin suppeaa ja lyhyttä tai hyvinkin vuolasta ja runsasta, mutta lapsi ei pysty rakentamaan kertomastaan ehjää kokonaisuutta. Lisäksi vaikeudet kielellisessä ymmärtämisessä ovat hyvin tavallisia ja käyvät usein ilmi jo arkikeskusteluiden myötä. (Aivoliitto 2011, 4.) Tosin oirekuva muuttuu hieman iän myötä ja nuoruusiässä puhe on yleensä jo selkeää ja nuori ymmärtää arkipuhetta hyvin. Haapasalon (2007, 54–57) mukaan nuoren koulunkäynti ja opinnot tuovat mukanaan kuitenkin uusia haasteita, joten vaikeudet luetun ymmärtämisessä, vieraiden kielten oppimisessa, kirjoittamisessa ja sananlöytämistaidoissa saattavat aiheuttaa ongelmia ja turhautumista. Kielellisten pulmien ohella SLI-nuorella

saattaa myös ilmetä abstraktin kielen ja käsitteiden ymmärtämisen vaikeutta sekä matematiikan oppimisvaikeutta (Haapasalo 2007, 60-62).

Aivoliitto ry:n (2011, 2) mukaan kielellinen erityisvaikeus on laaja-alaisesti toimintakykyyn, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen vaikuttava ongelma. Siihen voi liittyä liitännäisoireita, joita ovat esimerkiksi motorinen kömpelyys, tarkkaavuuden häiriöt, toiminnanohjauksen ongelmat sekä aistisäätelyn vaikeudet (Aivoliitto ry, 2016). Vaikka aikuisikään tullessa kielellisen erityisvaikeuden diagnostiset kriteerit eivät välttämättä enää täyty, kielellinen taso voi olla edelleenkin heikko. Kielelliset ongelmat voivat ääritapauksissa hankaloittaa jopa itsenäistä elämää ja omista asioista huolehtimista sekä vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä. (Aro, Siiskonen & Ahonen 2007, 316-317). Kielellinen erityisvaikeus on karkeasti jaoteltavissa lievään, keskivaikeaan ja vaikeasteiseen muotoon (Aivoliitto ry 2011, 6). Tässä tutkimuksessa on keskitytty erityisesti keskivaikeaan kielelliseen erityisvaikeuteen.

Työkokemukseni mukaan SLI-nuorten kielelliset vaikeudet ovat ilmenneet ammatillisessa koulutuksessa lähinnä yhteisen tutkinnon osien, kuten englannin, ruotsin ja äidinkielen opinnossa, mutta myös ammatillisten oppiaineiden kirjallisissa tehtävissä. Pulmia ovat aiheuttaneet esimerkiksi ammattiosaamisten näyttöjen kirjallisten suunnitelmien laatiminen, kun SLI-nuori ei ole osannut nimetä ja/tai kuvailla näytössä osoitettavaa työtehtävää, saatikka käytettävää työkonetta, joten yhteistyö ammattiaineiden opettajien kanssa on osoittautunut äärimmäisen tärkeäksi. Kuitenkin suurin haaste opiskelulle SLI-oireiselle nuoruusiässä on sosiaalisten taitojen puute, sillä niiden merkitys kasvaa iän myötä. Nuoren on kyettävä tekemään yhteistyötä, esiintymään eri tilanteissa sekä ennen kaikkea löydettävä paikkansa kouluyhteisössä ja lopulta yhteiskunnasta. Kielellä on valtavan tärkeä rooli niin oppimisen kuin pärjäämisenkin välineenä, joten sen ”puuttuessa” on vaikeaa saada uusia ystäviä tai ylläpitää kaverisuhteita.

Vertaisryhmällä ja vertaisvuorovaikutuksella näyttäisikin olevan suuri merkitys nuoren osallisuudelle, osaamiselle ja itsenäiselle oppimisprosessille. SLI-nuori toivoo ikätoveriensa tapaam, että voisi olla samanlainen kuin toiset ja

kuulua toisten nuorten joukkoon. Ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tarve ohjaavatkin nuoren toimintaa ja valintoja usein enemmän kuin oppimiseen liittyvät tavoitteet. (Aro ym. 2007, 97.) Erityisopetuksen työkokemuksen perusteella väittäisinkin, että pienryhmäopetus ja/tai pajaopetus on ollut SLI-nuorelle merkittävää, koska näin nuori on päässyt harjoittelemaan sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa ja tullut hyväksytyksi, mikä on nuoren hyvinvoinnin kannalta hyvin tärkeää. SLI-nuoren sanoin: ”kun siellä on kaikki, niin ei tarte puuhastella yksin”.

Kielellistä erityisvaikeutta on tutkittu paljon lapsuudessa ja jonkin verran myös nuoruusiällä, mutta sen erityispiirteistä ja vaikutuksesta tiedetään paljon vähemmän aikuisuudessa. Yleisesti ajatellaankin, että monet kielellisistä vaikeuksista jatkuvat iän myötä myös aikuisuuteen ja aiheuttavat monenlaisia selviytymisongelmia (Reiterä-Paajanen 2011). SLI-oireisten pulmat aikuisuudessa ja työelämässä riippuvat tietenkin hyvin paljon siitä, onko kyseessä lievä, keski- vaikea vai vaikea-asteinen kielellinen erityisvaikeus. Lisäksi toimintaan vaikuttavat yksilön tietoisuus mahdollisuuksistaan, hänen kyvystään sopeutua ympäristöönsä ja hänen persoonallisuuteensa liittyvät voimavarat ja riskitekijät (Pulkkinen 2012, 43-45). Henkilöllä, jolla on lapsena todettu kielellinen vaikeus, saattaa siis olla pysyviä sosiaalisia hankaluuksia niin nuoruudessa kuin aikuisenakin. (Ahonen & Rautakoski 2007, 33.) Edellä mainittua tukee Arkkilan (2009) tutkimus, jossa keskityttiin kielellisen erityisvaikeuden ilmenemiseen ja vaikutuksiin yksilön myöhemmässä elämässä ja jokapäiväisessä toiminnassa. Arkkilan (2009, 37-39) mukaan SLI-diagnoosin lapsena saaneet ilmoittivat aikuisena kärsivänsä sananlöytämisen vaikeudesta (39 %) ja ohjeiden ymmärtämisen ongelmista (47 %). Tutkimukseen osallistuneista, keskimäärin 34-vuotiaista henkilöistä 24 % oli eläkkeellä ja 19 % asui vanhempiansa luona. Myös työttömyys oli heidän keskuudessaan kaksinkertaista muuhun väestöön verrattuna. (Arkkila 2009, 53-56.)

2.4 Lukivaikeuden ilmeneminen koulutuspolulla ja työelämässä

Kommunikaation häiriöihin kuuluu osaltaan myös lukivaikeus. Lukivaikeuskäsitteellä on monia määritelmiä suomen kielessä ja ne ovat muuttuneet sekä tarkentuneet vuosien mittaan (Ahvenainen & Holopainen 2014, 69-71). Yleisesti puhutaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista, lukivaikeudesta tai lukihäiriöstä. Edellä mainituissa määritelmissä yhdistyy usein dysleksian eli lukivaikeuden ja dysgrafian eli kirjoitushäiriön käsitteet. (Korhonen 2005, 127-130.) Lyon, Shaywitz ja Shaywitz (2003, 2) määrittelevät lukivaikeuden eli dysleksian kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi, joka on alkuperältään neurologinen ja ilmenee vaikeutena saavuttaa yleistä kykytasoa vastaavaa lukutaitoa. Se eroaa edellä esitellystä dysfasiasta siten, että vaikeus ilmenee vain henkilön luku- ja /tai kirjoitustaidossa, mutta ei arkipuheessa ja puheen ymmärtämisessä.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden keskeisenä piirteenä pidetään vaikeutta hahmottaa ja käsitellä äänteisiin liittyvää eli fonologista tietoa. Tämä näkyy muun muassa lukemisen hitautena ja virhealttiutena. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 70-71.) Lukivaikeuden kanssa usein ilmenevät kirjoittamisvaikeudet ilmenevät vuorostaan siten, että sujuvien lauserakenteiden muodostaminen osoittautuu hankalaksi ja ajatusten kirjallinen ilmaisu hyvinkin työlääksi. Lukivaikeuden toissijaisina seurauksina voi olla luetun ymmärtämisen vaikeuksia ja lukemista saatetaan vältellä, mikä vuorostaan voi haitata sanavaraston ja tietomäärän kasvua. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 74-75.) Tutkimustulokset ovat myös osoittaneet, että lukemisvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein myös muitakin vaikeuksia, esimerkiksi matematiikan ja tarkkaavuuden ongelmia (Korhonen 2005, 159-164). Lisäksi lukivaikeuteen liittyy usein myös ongelmia muistamisessa. Erityisesti kielellinen lyhytkestoinen muisti toimii yleensä tavanomaista heikommin, mikä saattaa heikentää kykyä pitää mielessä suullisia ohjeita ja mutkikkaita ajatuskokonaisuuksia (Korkeamäki & Nukari 2014, 8). Samoin myös työmuistin rajoittuneisuus voi näkyä vaikeuksina ongelmanratkaisussa, jolloin on pystyttävä pitämään mielessä tehtävään liittyviä asioita samalla, kun työstää rat-

kaisua (Korkeamäki & Nukari 2014, 8). Esimerkiksi ravintola-alalla työskentelevän dyslektikon voi olla hankalaa muistaa ruoka-annosten reseptejä ja/tai ohjeiden järjestystä samanaikaisesti ohjeita työstäen, mikä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa.

Erilaisten oppijoiden liitto ry:n (2016) mukaan arviot lukivaikeuksisten määrästä vaihtelevat 6-10 % välillä ja noin 5 %:lla ne ovat sen tasoisia, että ne aiheuttavat merkittävää haittaa. Edellä mainittua tukevat myös viimeisimmät PISA-tulokset, jotka osoittavat, että maassamme on tuhansia heikosti lukevia nuoria. Vuonna 2012 julkaistun PISA-lukutaitoarvioinnin mukaan noin 11 %:lla maamme 15-vuotiaista lukutaito ontuu peruskoulun päättyessä niin merkittävästi, että se rajoittaa olennaisesti heidän jokapäiväistä elämäänsä ja saattaa estää siirtymisen jatko-opintoihin ja työelämään. (Arffman & Nissinen 2015, 29-31.) Toisin sanoen, vaikutus ulottuu sosiaalisesta pärjäämisestä aina työelämässä selviämiseen tai edes sinne hakeutumiseen.

Myös Hakkarainen (2016, 28-32) on todennut väitöstutkimuksessaan erityisesti matematiikan ja lukemisen vaikeuksien vaikuttavan merkitsevästi yhdeksäsluokkalaisten nuorten toisen asteen koulutuspaikan valintaan, koulutuksessa menestymiseen ja tutkinnon suorittamiseen sekä sen jälkeiseen sijoittumiseen jatkokoulutukseen tai työelämään. Tutkimuksen tulosten perusteella kyseiset vaikeudet heikentävät nuorten opintomenestystä ja suuntaavat oppilasta ammatilliselle opintouralle. Lisäksi erityisesti lukemisen vaikeudet yhdessä käyttäytymisen vaikeuksien kanssa näyttivät puolestaan ennen kaikkea viivästyttävän ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittamista. (Hakkarainen 2016, 30-32.). Ahvenainen ja Holopainen (2014, 71) ovat arvioineet, että ammattikouluissa opiskelevilla lukivaikeuksien yleisyys on 10–25 %, kun taas lukioissa vain 2–3 %:lla opiskelijoista on lukivaikeuksia.

Työkokemukseni perusteella esittäisin, että eniten haasteita lukivaikeudesta kärsiville ammatillisen koulutuksen opiskelijoille on tuntunut tuottavan ytot eli yhteiset tutkinnon osat (aiemmin atto-aineet), joihin kuuluu muun muassa äidinkieli, vieraat kielet, matematiikka, fysiikka, kemia sekä terveystieto.

Monen ”amislaisen” tie laaja-alaisen erityisopettajan tarjoaman tuen piiriin onkin ollut seurausta kohdatuista vaikeuksista näissä oppiaineissa. Yhteiset tutkinnon osat ovat kaikille pakollisia yhteisiä opintoja ja ovat laajuudeltaan yhteensä 35 osaamispistettä (Aunola & Laukkanen, 2015). Ammatillisissa tutkinnon osissa hankaluutta on vuorostaan koettu kirjallisen oppimateriaalin ymmärtämisessä, kirjallisten tehtävien laatimisessa sekä matemaattisia taitoja vaativissa ammatti-tehtävissä, kuten lääkelaskuissa. Koska ammatillisen koulutuksen valinneita nuoria motivoi yleensä eniten käsillä tekeminen ja mielekkäiden tosielämäpohjaisten tehtävien ratkominen, monen oppimisvaikeuksista kärsivän ”amislaisen” oppimiskyvyt ja koulumotivaatio saattavat joutua kovallekin koetukselle, kun tiedossa on tiivis opintojakso ytoilla höystettynä.

Työuran alkutaipaleella lukivaikeus saattaa ilmetä TE-toimiston alkavan asiakkuuden kautta. Monille erilaisten lomakkeiden ja hakemusten täyttö on hyvin hankalaa, joten työnhakijaksi ilmoittautuminen TE-palveluiden sähköisen asioinnin kautta voi osoittautua dyslektikolle melkein ylitsepääsemättömäksi haasteeksi. Ruksit saattavat mennä väärään kohtaan, päivämäärät sekaisin, numerot ja sanat väärinpäin ja jopa itse täytettävä kaavakekin saattaa olla täysin väärä. On tärkeää ymmärtää, että väärin täytetyt lomakkeet eivät ainoastaan aiheuta stressiä ja ahdistusta lukivaikeuksien arjessa, vaan myös taloudellista ahdingkoa, mikäli avuntarpeeseen ei vastata (Jutila 2008, 288-290). Monet lukivaikeuksista kärsivät nuoret ovatkin saaneet ohjausta ja tukea lomakeviidakossa selviytymiseen joko nk. lähettävän tahon oppilaitoksen opinto-ohjaajalta, Ohjaamon työntekijöiltä tai TE-toimiston virkailijalta. Alle 30-vuotiaille nuorille suunnattu Ohjaamo-palvelu on yhden luukun periaatteella toimiva matalan kynnyksen palvelupiste (Savonmäki 2016, 7).

Villbergin (2014) mukaan lukivaikeus esiintyy kaikista työntekijöistä noin 10 %:lla ja noin 4 %:lla on merkittäviä lukemisen ja/tai kirjoittamisen pulmia. Pitkäaikaistyöttömien keskuudessa lukivaikeuden esiintyvyys on moninkertainen (Villberg 2014). Työelämässä lukivaikeus ilmenee esimerkiksi kirjallisten töiden tekemisen vaikeutena ja hitautena, pikkutarkan tiedon kirjaamisen ongelmienä muun muassa ravintola-alalla ja hoitoalalla sekä yhtä aikaa kuuntelemisen

ja kirjoittamisen ongelmina palavereissa (Nukari 2015, 10). Jatkuva tiedon tulva ja siihen liittyvä oman tiedon ja osaamisen päivittäminen uusien tietokoneohjelmien ja elektronisten laitteiden vuoksi saattaa myös monesta dyslektikosta tuntua raskaalta ja ahdistavalta uuden opettelu hitauden takia. Lisäksi vieraiden kielten hallitsemisen kasvavat vaatimukset saattavat aiheuttaa haasteita. (Reiterä-Paajanen 2011.)

2.5 Erityistä tukea tarvitsevan henkilön työllistyminen

Työllä on tärkeä rooli nuoren aikuistumisessa. Työelämä suuntaa yksilön elämää monella tavalla ja tuo arkipäivän elämään tiettyä järjestystä. Työtä pidetään ikään kuin aikuiselämän selkärankana, koska useimmiten työ mahdollistaa taloudellisen itsenäisyyden ja symboloi yksilön autonomiaa (Arnett 2000, 469-479). Lisäksi työllä on yhä keskeinen asema suomalaisessa yhteiskunnassa, vaikka muutkin arvot ovat ottaneet tilaa ihmisten elämässä viime vuosikymmenten aikana (Ahponen 2008, 18; 107-110). Yhteiskuntarakenteemme perustuu kuitenkin työn tekemiseen, jonka arvostusta pidetään vahvasti yllä läpi ihmisen elämänkaaren. Työn laaja yhteiskunnallinen arvostus merkitsee osaltaan sitä, että työ on keskeinen yhteiskuntaan kuulumisen ja liittymisen lähde. Työn tekeminen osoittaa meille itsellemme ja muille meidän olevan ikään kuin normaaleja kansalaisia, jotka kuuluvat joukkoon samanlaisena kuin muutkin. (Ahponen 2008, 110-112.)

Työelämän koventuneet vaatimukset ovat lisänneet riskiä siihen, että useimmat erityistä tukea tarvitsevat nuoret kohtaavat suuria haasteita työllistymisessään (Korkeamäki 2010, 24-25). Aikana, jolloin työtehtävissä vaaditaan tehokkuutta, osaamista, sosiaalisia taitoja, informaation käsittelyä ja päättelykykyä, on hyvin vaikeaa olla nuori, jolla on joitain tiettyjä kognitiivisia rajoitteita tai puutteita nykyisen työelämän kannalta (Keltikangas-Järvinen 2016, 48-50). Koska kiire ja tehokkuus ovat sanoja, joihin jokin hidastava tekijä ei tunnu sopivan, niin monen erityisnuoren työllistyminen avoimille työmarkkinoille ei aina etene toivotulla tavalla.

Erilaiset selvitykset ja tilastot ovat osoittaneet, että erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden työllisyysaste on huomattavasti alhaisempi kuin muiden ikätovereiden. Ammattiopisto Luovissa toteutetun selvityksen (2013-2015) mukaan vuosina 2009-2012 ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistyminen on vähäisempää kuin muiden opiskelijoiden (Lämsä 2015, 4). Myös työ- ja elinkeinoministeriön tilasto vammaisista tai pitkäaikaissairaista työnhakijoista osoittaa, että erityistä tukea tarvitsevat nuoret ovat heikommassa työmarkkina-asemassa kuin muut. TEM-analyysin (67/2015) mukaan vuonna 2013 perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneista vammaisista tai pitkäaikaissairaista työllistyi 14,9 %, verrattuna muihin perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneisiin, joita työllistyi 27,5 %. Lisäksi vammaisia ja pitkäaikaissairaita oli keskimääräistä enemmän kuntouttavan työtoiminnan, työllistämisen ja palkkatuen piirissä. (Maunu & Sardar 2015, 13-14.) Klemin (2011) selvityksen mukaan monet työllistämistä tukevat palvelut toimivat kuitenkin monilla paikkakunnilla hyvin ja ovat tuloksien mukaan saattaneet jopa kohentaa esimerkiksi autismikirjon henkilöiden kognitiivisia taitoja (Korhonen/THL 2014). Näitä edellä mainittuja lukuja ja niiden kategorioita tarkastellessa on toki huomioitava, että henkilö voidaan luokitella työnvälitystilastossa vammaiseksi tai pitkäaikaissairaaksi joko hänen oman ilmoituksensa tai työ- ja elinkeinotoimiston asiantuntijan havaintojen perusteella, joten yllä oleva luokittelu on lähinnä suuntaa-antava (Maunu & Sardar 2015, 13-14).

Sosiaali- ja terveysministeriö (2013:37, 7) käyttää käsitettä osatyökykyinen kuvaillessaan henkilöä, jolla on vammansa tai sairautensa vuoksi haasteita työmarkkinoilla. Samaa termiä käyttivät myös tähän tutkimukseen osallistuneet työvoimahallinnon asiantuntijat. Osatyökykyisten asema työmarkkinoilla on nähty haastavaksi sekä työssä pysymisen että työhön pääsyn osalta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013:37, 6-7) ja vaikeudet liittyvät erityisesti ensimmäisen työpaikan löytämiseen ja työuran aloittamiseen. Uhkana onkin työttömyyden jääminen pysyväksi tilaksi, mikä syrjäyttää yksilön työelämästä. Työelämästä syrjäytyminen taas riistää erityistä tukea tarvitsevilta henkilöiltä mahdollisuuden

itse vaikuttaa elintasoonsa ja vahvistaa yhteiskunnallista osallisuuttaan. (Ahponen 2008, 91-92; Sosiaali- ja terveysministeriö 2013:37, 7-9).

On kuitenkin tärkeää huomioda, että oppimisvaikeudet eivät aina näy työtehtävien suorittamisessa tai haittaa työssä selviytymistä. Itse asiassa osa erityisnuorista ovat viimeistään aikuisiällä oppineet menestyksekkäästi hyödyntämään erilaisia opiskelustrategioita nk. suojaavina tekijöinä (Pulkinen 2012, 44) ja täten pystyvät kompensoimaan omia vaikeuksiaan ja haasteitaan niin hyvin, ettei niitä moni ”ulkopuolinen” välttämättä edes ensitapaamisella havaitse (Korkeamäki, Korkiala & Terävä 2015, 10-11). Korkeamäen (2010, 8) mukaan olennaista on, että erityisnuori työntekijänä tuntee hyvin vahvuutensa ja löytää toimivia ratkaisuja kokemuksiinsa vaikeuksiin. Korkeamäki (2010, 27) korostaa, että oman elämän hallinta ja sellaisten elämänalueiden löytäminen, missä omia vahvuuksia voi hyödyntää parhaiten, ovat kiinteästi yhteydessä työelämässä menestymiseen.

ADHD:sta, Aspergerin oireyhtymästä sekä lukivaikeuden vaikutuksista koulutukseen ja työllistymiseen on tuotettu runsaasti tutkimustietoa viimeisen vuosikymmenen aikana (esim. Aro ym., 2007; Närhi, Seppälä & Kuikka 2010, Villa ym. 2015). Lisäksi koulutuksen ja työn tematiikkaa erityisnuorten näkökulmasta käsitellään parhaillaan ainakin kolmessa eri kehittämishankkeessa, joten on selvää, että aihetta ei ainoastaan koeta merkittäväksi, vaan myös ajankohtaiseksi valtakunnallisellakin tasolla. Yksi näistä on Kelan toteuttama Oma Väylä-hanke, jossa on tavoitteena kehittää 18-35-vuotiaille suunnattu yksilö- ja ryhmäkuntoutusmalli vahvistamaan neuropsykiatrisen oirekuvan omaavan kuntoutujan opiskeluvalmiuksia, työelämävalmiuksia sekä arjenhallintaa ja sosiaalisia taitoja (Oma Väylä, 2016). Kuntoutussäätiön NUTTU - Nuoret tuella työelämää - hankkeen avulla taas pystytään järjestämään tukea vertaisryhmien muodossa alle 25-vuotiaille nuorille, joiden työhönsijoittuminen on epävarmaa ja mielenterveyden ongelmat tai oppimisen vaikeudet haittaavat opiskelussa ja työssä selviytymistä (NUTTU - Nuoret tuella työelämää, 2015). Lisäksi Valtakunnallinen työpajayhdistys ry (TPY) on julkaissut Valmennuksessa erilainen oppija -oppaan, jossa pohditaan erilaista oppijuutta, oppimisen vaikeuksia, työ- ja yksilövalmennusta ja valmennustyyliä. Opas antaa valmentajille välineitä ja

vinkkejä kolmella tasolla: keskittyminen ja tarkkaavaisuus, sosiaalinen vuorovaikutus sekä lukeminen ja laskeminen. (Koskinen & Hautaluoma 2009, 73-83.)

3 ERITYISELLÄ OHJAUKSELLA AIKUISUUTEEN

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimukseni keskeisiä ohjauksen käsitteitä, joita ovat opinto-ohjaus, ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus sekä laajemmin tarkasteltuna itse ohjaus. Seuraavassa määrittelen ensin ohjauksen, opinto-ohjauksen ja uraohjauksen käsitteet yleisellä tasolla. Tämän jälkeen valotan opinto-ohjauksen periaatteita ja käytänteitä ammatillisessa oppilaitoksessa. Ura- ja elämänsuunnittelun ohjausta tarkastelen puolestaan työvoimapalvelujen sekä Ohjaamo-toiminnan palvelujen kautta. Edellä mainittuja teemoja pyrin pohtimaan erityisesti tutkimukseni kohderyhmän eli erityisnuoren näkökulmasta.

3.1 Tarkastelussa käsitteet: ohjaus, opinto-ohjaus ja uraohjaus

On vaikeaa löytää yhtä, kaikenkattavaa määritelmää ohjaukselle, sillä ohjauksen teoreettisia määritelmiä on lukuisia (Peavy 1999, 18). Ohjauksen määritelmät vaihtelevat ja voivat saada erilaisia painotuksia ja tulkintoja sen mukaan, minkälaisessa kontekstissa ohjausta tarkastellaan (Nummenmaa 2004, 113-122). Suomessa ohjauksen ei katsota olevan oma tieteenala, vaan monitieteellinen tutkimusala, jossa käytettävät ohjausteoriat pohjautuvat psykologiaan ja kasvatustieteeseen (Onnismaa 2003, 8). Onkin kysyttävä, voiko yksi teoria tai teorit koskaan kattaa ohjauksen maailman laajaa kokonaisuutta, kun tieteenalan näkemykseni mukaan niin monet tieteenalat, kuten esimerkiksi teologia, sosiaalitieteet, filosofia ja terveystieteet ovat tavalla tai toisella yhteydessä ohjaukseen.

Onnismaan (2007, 7) mukaan ohjausta määriteltäessä voidaan arvioida, korostetaanko itse työmenetelmää, ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta vai sitä prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. Ohjaus voidaan nähdä opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävänä työmenetelmänä, amma-

tillisen keskustelun muotona, joka eroaa muista ammatillisen keskustelun muodoista keskustelun tavoitteiden sekä ohjaajan ja asiakkaan vuorovaikutussuhteen laadun ja keston perusteella. Toisaalta edellä mainittu määritelmä koetaan liian suppeana ohjauksen merkitystä käsiteltäessä (Nummenmaa 2002, 58-59). Ohjausta voidaan pitää myös institutionaalisena toimintana, jolle on asetettu selkeät sisällölliset tavoitteet ja jossa käytetään tiettyä työmenetelmää, esimerkiksi abiturienttien jatko-ohjaus pienryhmäohjauksessa. Ohjauksen kohteena voi siis tällöin olla yksilö, ryhmä tai laajempi yhteisö (Onnismaa 1998, 8-9). Yleisesti ottaen ohjausalan kirjallisuus määrittelee ohjauksen erityisenä auttamissuhteena ja/tai ohjaajan ja ohjattavan välisenä vuorovaikutussuhteena tai yhteistyösuhteena, jossa ihmisiä ohjataan käsittelemään kokemuksiaan ja tekemään omaa elämänsä koskevia ratkaisuja (esim. Vehviläinen 2001, 11-18; Lairio & Puukari 2001, 9-11; Peavy 2004, 38-39). Määrittelyjen monipuolisesta kirjosta johtuen onkin tärkeää valita näkökulma, josta ohjausta tarkastellaan, sillä käsite itse on niin monimerkityksellinen.

Tutkimuksessani ohjaus nähdään toimintana, jossa tuetaan ohjattavien voimavarojen kehittymistä ja mahdollisuuksien tunnistamista, jotta taidot päästä elämässä eteenpäin paranevat. Täten ohjauksen näkökulma on siis vahvasti Peavyn sosiodynaamista ohjausta mukaileva. Peavyn (1999, 19-23) mukaan kukin on oman elämänsä paras asiantuntija ja asiakaslähtöisessä ohjauksessa ohjattavaa tulisikin auttaa löytämään ja tunnistamaan omat vahvuutensa, voimavaransa sekä myös rajoituksensa. Lisäksi ohjaussuhteen tulee tarjota ohjattavalle asiallisen ja oikean tiedon lisäksi tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa (Peavy 1999, 19-23). Konstruktivistinen ohjaus korostaa ratkaisujen löytämistä ja merkityksen konstruoimista ja se tähtää yksilön elämänhallintaan. Näin ollen merkitykset ja omat kokemukset nähdään keskeisinä motivaation lähteinä ohjattavalle (Peavy 2006, 25-26). Lyhyesti sanottuna ohjauksessa keskitytään elämäntilanteeseen, tulevaisuuden suunnitteluun sekä eri näkökulmiin ajattelemisen tavoista (Peavy 2006, 25; Onnismaa 2007, 29).

Kouluissa tapahtuva opinto-ohjaus on suomalaisen ohjaustoiminnan yksi keskeisimpiä toiminta-alueita. Perusopetuslain 628/1998 mukaan oppilaalla on

oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella oppilaanohjausta koko perusopetuksen ajan (Finlex 1999). Myös laki ammatillisesta koulutuksesta 2014/787 määrää, että opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opinto-ohjausta, samoin kuin lukiolaki 1998/629 (Finlex 1999; Finlex 2015). Lisäksi koulumaailmassa ohjausta pidetään ammattina, joka edellyttää koulutuksen kautta saavutettavaa pätevyyttä, asiantuntijuutta ja erityisosaamista (Onnismaa 1998, 8-9).

Opinto-ohjauksen ja/tai oppilaanohjauksen tavoitteet vaihtelevat eri koulumuotojen ja niiden opetussuunnitelmien perusteiden mukaan. Lisäksi tavoitteet on usein asetettu koulukohtaisen ohjaussuunnitelman mukaisesti, joten ne heijastavat kunkin oppilaitoksen arvoja ja toimintaa. Kupiaisen (2009, 15) mukaan koulukontekstissa tapahtuvan ohjauksen tulee tukea oppilaita ja opiskelijoita siten, että he selviytyvät opiskelun eri vaiheista mahdollisimman hyvin ja kykenevät tekemään sekä koulutuksensa että elämänsä kannalta tärkeitä ratkaisuja. Ohjauksen tulee kannustaa omaehtoista ja tehokasta opiskelua, mutta myös tukea heikosti eteneviä, syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita tai opiskelijoita heidän vaikeuksissaan (Kupiainen 2009, 15). Aikaisemmista ohjauskäsityksistä poiketen, oppilaitosympäristössä tapahtuva ohjaus nähdään nykypäivänä koskettavan koko koulun henkilökuntaa, ei pelkästään opinto-ohjaajia (Kupiainen 2009, 15-16). Edellä mainittu on toki toteutunut ammatillisissa oppilaitoksissa jo vuosien ajan, missä opiskelijan ammatillisen polun etenemistä ohjaavat opinto-ohjaajien lisäksi esimerkiksi ryhmänohjaajat, ammatinohjaajat ja työpaikkaohjaajat.

Ohjaus-käsitteen ohella myös uraohjaus-käsite koetaan monesti melko hankalaksi määritellä. Uraohjausta on harhaanjohtavasti pidetty esimerkiksi kerta-luontoisena, lineaarisesti etenevänä ammatinvalinnan prosessina. Toisin kuin ammatinvalinta, urasuunnittelu ja siihen liittyvä ohjaus ei kuitenkaan ajoitu johonkin tiettyyn elämänvaiheeseen, vaan voi tulla ajankohtaiseksi missä tahansa työuran vaiheessa (Pilli-Sihvola 2000, 35.) Onnismaan (2003, 59-62) mukaan uraohjaus tulisi nähdä jatkuvana, yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena koulutus-, ura- ja elämänsuunnitteluna, jonka olennainen osa on yksilön ammatillisen suuntau-

tumisen löytyminen. Lyhyesti sanottuna, uraohjauksen perimmäisenä tavoitteena on tukea ohjattavaa hänelle itselleen merkityksellisen ja mielekkään uran rakentamisessa ja tarjota välineitä omien urasuunnittelutaitojen kehittämiseen (ELGPN 2014, 12). Urasuunnitteluun kuuluu olennaisesti myös ohjattavan itse-tuntemuksen kehittyminen, joten omien arvojen, vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen katsotaan olevan lähtökohtana ohjattavan ja ohjaajan yhteistyöprosessille (ELGPN 2014, 14). Uraohjauksen ytimen muodostaakin prosessi, jossa yksilö oppii uutta itsestään ja mahdollisuuksistaan työmarkkinoilla sekä erilaisia tapoja hyödyntää näitä päätöksenteossaan (Pilli-Sihvola 2000, 35).

Tutkimukseni yhtenä keskeisenä käsitteenä voidaan pitää myös termiä erityisohjaus, mutta ohjausalan kirjallisuus ei tätä käsitettä sellaisenaan tunne. Saatavilla olevaan kirjallisuuteen peilaten, kyseessä onkin käsittääkseni ehkä enemmän ohjauksen erityistilanne, jossa ohjattavalla on erilaisia oppimiseen liittyviä vaikeuksia, kuin ohjauksen toimintakentällä itsenäisesti ilmenevä ohjausprosessi. Osaltaan tämän näkökulman toivat esiin myös tähän tutkimukseen osallistuneet ohjauksen asiantuntijat. Ilola (2009, 26) kuitenkin kuvailee aikuiskoulutusta käsittelevässä artikkelissaan erityisohjauksen seuraavasti:

Kun tiedetään, minkälainen on koulutukseen sisältyvä ohjauksen perusprosessi, voidaan myös löytää malli siihen, minkälaiset ohjaukselliset toimet ovat erityisiä eli vain joillekin opiskelijoille suunnattuja. Ohjauksen määritelmien mukaisesti erityisohjaus tähtää ohjaukseen osallistuvan yksilön kannalta olennaisiin ja tärkeisiin, yhdessä jaettuihin tavoitteisiin, jotka ulottuvat opiskelussa selviytymisen lisäksi työelämän ja urapolun laajempiin kysymyksiin.

3.2 Opinto-ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa erityisopiskelijan näkökulmasta

Ammatillista koulutusta koskevien säädösten mukaan opiskelijalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja opinto-ohjausta. Ammattiin opiskelevien opinto-ohjauksessa erityistä huomiota on kiinnitettävä koulutuksen nivelkohtiin ja siirtymisiin koulutusasteelta toiselle sekä niiden opiskelijoiden ohjaukseen, joilla on oppimisvaikeuksia, poissaoloja koulutuksesta tai elämän-

hallintaan liittyviä ongelmia. (Opetushallitus 2016.) Opinto-ohjauksen onnistumiseksi erityisopetus tulee mieltä luonnolliseksi osaksi koulutustarjontaa ja käytännön työtä, mikä edellyttää jatkuvaa opinto-ohjauksen ja tukitoimien kehittämistä ammatillisissa oppilaitoksissa (Opetushallitus 2016).

Ammatillisten opintojen aikana opinto-ohjauksen rooli korostuu erilaisten valintojen tekemisessä, työssäoppimisessa, ammattiosaamisen näytöissä ja urasuunnittelussa. Honkasen (2008, 195) mukaan opinto-ohjauksen kokonaistavoitteena on kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus sekä uravalintaan liittyvä ohjaus ja siihen tähdätään moniammatillisen yhteistyön avulla. Käytännön kokemuksen perusteella tiedän, että erityisopiskelijan ammatillista kasvua tukee ja ohjaa yleensä ammatillinen opettaja yhdessä työssäoppimispaikan ohjaajan kanssa, kun taas opiskelun arjen tuen nk. erityisopetuksellisen tuen opiskelija saa laaja-alaiselta erityisopettajalta, koulunkäynninohjaajalta ja/tai oman koulutusalan erityisopetusvastaavalta eli ervalta. Tämän lisäksi erityisopiskelija tarvitsee opintojensa aikana opiskelijahuollon ja opinto-ohjauksen palveluja, jotta kuntoutumiseen, työllistymiseen ja jatko-opintoihin tukeminen on mahdollista. Täten erityisopiskelijan yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen toteuttaminen ja loppuun saattaminen on pitkälti moniammatillisen yhteistyön seurausta.

Erityisopiskelijan opinto-ohjauksen kannalta keskeisiä ohjauksen työvälineitä ammatillisessa koulutuksessa ovat opiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS ja erityisopiskelijalle laadittava HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Honkanen (2008, 192) korostaa edellä mainittuja asiakirjoja erityisnuoren opetuksen yksilöllistämisen ja tuen konkretisoinnin välineenä sekä seurannan kannalta arvioinnin, palautteen ja uusien suunnitelmien pohjana. Yleisesti määriteltynä HOPS:lla usein tarkoitetaan opiskelijan kehityssuunnitelmaa, jonka on tarkoitus tukea urasuunnittelua ja itsearviointia (Honkanen 2008, 193). Kuitenkin HOPS:n määrittely ja sisältö yleensä vaihtelevat hieman oppilaitosten ja käyttötarkoituksen mukaan, joten HOPS voi pitää sisällään muun muassa erilaisia oppimisen suoritustapoja ja ta-

voitteita, opiskeluun liittyviä valintoja, opintojen ajoituksen suunnittelua, opiskelijan toimintakykykartoitusten tuloksia sekä tietoa tarvittavasta erityistuesta (Etelä-Savon ammattiopisto 2015, 6). Olennaista on, että HOPS:n tekeminen aloitetaan opintojen alussa, usein yhteistyössä opiskelijan, ryhmänohjaajan ja mahdollisesti myös opinto-ohjaajan kanssa ja sen toteutumista seurataan ja täydennetään opintojen kuluessa. Honkanen (2008, 193) painottaakin HOPS:n roolia ohjauksessa vuorovaikutteisena ongelmanratkaisuprosessina onnistuneen opiskelun toteuttamiseksi.

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 2015/246 määrää, että oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena (Finlex 2015). Näin jokaiselle opiskelijalle pyritään turvaamaan hänen oppimisedellytysten mukaiset tukitoimet ja riittävä ohjaus. Erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle laaditaan oppimisen tueksi HOJKS yhdessä opiskelijan, ryhmänohjaajan (ja alaikäisen opiskelijan huoltajan) kanssa, johon kirjataan erityisopetuksen peruste, erityiset opetusjärjestelyt sekä mahdolliset mukautetut tutkinnon osat. Mukauttamisella tarkoitetaan ammatittaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden sopeuttamista opiskelijan oppimisedellytysten tasolle, kun opiskelija ei ohjauksesta huolimatta saavuta tutkinnon perusteissa ilmaistuja T1-tason tavoitteita (Laurila, Lahdenkauppi & Kokkonen 2015, 65-66). HOJKS:n laadinnassa voivat tarvittaessa olla mukana myös opinto-ohjaaja, laaja-alainen erityisopettaja/erva ja kuraattori, jolloin erityisopiskelijan yksilöllistä opintopolkua pystytään tukemaan moniammatillisesti jo opintojen alusta lähtien. Näin saatetaan toimia esimerkiksi niiden erityisopiskelijoiden kohdalla, jotka tarvitsevat Kelan kuntoutuspalveluja opintojensa tueksi vahvistamaan omaa toimintakykyään. Kokonaisvaltaisen ohjauksen tueksi HOJKS:in tulee sisältyä jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS), jossa määritellään opiskelijan yksilölliset tavoitteet (Honkanen 2008, 193). HOPS:n tavoin, HOJKS:in kirjattujen tukitoimien toteutumista seurataan säännöllisesti.

3.3 TE-toimiston tuetun työllistymisen palvelut ja Ohjaamoiden tuki erityisnuoren urasuunnittelussa

Vuoden 2013 alusta lähtien TE-toimiston palvelumalli on koostunut kolmesta palvelulinjasta, joihin henkilöasiakkaat sijoitetaan palvelutarpeensa perusteella. Niistä tuetun työllistymisen palvelulinja koordinoi osatyökykyisten palveluja. Muita palvelulinjoja ovat työnvälitys ja yrityspalvelut sekä osaamisen kehittämisspalvelut. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.) Kaikille TE-toimistoon työnhakijaksi ilmoittautuneille tehdään alkukartoitus, jossa yhdessä asiakkaan kanssa määritellään hänen palveluntarpeensa ja sen mukaan hänet ohjataan sopivalle palvelulinjalle. Palvelulinjalle suuntautuminen perustuu siten aina palvelutarpeeseen, eikä esimerkiksi ikään, työttömyyden kestoon, vammaisuuteen tai kansallisuuteen (TEM, 2012).

Tuetun työllistymisen palvelulinja vastaa niiden työnhakijoiden palveluprosessista, jotka tarvitsevat työllistyäkseen työkyvyn tutkimuksia ja arviointoja sekä yksilöllistä tukea ja ohjausta työmarkkinavalmiuksiansa kehittämisessä (TEM, 2012). Täten erityistä tukea tarvitsevat nuoret saattavat hyvinkin ohjautua tuetun työllistymisen palvelujen piiriin omaa urapolkuaan etsiessä. Edellä mainittua tukea myös TE-palveluiden ohjausharjoittelujaksolla tekemäni havainnot. Asiakas ohjataan tuetun työllistymisen palveluihin, jos hän tarvitsee keskimääräistä enemmän tukea ja/tai moniammatillista palvelua työllistyäkseen avoimille työmarkkinoille. Vaikeus työllistyä johtuu avointen työpaikkojen ja osaamisen puutteiden lisäksi työ- ja toimintakyvyn rajoitteista tai elämäntilanteeseen liittyvistä ongelmista. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 20)

Tuetun työllistymisen palveluissa on keskeistä henkilökohtainen ja yksilöllinen tuki. Palvelu perustuu asiakkaan ja hänen vastuuasiantuntijansa luottamukselliseen yhteistyösuhteeseen, jossa virkailija tukee asiakkaan etenemisprosessia. TE-toimiston asiantuntija pyrkii yhdessä asiakkaan ja tarvittaessa verkostokumppaneiden kartoittamaan asiakkaan elämän kokonaistilanteen, tunnistamaan hänen voimavarojaan sekä arvioimaan tarvetta pitkäkestoiselle ja kokonaisvaltaiselle henkilökohtaiselle ohjaukselle sekä moniammatilliselle tuelle. Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeä sopia, mikä taho kussakin vaiheessa

vie prosessia eteenpäin. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 21.) Työllistymisen tukemiseksi palvelulinjan asiakkaille pyritään rakentamaan erilaisia palvelukokonaisuuksia, kuten työhönvalmennusta, ammatinvalinta- tai uraohjauspalvelua ja työ- tai koulutuskokeiluja. Lisäksi asiakkaan työllistymismahdollisuuksia voidaan tarvittaessa tukea palkkatuella, jota TE-toimisto myöntää työnantajalle (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 24). Edistääkseen osatyökykyisten työntekoa, työnantaja voi myös saada työolosuhteiden järjestelytukea, jos työhön palkattavan tai työssä jo olevan henkilön vamma tai sairaus edellyttää uusia työvälineitä tai kalusteita ja/tai muutostöitä työpaikalla ja/tai apua työssä toiselta työntekijältä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 25).

Vuoden 2016 lopussa uutisoitiin, että valtakunnallinen Ohjaamo-palvelu toimii Suomessa jo lähes 40 paikkakunnalla (Savonmäki 2016, 7). Ohjaamosta nuori saa moniammatillista ohjausta työhön, koulutukseen ja kuntoutukseen sekä omaan tilanteeseensa sopivaa henkilökohtaista neuvontaa ja tukea. Ohjaamot tarjoavat laaja-alaisia ohjaus- ja tukipalveluita erityisesti erilaisissa nivelvaiheissa oleville nuorille ja täten edistävät koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä. Palvelujen tavoitteena on saada nuoret toimimaan tavoitteellisesti ja omatoimisesti, ei vain kulkemaan toimenpiteestä toiseen. Keskeistä toiminnassa on omien vahvuuksien ja voimavarojen löytäminen, minkä avulla nuori pystyy suunnittelemaan ja hallitsemaan omaa elämäänsä. Ohjaamossa ovat mukana muun muassa TE-toimisto, kuntien koulu- ja nuorisotoimi, sosiaali- ja terveystoimi, KELA, oppilaitokset sekä kolmas sektori. (Savonmäki 2016, 7; Pakkala, Saukkonen & Savonmäki 2014, 5.)

Koska nuorten yhdenvertaisuus on yksi Ohjaamo-toiminnan kulmakivistä, nuorten erilaiset palveluvalmiudet ja -tarpeet otetaan huomioon jo alkuvaiheen ohjausprosessissa. Alkukartoituksessa selvitetään nuoren yksilöllinen tilanne, jonka jälkeen nuori profiloidaan johonkin neljästä ohjaustarpeen luokasta kuuluvaksi: itseohjautuva nuori, vähäistä tukea tarvitseva nuori, ajoittaista tehostettua tukea tarvitseva nuori tai tehostettua tukea tarvitseva nuori. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 21.) Profiloinnin avulla pystytään paremmin jäsentämään ohjattavan palvelutarpeita, niihin liittyviä toimenpiteitä ja verkostojen asiakkuuksia

sekä arvioimaan ohjauksen kestoa Ohjaamo-palvelussa (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 21).

Alueellisella ja paikallisella palvelujärjestelmällä on erityisen keskeinen rooli nuorten syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa. Esimerkiksi kotikaupungissani Mikkelissä Ohjaamo Olkkarin tarjoamat tukipalvelut etenkin toisen asteen jälkeisessä nivelvaiheessa ovat erittäin tärkeitä, sillä nuorten työttömyys Etelä-Savon maakunnassa on korkeaa. Maaseutumaisilla alueilla työtä on tarjolla vähän, mutta nuoret eivät ole valmiita muuttamaan kotipaikkakunnalta kaupunkikeskuksiin tai oman maakunnan ulkopuolelle (Härkönen 2016). Tällöin oman uran suunnittelu ja urasuunnittelutaitojen vahvistaminen nousevat keskeiseen asemaan nuoren jatkopolkua suunniteltaessa. Mikkelissä uraohjauspalveluita ja henkilökohtaista työnhakuohjausta tarjoaa muun muassa Ohjaamo Olkkari-hankkeessa työskentelevä opinto-ohjaaja. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista erityisnuorista ovat myös osallistuneet tähän palveluun Olkkari-asiakkuutensa myötä.

Vaikka monella paikkakunnalla Ohjaamot hakevat vielä toimintamuotojaan, niin esimerkiksi Joensuussa (Avoin ammattiopisto), Oulussa (Byströmin talo) ja Mikkelissä (Olkkari) käytänteet ja toimintatavat ovat jo melko vakiintuneita, sillä näissä kaupungeissa on jo aiemmin toiminut Ohjaamon kaltaisia toimintoja (Pakkala ym. 2014, 21-22). Esimerkiksi Mikkelissä niin nuoret, heidän läheisensä kuin heidän kanssaan työskentelevät ammattilaisetkin ovat hyvin tietoisia Ohjaamo Olkkarin tarjoamista ohjaus- ja tukipalveluista. Ohjaamo Olkkarin tapahtumista ja teemaviikoista tiedotetaan paikallisessa mediassa, eri ryhmien toiminnasta sosiaalisen median kautta julkaistavassa kuukausitiedotteessa ja osa palveluista, kuten etsivä nuorisotyö, jalkautuu säännöllisesti alueen oppilaitoksiin, nuorisotaloille sekä sellaisiin puolijulkisiin ympäristöihin, joissa nuoret mielellään kokoontuvat, kuten kauppakeskuksiin.

On olennaista ymmärtää, että erityistä tukea tarvitsevan nuoren urasuunnittelu tapahtuu moniammatillisena yhteistyönä, jossa nuorta ohjataan realistisen tavoitteen asettamisessa sekä tavoitteen suuntaisen toiminnan edistämisessä.

Moniammatillisen uraohjauksen avulla vahvistetaan nuoren omaa aktiivista roolia arjessa selviytymisessä ja työllistymisessä. (Eskola 2010, 9.) Koska erityistä tukea tarvitsevan nuoren jatkopolon suunnittelu usein edellyttää pitkäjänteistä tavoitteiden kartoittamista ja yksilöllisesti räätälöityjä työllistymispolkuja, on tärkeitä huomioida myös verkostokumppaneiden tarjoamat mahdollisuudet uraohjauksen haasteiden ratkaisemiseksi. Edellä esiteltyjen verkostotoimijoiden lisäksi, tärkeässä roolissa ovat myös nuoren läheiset, opettajat ja koulunkäyntiohjaajat, opiskelijahuolto sekä työelämän ja mahdollisesti sosiaalitoimen edustajat. Yhteistyön tavoitteena on, että nuori löytää juuri hänelle sopivan työllistymis- tai jatko-opintopolun ja itsenäisen hyvän elämän.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tavoitteenani on tutkia ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden erityisnuorten ohjauksen ja tuen tarvetta työelämään siirryttäessä. Pyrkimyksenäni on lisätä tietoa ja ymmärrystä ohjauksen ammattilaisille, kun ohjattavana on nuori, jonka koulutuspolkua perusasteelta toiselle asteelle ovat leimanneet oppimiseen liittyvät erityispiirteet, kuten neurokognitiiviset häiriöt ja kielelliset vaikeudet. Vaikka oppimisen haasteita koskeva tieto ja tutkimus ovat kasvaneet vuosi vuodelta, niin nähdäkseni tiedämme edelleen varsin vähän siitä, millaista todella on elää näiden vaikeuksien kanssa, millaisia haasteita ne tuovat koulutukseen ja työelämään ja millaista ohjausta erityistä tukea tarvitsevat henkilöt itse toivovat ura- ja elämänsuunnittelunsa tueksi. Lisäksi pääosa oppimisvaikeuksia koskevasta tutkimuksista on lapsia koskevaa, usein lääketieteellistä tutkimusta, joten kokeemuksellinen tieto erityisnuoren tai – aikuisen ”selviytymispolusta” koulutuksesta työelämään ja siihen vaikuttavien tekijöiden toiminnasta on monesti jäänyt vähemmälle huomiolle (Korkeamäki 2010, 12).

Erityisnuorten kokemuksiin perustuvan tiedon lisäksi, pyrin myös tutkimuksessani tuomaan esiin Etelä-Savon maakunnassa toimivien ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijoiden näkemyksiä nivelvaiheen ohjaustyöstä, varsinkin kun kyseessä on ammattiin valmistuvat nuoret, jotka tarvitsevat laaja-alaista tukea työllistymiseen sekä mahdollisten jatko-opintojen suunnitteluun. Koska tutkimuksessa haastatellut ohjauksen ammattilaiset edustavat työnsä puolesta eri ohjausinstansseja, niin tarkoituksena on tarkastella myös alueellisen ja moniammatillisen yhteistyön toimivuutta erityisnuorten uraohjauksen hyväksi.

Täten voidaankin todeta, että tässä tutkittava ilmiö on erityisnuorten uraohjaus, mutta varsinaisia tutkimustehtäviä on tutkimuksessa kaksi:

1. Erityisnuoren ohjauksen ja tuen tarpeen selvittäminen opinto- ja urapolulla

2. Alueellisen moniammatillisen yhteistyön toimivuuden kartoittaminen ohjauksen erityiskysymyksissä

Tutkimustehtävien ollessa näin laajoja ja monisäikeisiä, koin perustelluksi kohdentaa tutkimuskysymyksiä erityisnuorten ja heidän kanssaan työskentelevien eri näkökulmien esilletuomiseksi. Näiden ajatusten pohjalta tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

NUORET:

1. Miten oppimisen ja tarkkaavaisuuden häiriöt ovat edistäneet ja/tai vaikeuttaneet erityisnuorten koulutus- ja urapoluilla etenemistä?
2. Millaiset ohjauksen ja muut oppimisen tukitoimet ovat auttaneet opinto- ja urapolulla etenemisessä? Onko ohjaus ja tuki ollut riittävää erityisnuorten näkökulmasta?
3. Minkälaisia tulevaisuuden haaveita ja tavoitteita erityisnuorilla on työhön ja kouluttautumiseensa liittyen?

OHJAUKSEN JA TYÖLLISYYDEN ASiantuntijat:

4. Miten erityisnuorten tuen tarpeet näkyvät nivelvaiheen ohjaustyössä? Millaisia osaamistarpeita erityisnuorten kanssa tehtävä ohjaustyö vaatii? Kohtaavatko tarjotut ohjauspalvelut erityisnuorten tarpeita tällä hetkellä?
5. Miten moniammatillinen ohjaustyö tukee erityisnuoren urasuunnittelua? Onko jotain mitä pitäisi kehittää alueellisessa, ammatillisessa yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa?

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Oma pitkäaikainen käytännön työkokemus sekä aineenopettajuudesta että laajalaisena erityisopettajana toimimisesta ammatillisessa koulutuksessa on ehdottomasti yksi tutkimukseni lähtökohdista. Valmistuvien opiskelijoideni kertomukset kouluajan jälkeisestä siirtymävaiheesta ja heidän muu elämäkokemuksensa ovat toimineet virikkeenä tutkimustehtäville ja lisänneet tietouttani erityisnuorten ohjauksen ja tuen tarpeesta työelämään siirryttäessä. Tästä esimerkkinä on muun muassa tämän tutkimuksen nimeksi valikoitunut sitaatti *”Että sitä tuntee olevansa ihminen, eikä mikään numero jossain paperilla.”* Lisäksi työvuosien kautta kertynyt kokemus moniammatillisesta yhteistyöstä nuorten kanssa työskentelevien toimijoiden kanssa on saanut minut ymmärtämään jaetun asiantuntijuuden eri ulottuvuuksia paremmin. Tässä luvussa kuvaan seuraavaksi tarkemmin tutkimukseni kohdejoukkoa, aineiston keruumenetelmiä sekä analysointitapaa.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Koska tavoitteenani oli lähestyä ohjauksen ja tuen tarpeen problematiikkaa erityisnuorten omien kokemusten kautta, tutkimuksen lähestymistavaksi oli luontevaa valita laadullinen tutkimus. Myös tutkimukseen osallistuneiden ohjauksen asiantuntijoiden näkemykset perustuvat kokemukseen, sillä ne kuvaavat todellisen elämän käytänteitä toiminnasta muodostuneiden käsitysten kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä onkin todellisen elämän kuvaaminen, mikä soveltuu omien tutkimustavoitteideni kanssa hyvin yhteen. Täten laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ihmisen kokemistodellisuus, mikä on sekä muuttuva että muutettava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.) Lisäksi kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen kohteen kokonaisvaltainen kuvaus soveltuu mielestäni tämän tutkimuksen avainilmiöiden, kuten oppimisvaikeuksien ja erityisnuorten työllisyyden, tarkasteluun, koska se kuvaa diagnoosien ja lukujen takana olevaa

todellisuutta. Muita laadullisen tutkimukselle keskeisiä kriteerejä ovat kohdejoukon tarkoituksenmukainen valitseminen, ihmisen käyttö tiedonkerääjänä, laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa sekä induktiivinen analyysitapa. (Hirsjärvi ym., 2010, 164.)

Laadullinen tutkimus on muodostunut eri tutkimusmallien ja tutkimusperinteiden yhdistelystä, jonka vuoksi se pitää sisällään hyvin monenlaisia tutkimussuuntia (Puusa & Juuti 2011, 48). Tämän tutkimukseni tutkimussuunta on muodoltaan fenomenografinen, koska kyseisellä tutkimusotteella on selkeitä yhtymäkohtia tutkimukseni piirteisiin. Kasvatustieteellisen kirjallisuuden perusteella fenomenografiaa voidaan käsitellä joko puhtaasti aineiston analyysimenetelmänä tai sitten kvalitatiivisena tutkimusotteena/suuntauksena (esim. Kakkori & Huttunen 2010, 8; Koskinen 2011, 268). Tässä fenomenografiaan perehdytään lähinnä tutkimussuuntausta ohjaavana lähestymistapana ja sen ominaisuuksia aineiston analyysimenetelmänä kuvaan tarkemmin luvussa 5.3.3.

Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä. Niikko (2003, 12) toteaa, että fenomenografiassa tutkimus kohdistuu erityisesti yksilöön, subjektiin, joka pitää sisällään muun muassa erilaisia havaintoja, tunteita, mielikuvia ja ajattelua ympäröivästä todellisuudesta. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että yksilöllä (tutkittavalla) itsellään on ymmärrys jostain tutkittavasta ilmiöstä ja kokemuksiensa perusteella hän muodostaa niistä käsityksen. Käsitys on siis kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Täten fenomenografisen tutkimuksen ydinajatuksena on tutkia, miten tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä. (Aaltio 2011, 155; Kakkori & Huttunen 2010, 8.) Aiemmista kokemuksista johtuen, tutkittavien käsitykset samasta ilmiöstä voivat vaihdella paljonkin, joten fenomenografiassa ympäröivää todellisuutta kuvataan sellaisena, kuin tietty ryhmä yksilöitä (tutkittavat) sen kokevat ja havaitsivat. Tämänkaltaisen tutkimusote on vastakkain perinteisen tutkimusotteen kanssa, jonka tavoitteena on kuvata ”maailmaa niin kuin se on.” Perinteisellä tutkimusotteella tässä viitataan luonteeltaan empiristiseen tutkimussuuntaukseen, jonka mukaan tiedon ja totuuden katsotaan perustuvan objektiivisiin havaintoihin, joita ympäristöstä ajatellaan

pystyttävän tekävän (Niikko 2003, 19-20; Kakkori & Huttunen 2010, 10). Tästä eroten fenomenografiaa voidaan pitää näkökulmana, joka painottaa toisen ihmisen tapaa kokea ja käsittää asioita subjektiivisesti.

Oman opinnäytetyöni tutkimusongelman voidaan nähdä tavoittelevan fenomenografiselle tutkimusotteelle asetettuja tavoitteita, sillä oman tutkimukseni keskeinen aineisto koostuu nuorten kokemuksiin ja ajatuksiin perustuvista kerromuksista, joiden kautta he ovat muodostaneet käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi olen keskittynyt tarkastelemaan nuorten kanssa toimivien ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, millaista nivelvaiheessa olevan erityisnuoren tukeva ja ohjaava toiminta voisi mahdollisesti olla. Tutkimukseni tarkoituksena ei siis ole saavuttaa suoraa kuvaa siitä, mitä ohjauksen käytänteet ovat, vaan hahmottaa eritoten sitä, millaisia nämä ammattilaisten luomat käsitykset ohjaustoiminnasta ovat.

Niikon (2003, 15-16) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa myös keskitytään tarkastelemaan yksilön kokemaa elämismailmaa ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta. Myös omassa tutkimuksessa koen roolini ikään kuin ulkopuolisenä tarkkailijana, jonka tavoitteena on nähdä koulutuksen jälkeinen nivelvaihe erityisnuorten näkökulmasta, heidän kokemanaan. Samanaikaisesti voidaan kuitenkin todeta, että tutkijan rooli on keskeinen aineiston analyysin muodostamisessa, sillä hän tulkitsee havaintoja ja tutkittavan henkilön ajatuksia oman käsitemailmansa kautta. Käsitykset kuitenkin muuttuvat jatkuvasti niin tutkittavien kuin tutkijan mailmankuvassa, joten tutkimuksen tulos on aina tutkijan näkökulma asiaan eikä tutkimuksella pyritä löytämään totuutta. (Niikko 2003, 39-40; Eskola & Suoranta 1996, 216-217). Fenomenografiaa on kritisoinutkin juuri siitä, että tutkimuksen tulos on liian riippuvainen sekä tutkittavien että tutkijan käsityksistä, jotka saattavat olla virheellisiä ja epätotuudenmukaisia (Niikko 2003, 40).

Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö ja tutkimusmenetelmä täyttävät monilta osin laadullisen tutkimuksen piirteet. Lähestyn selkeästi rajattua tutkimuskohdettani ja tutkittavaa ilmiötä fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimuk-

sen keskeisen aineiston keräsin suorittamieni puolistrukturoitujen teemahaastattelujen kautta. Näin ollen käytin aineiston hankinnassa laadullista metodologiaa, jotta tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille (Hirsjärvi ym., 2010, 164). Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti sen, että nuoret sekä ohjauksen ammattilaiset saivat tuoda teemoittain vapaasti ajatuksiaan esille. He hyödynsivätkin tämän mahdollisuuden hienosti, mikä näkyi esimerkiksi siten, että nuoret purkivat varsin monipuolisesti erilaisia opintopolkunsa varrella kokemiaan tunteita. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkin saatua aineistoa ja tapauksia ainutkertaisina ja tein tulkinnot sen mukaisesti.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Verrattuna määrälliseen tutkimukseen, laadullisen tutkimuksen kohdejoukko on pääsääntöisesti huomattavasti vähäisempi, sillä tilastollisen yleistyksen sijaan tavoitellaan antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle ja pyritään kuvaamaan tutkimuskohdetta syvällisemmin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Myös Eskola ja Suoranta (1996, 39) painottavat, että aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole ratkaisevaa sen koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. Täten laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on omakohtaista kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä mielessä tiedonantajien valinnan ei pidä olla satunnaista, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Tutkimuksessani halusin keskittyä pieneen määrään tiedonantajia, koska tavoitteenani oli muun muassa saada uutta tietoa erityisnuorten ohjauksen ja tuen tarpeesta sekä ymmärtää laajemmin nivelvaiheen jälkeisen alueellisen ohjauksen toimivuutta. Täten tutkimukseni kumpaakin kohdejoukkoa, erityisnuoret ja ohjauksen asiantuntijat, voisi kuvailla termillä harkinnanvarainen näyte.

Tutkimukseeni osallistuivat viisi ammattiin valmistuvaa nuorta, jotka olivat kaikki olleet erityisen tuen piirissä niin ammatillisen koulutuksen kuin perusopetuksenkin aikana. Iältään he olivat haastatteluhetkellä 18-20-vuotiaita. Aiemmasta erityisopetuksen taustasta huolimatta haastateltavat nuoret olivat

kaikki opiskelleet samassa, nk. yleisessä ammattiopistossa integroidusti muiden opiskelijoiden kanssa. Haastateltavat olivat hotelli-, ravintola- ja catering-alalta, metallialalta sekä vaatetusosalta keväällä 2016 valmistuneita opiskelijoita. Kriteereinä tutkimukseen osallistuneiden nuorten valinnalle olivat heillä diagnosoidut neurokognitiiviset häiriöt (ADHD ja Autismikirjon häiriö) ja/tai neurologiset erityisvaikeudet (kielellinen erityisvaikeus ja lukivaikeus). Koin myös, että saadakseni tutkimukseeni mahdollisimman laajan näkökulman erityisnuorten nivelvaiheen ohjauksesta, minun olisi järkevää haastatella eteläsavolaisten nuorten kanssa työskenteleviä ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijoita. Haastatelluista asiantuntijoista kaksi ovat ammatiltaan opinto-ohjaajia. Lisäksi haastattelin kahta Etelä-Savon TE-toimiston työntekijää, jotka työskentelevät tuetun työllistymisen palvelulinjalla. Yhteensä tähän tutkimukseen haastateltiin yhdeksää tiedonantajaa; viittä erityisnuorta sekä neljää asiantuntijaa.

Koska tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulutuspolku perusasteelta ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen on ollut haastava oppimisen ja tarkkaavaisuuden pulmien takia, koin tärkeäksi luoda lyhyet taustaprofiilit tutkittujen nuorten koulutushistoriasta ja neurokognitiivisten häiriöiden ja/tai neurologisten erityisvaikeuksien diagnooseista (ks. Liite 1). Taustaprofiilitaulukon olen muodostanut nuorten haastatteluissa hankittujen tietojen perusteella. Taulukon avulla nuorten haastatteluissa esille nousseet keskeiset teemat saavat taustan, jota vasten voi hahmottaa heidän kokemuksiaan.

5.3 Tutkimuksen toteutus

5.3.1 Aineistonkeruumenetelmän kuvaus

Tutkimukseni tavoitteena on fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkia yksilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografian ollessa tutkimusotteeltaan laadullinen, oli luontevaa käyttää laadullista metodologiaa aineiston keruussa. Valitsin metodiksi haastattelun, sillä sen tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan selvittää, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Fenomenografista tutkimusta koskevan

kirjallisuuden mukaan on myös ”luotettavampaa tiedustella yksilöltä (tutkittavalta) tämän käsitystä asiasta kuin havainnoida ulkoista käytöstä, jotka koskevat hänen käsityksiään”. Erilaiset litteroitavat haastattelutyypit, kuten avoin-, teema- tai ryhmähaastattelut ovatkin hyvin suosittuja aineistonkeruumetodeja fenomenografisessa tutkimuksessa. (Ahonen 1994, 121–122.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 204–205) mukaan haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruumuotoihin on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Lisäksi haastattelu ei ole tiukasti sidottu ennalta määriteltyihin raameihin, vaan tutkijan on mahdollista muokata keskustelun kulkua haastattelutilanteen mukaisesti, täydentää, toistaa ja selventää kysymyksiään sekä oikaista väärinkäsityksiä tutkimustehtävänsä toteuttamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tämä edellä mainittu todentui myös omassa tutkimuksessani, sillä muutamaa kysymystä jouduin selventämään eri sanamuotoja käyttäen, kun haastateltava ei täysin ymmärtäneet kysymystä sellaisenaan tai unohti kysymyksen siihen vastatesaan, jolloin toistin kysymyksen uudelleen. Ohjauksen asiantuntijoita haastateltaessa, täydensin muutamaa haastattelurungon kysymystä haastateltavien vastausten pohjalta saadakseni mahdollisimman paljon tietoa erityisnuorten ohjauksesta ja kahdessa haastattelussa myös minulta kysyttiin erityisnuorten opetusjärjestelyihin ja arviointiin liittyvä kysymys, mikä vahvisti käsitystäni haastattelusta avoimena, dialogisena tapahtumana.

Hirsjärvi ym. (2010, 207) mukaan tutkijan on olennaista ymmärtää haastattelu systemaattisena tiedonkeruun muotona. Tutkimustarkoituksia varten on valittava haastattelutyyppi, mikä tuottaa mahdollisimman paljon tietoa ja mikä parhaiten sopii omaan tutkimuksen tapaan lähestyä tutkimuskohdetta. Nämä perustelut mielessä pitäen valitsin omaan tutkimukseeni haastattelumetodiksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelukysymykset ovat kaikille samat eikä ole olemassa valmiita vastausvaihtoehtoja, jolloin haastateltava saa vastata ihan omin sanoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Omassa tutkimuksessa halusin kuitenkin lähestyä

tutkittavia ilmiötä kahdesta eri näkökulmasta; erityisnuorten ja ohjauksen asiantuntijoiden, joten tein kaksi erilaista haastattelurunkoa tiedonkeruuta varten (ks. Liitteet 2 ja 3). Edellä mainittua tukee myös se, että varsinaisia tutkimustehtäviä on tässä tutkimuksessa kaksi. Täten voidaan sanoa, että tutkimukseni haastattelukysymykset erosivat informanttiryhmittäin, mutta samassa informanttiryhmässä olevien kysymykset olivat samanlaiset. Puolistrukturoidussa haastattelutyypissä kiinnosti myös sen ominaisuuksiin usein liitetty tutkittavien ”vastaamisen vapaus” (Ahonen 1994, 137-138), jolloin oli mahdollista saada esiin jotain sellaista ilmiöön liittyvää tietoa, jota en ollut osannut alustavia teemoja laatiessani edes ottaa huomioon

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan teemahaastattelu voidaan luokitella puolistrukturoiduksi haastatteluksi, sillä tutkijan ennalta asettamat teemat, kysymykset, tutkimusongelma sekä sen luonne määrittävät sitä, kuinka tiukasti haastattelun aikana pitäydytään tarkkojen kysymysten vastaamisessa ja kuinka paljon jätetään tilaa vastaajan tuomille näkökulmille. Teemahaastattelun lähtökohtana on oletus siitä, että tutkittavat ovat läpikäyneet tai kokeneet tietyn asian tai prosessin. Tutkija puolestaan on selvittänyt tutkimuskohteena olevasta asiasta oleelliset tekijät, muun muassa siihen liittyvät rakenteet ja prosessit. (Puusa 2011, 81.) Teemahaastattelun keskiössä ovatkin nimenomaan ihmisten tulkinnat asioista ja asioilleen antamansa merkitykset (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Omalla kohdallani esitietoisuus- ja ymmärrys tutkittavien taustoista ja kokemuksista sekä alueellisten ohjauspalvelujen rakenteista ja prosesseista oli pitkälti erityisopetuksen työkokemuksen ja ohjausharjoittelujaksojen ansiota. Koska teemahaastatteluun metodisiin ominaisuuksiin kuuluu, että valitut teemat ovat lähtöisin usein ennalta käsitellystä teoriasta tai jo ilmiöstä tunnetuista seikoista (Puusa 2011, 81), valmistelin kaksi erilaista haastattelurunkoa oleellisiksi kokemieni tutkimusteemojen pohjalta, joita sitten myöhemmin selkeytin valittuihin teemoihin pohjautuvilla tarkentavilla kysymyksillä. (Liitteet 2 ja 3.) Valitsemieni teemojen lisäksi teemahaastattelussani oli sekä tutkimustehtäviä taustoittavia kysymyksiä (esim. nuorten taustatiedot), nuorten ja ammattilaisten käsityksiin ja kokemuk-

siin pohjautuvia kysymyksiä sekä lopetuskysymykset, joiden tehtävänä oli tarjota haastateltavalle mahdollisuus täydentää vastauksiaan tai kysyä minulta tutkijana jotakin.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) myös korostavat haastattelukysymyksien ja teemojen antamista etukäteen haastateltaville tutustuttavaksi. Tätä on perusteltu tutkimuksen eettisyydellä, jolloin tutkittava tietää jo ennen haastatteluun osallistumistaan, mitä aihetta tutkimus käsittelee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tutkimukseeni osallistuneille kerrottiin jo haastattelupyynnössä, mitä aihetta tutkimukseni käsittelee ja mikä tutkimukseni tavoitteena on. Tutkittaville ei kuitenkaan annettu haastattelukysymyksiä etukäteen, sillä olin suunnitellut haastatteluni rungon hyvin joustavaksi ja ”eläväksi” sen mukaan, miten kukin haastateltava tarttuisi käsiteltävään teemaan ja kysymyksiin.

5.3.2 Aineistonkeruun toteutus

Tutkimussuunnitelman mukaisesti lähdin toteuttamaan aineiston keruuta yksilöhaastatteluina. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja, olin suorittanut koehaastattelun yhdellä nuorella, joka olisi haastattelukriteerieni perusteella kuulunut tutkittavien kohderyhmään, mutta, omasta elämäntilanteestaan johtuen, ei pystynyt osallistumaan varsinaiseen tutkimushaastatteluun. Kohderyhmäni erityispiirteet tietäen koin tärkeäksi, että haastatteluihin muodostamani teemat ja kysymykset, testataan ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Koehaastattelun palautteen perusteella tein muutamia lisäyksiä haastattelurunkoon ja poistin kysymykset, mitkä tuntuivat koehenkilöstä ”liian vaikeilta” tai sellaisilta, mitä ”olisi pitänyt miettiä etukäteen.” Koehaastattelun avulla osasin myös ennakoida ja ottaa paremmin huomioon ne kysymykset, jotka saattoivat mahdollisesti vaatia tarkennusta varsinaisissa tutkimushaastatteluissa. Koehaastattelun palaute mielessä pitäen muutin myös haastattelurunkoani hieman väljemmäksi, sillä kysymyksiä oli paljon ja ne olivat osittain jopa liian tarkkoja. Edellä mainittua vahvasti myös tutkimukseen valittu fenomenografinen tutkimusote, jonka mukaan tutkittavalle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi ym., 2010, 205).

Aineiston hankinnan alkumetreillä on myös tärkeää huomioida tutkittavien saavutettavuus ja pyytää mahdollisten tutkittavien suostumus tutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2010, 178). Kaikki tutkimukseen kysytyt nuoret ja ohjauksen ammattilaiset osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Kaikki tutkittavat myös antoivat suostumuksensa haastatteluihin ja tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti (ks. Liitteet 4a ja 4b).

Yksilöhaastattelut toteutin touko-kesäkuussa 2016. Kasvokkain tapahtuneissa haastatteluissa tilana toimi luokka- tai kokoustila tai haastateltavan työhuone. Kaikissa haastatteluissa pyrin turvaamaan haastateltaville rauhallisen ja luottamuksellisen tilan haastattelujen ajaksi. Olin jo haastattelupyyntövaiheessa kertonut tutkittaville lyhyesti tutkimuksestani sekä antanut alustavan arvioin haastattelun kestosta, mutta jokaisen haastattelun aluksi kävin vielä läpi tutkimukseen suostumislomakkeen samalla osallistumisen vapaaehtoisuutta korostuen. Muutamaa erilaista sananmuotoa lukuun ottamatta suostumislomakkeet olivat samat kummallekin informanttiryhmälle. Tallensin kaikki haastattelut tutkittavien luvalla tietokoneen Digital Voice Recorder VN-5500 nauhurilla. Pyysin haastateltavia varaamaan aikaa haastatteluun noin 45 – 60 minuuttia, mutta keskimääräinen haastattelun kesto oli kuitenkin alle 45 minuuttia.

5.3.3 Aineiston analyysi

Marton ja Boothin (1997, 32) mukaan fenomenografisen tutkimuksen analyysistä ei ole mahdollista esittää vain yhtä toimivaa mallia, vaan tavat tulosten saamiseen voivat olla hyvinkin erilaisia. Täten olen aineiston analyysissä hyödyntänyt Niikon (2003) osittain Uljensin (1991) pohjalta muotoilemaa neljän vaiheen fenomenografisen tutkimuksen analyysin mallia sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää. Koska monet laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, sitä voidaan pitää laajana teoreettisena kehyksenä myös fenomenografisen tutkimuksen analyysille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91).

Fenomenografisessa analyysiprosessissa teemoittelu ja kategorioiden muodostaminen ovat avainsanoja koko analyysin ajan. Ahosen (1994, 144-145) mukaan kategoriat muodostuvat tulkituista merkityksistä, jotka ovat usein pelkistettyjä, aineistosta poimittuja tutkittavien ilmaisuja. Täten tulkittu merkitys muodostuu usein sellaisenaan kategoriaksi tai tutkijan yhdistämällä eri merkityksiä toisiinsa. Merkitysten yhdistäminen perustuu siihen, että tutkija havaitsee niissä yhteisiä ajatuselementtejä. Viimeisessä vaiheessa tutkija luo merkityskategorioita (alakategoria) hyväksikäyttäen abstraktimman tason kuvauskategorioita (teema ja ylätasen kuvauskategoria), jotka usein toimivat tutkimuksen teoreettisina käsitteinä. (Ahonen 1994, 145-146.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analyysi etenee hyvin samaan tapaan: ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli käsitteellistetään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Aloitin aineiston analyysin purkamalla äänitallenteet kirjalliseen muotoon. Haastattelujen litteroinnissa käytin apuna tyhjiä haastattelurunkojani, joten kirjasin vain haastateltavien kommentit ja vastaukset jo olemassa oleviin kysymyksiin. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti litteroin kuitenkin tutkittavien ilmaisut sana sanalta ja puhutun kielen mukaisena, jotta vivahteet säilyisivät (Ahonen 1994, 140). Samoin toimin myös niiden haastattelujen kohdalla, joissa tutkittava kohdisti minulle kysymyksen tai halusin tutkittavalta lisäyksen johonkin hänen vastaukseensa. Jotta analysointi ja aineiston käsitteleminen olisi järjestelmällistä ja tutkittavien anonymiteettia vahvistavaa, numeroin haastateltavat erityisnuoret haastattelun mukaan, esimerkiksi N1 on ensimmäinen haastateltava erityisnuori, N2 on toinen jne. Samoin toimin myös asiantuntijoiden kohdalla merkiten heidät haastattelujen mukaan niin, että A1 on ensimmäinen haastateltava asiantuntija jne.

Fenomenografisen tutkimustavan mukaisesti, luin litteroidut tutkimushaastattelut läpi useampaan kertaan. Tässä vaiheessa oli tärkeää pitää mielessä, mikä tarkalleen ottaen on se ilmiö, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, sillä aineistoista etsitään tämän ilmiön suhteen merkityksellisiä ilmauksia. Aineistoa

käsitellessä on myös huomioitava, että analyysissä keskitytään alusta alkaen ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin informantteihin. (Niikko 2003, 33; Marton & Booth 1997, 133.) Luettuani haastattelut huolellisesti, aloin siis alleviivaamaan kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyviä lausumia, etsien aina yhteen tutkimuskysymykseen liittyvät lausumat kerralla. Samalla kirjoitin ylös muita haastatteluissa toistuvia ilmauksia ja merkitsin kaikkiin eri ilmauksiin eri väreillä teeman, johon ajattelin sen liittyvän. Fenomenografisessa tutkimuksessa yllä olevaa toimintaa kutsutaan merkitysyksiköiden eli tulkintayksiköiden jäsentämiseksi. Tulkintayksikkö on sama kuin ilmaus ja se voi muodostua joko yhdestä tai useammasta sanasta, kokonaisesta virkkeestä, lauseesta tai useammasta lauseesta, jotka kuvastavat yhtä ja samaa ilmausta. (Niikko 2003, 33-34.) Tutkimuksen raportoinnin johdonmukaisuuden ja selkeyden vuoksi tässä analyysikuvauksessa käytän termiä tulkintayksikkö. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto taas redusoidaan eli pelkistetään niin, että tutkimuksen kannalta epäolennainen aineisto karsitaan pois ja tutkimukseen mukaan otettavaa aineistoa tiivistetään ja pilkotaan pienempiin osiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Eriytisesti tässä analysoinnin vaiheessa koin, että minulle oli hyötyä erityisopetuksen työkokemuksestani, koska tunsin kielen, jota haastateltavat käyttivät. Fenomenografisessa tutkimusotteessa onkin keskeistä tutkittavan ilmiön kontekstin tunnistaminen, sillä juuri konteksti eli ilmiön taustamaailma kiinnittää erilaatuiset käsitykset kohdeilmiöön. (Niikko 2003, 17-20).

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia eli tulkintayksiköitä ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko 2003, 34). Ryhmittely suoritetaan vertailemalla ilmauksia yhtäläisyyksien ja erojen löytämiseksi. Vertaamalla ilmauksia keskenään, löytyy se, mikä on analysoitavalle käsitykselle ominaista ja siitä muodostetaan kategoria (Niikko 2003, 33.) Omassa tutkimuksessa suoritin tulkintayksiköiden ryhmitteilyn ensin pelkistämällä ja yhdistämällä merkityksiä toisiinsa ja sen jälkeen vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa, samalla tutkimuksen tutkimuskysymykset, haastattelujen teemat ja tutkimuksen teoriataustan mielessä pitäen. Täten analyysin ytimenä oli etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia

ja erilaisuuksia, mutta myös mahdollisia rajatapauksia. Aineistolähtöisessä sisällyönanalyysissä aineiston klusterointi ei juuri eroa fenomenografisen tutkimuksen tulkintayksikköjen ryhmittelystä, vaan aineistosta nostetut alkuperäiset ilmaukset luetaan huolellisesti ja niistä etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat aineistossa ilmeneviä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ilmiötä samalla tavalla kuvaavat käsitteet ryhmitellään yhdeksi luokaksi ja luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Oheisessa taulukossa 2 havainnollistan aineiston analysoinnin etenemistä taulukon avulla. Taulukko kuvaa analysointiprosessin kulkua aina tulkintayksiköstä kuvauskategorian/teeman muodostumiseen, mutta keskittyen lähinnä yllä käsitellyn alakategorian muodostamisprosessiin. Esimerkiksi **Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana**- kuvauskategorian/teeman alakategoriat muodostuivat tulkintayksikköjen jäsentämisen ja ryhmittelyn jälkeen seuraavanlaiseksi:

TAULUKKO 2. Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana- kategorian/teeman muodostuminen

Alkuperäinen ilmaisu/Tulkintayksikkö	Pelkistäminen tutkijan kielelle	Alakategoria	Kuvauskategoria/Teema
<i>"Hain erityisammattioppilaitokseen ja tänne. Kävin niis haastatteluissa, ne meni must ihan ok. Oisin päässyt niihin, mut päädyin kuitenkin tähän ja oon ny tosi tyytyväinen etten menny sinne, ku on paremmat mahdollisuudet ny saada töitä"</i> (N1)	Valinta erityisammattioppilaitoksen ja ammattiopiston välillä	Ammattiopistoon hakeutuminen mielekästä	Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana
<i>"Miä oikeestaan tykkäsin enemmän tehdä kuin istua paikoillaan, niin ei se lukio olis ollu mun juttu, enkä ois sinne päässykään, ku oli tähtimerkin-töjä"</i> (N2)	Valintaa määritti käsitys oman oppimistyylin sopivuudesta ammatilisiin opintoihin	Ammattiopistoon hakeutuminen mielekästä	Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana
<i>"Kävin mä siellä Bovalliuksen haastattelussa...se ois ollu semmonen *välietappivuosi jos seuraaviin hakuihin hakee, mut sit pääsin tänne metallilinjalle, niin ei mun sit tarvinnu mennä sinne, vaikka oisin päässy...."</i> (N5)	Valinta erityisammattioppilaitoksen ja ammattiopiston välillä	Ammattiopistoon hakeutuminen mielekästä	Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana
<i>"En ees harkinnu lukioon menemistä, mä en halunnu sinne mennä. Halusin artesaaniks, koska saa käyttää sitä omaa luovuuttaan ja et pääsee tekemään ite asioita ja sillee niinku kä-sillä..."</i> (N3)	Valintaa määritti käsitys oman oppimistyylin sopivuudesta ammatilisiin opintoihin	Ammattiopistoon hakeutuminen mielekästä	Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana
<i>"Hain mä lukioonkin ja tottakai se mun kielellinen vaikeus vaikutti siihen tosi paljon. Et vaikka mä yritin lukioon ja laitoin sen ekaks hakutoiveeks, niin mä tiesin sen jo varmaks etten pääse sinne kuitenkaan..."</i> (N4)	Valinta ei ensimmäisen hakutoiveen mukainen	Ammattiopistoon hakeutuminen pakon edessä/ei mielekästä	Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana

*Bovallius erityisammattioppilaitoksen järjestämä valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus.

Yllä kuvatun analyysiprosessin taustalla on ollut ensimmäinen tutkimuskysymykseni: Miten oppimisen ja tarkkaavaisuuden häiriöt ovat edistäneet ja/tai vaikeuttaneet erityisnuorten koulutus- ja urapolkujen etenemistä? Lisäksi kyseinen kuvauskategoria/teema sivuaa luvussa 2.4 lyhyesti esiteltyä Hakkaraisen (2016) väitöstutkimusta, jonka perusteella oppimisen vaikeudet heikentävät nuorten opintomenestystä ja suuntaavat oppilasta ammatilliselle opintouralle. Niikon (2003, 34) mukaan fenomenografisen tutkimuksen analyysin aikana onkin olennaista tutkijan reflektointi teoreettisen ajattelun ja aineiston lukemisen välillä.

Seuraava eli kolmas vaihe jatkui edellisen vaiheen alakategorioiden pohjalta. Omassa tutkimuksessani toinen ja kolmas vaihe tapahtuivat käytännössä osittain samanaikaisesti ja toisiaan tukien. Ahosen (1994, 145–146) mukaan fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa tutkija yhdistää alakategoriat vielä ylemmän, abstraktimman tason kategorioiksi, joita usein kutsutaan kuvauskategorioiksi. Toisin sanoen, alakategoriat ovat loogisessa yhteydessä kuvauskategorioihin niin, että niiden sisällöt vaikuttavat toinen toisiinsa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä samankaltaista aineiston käsitteellistämistä kutsutaan abstrahoinniksi. Abstrahoinnin tavoitteena on vähitellen edetä tutkimuksesta nostettujen ilmauksien ja alaluokkien kautta kohti teoriaa ja ilmiöiden käsitteellistämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Omassa analyysissäni kuvauskategoriat/teemat muotoutuivat kohti lopullista muotoaan vähitellen tiivistyen ja tarkentuen. Niikon (2003, 36) mukaan kategorioiden muodostaminen voi syntyä vahvasti aineiston pohjalta tai tutkijan oman konstruktioprosessin kautta. Koska oman tutkimukseni aineiston kategorisointi pohjautui pitkälti aineistoanalyysin kautta ilmeneviin tulkintayksikköihin, analysointitapani on vahvasti aineistolähtöinen. Toisaalta aineiston teemoittelussa ja kategorisoinnissa on nähtävissä oma konstruktioprosessini, joten toisen tutkijan tekemänä kategoriat olisivat saattaneet olla hyvin erilaisia.

Alla olevassa taulukossa 3 havainnollistan aineistoprosessin etenemistä tulkintayksiköstä aina ylätasen kategorian muodostumiseen, mutta keskittyen lähinnä yllä käsitellyn kuvauskategorian/teeman muodostamisprosessiin. Täten

kuvauskategoria/teema- **Osaamisen tarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä** muodostui seuraavan analyysiprosessin myötä:

TAULUKKO 3. Erityisohjauksen käsite- ylätason kuvauskategorian muodostumien.

Alkuperäinen ilmaisu/Tulkintayksikkö	Pelkistäminen tutkijan kielelle	Alakategoria	Kuvauskategoria/Teema	Ylätason kategoria
<i>"Kyllähän se vaatii jonkinlaisen tietopohjan näistä neuropsykologisista haasteista ja tietoa paikkakunnan palveluista, näille erityisnuorille"</i> (A3)	Ymmärrys neuro-psykologisista haasteista ja tietoa paikkakunnan moniammatillisesta yhteistyöstä	Erityisosaamista tarvitaan jonkin verran	Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä	Erityisohjaus
<i>"Se vaatii erilaisia osaamistarpeita riippuen näiden työntekijöiden taustaorganisaatiosta, eli jos jokin tuo oman organisaationsa perustehtävän mukaisen parhaan tällaiseen asiakaskeissiin, niin se on järkevää ja riittävää"</i> (A4)	Oma taustaorganisaatio määrittää osaamisen, mikä riittää erityisnuoren ohjauskeisseissä	Ei tarvetta erityisosaamiselle	Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä	Erityisohjaus
<i>"Mut pitää kyllä olla tietynlaista osaamista siihen tunnistamiseen eli joku hälytyskello itsellään"</i> (A4)	Henkilökohtaista osaamista oppimisen haasteiden tunnistamiseen	Ei juuri tarvetta erityisosaamiselle	Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä	Erityisohjaus
<i>"Erityisopetuksen osaamista pitäisi olla, sitä on ohjauksen koulutuksessa liian vähän"</i> (A2)	Erityispedagoginen osaaminen, koska sitä liian vähän koulutuksessa	Tarve erityisosaamiselle	Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä	Erityisohjaus
<i>"Samaa kuin muidenkin kanssa eli osaa määritellä nuoren elämäntilanteen ja ohjauksen tarpeen...tarvittaessa selkokieltä käyttäen ja havainnollistaen"</i> (A1)	Nuoren elämäntilanteen kartoittaminen samalla tavalla, tarvittaessa eri menetelmien avulla	Ei juuri tarvetta erityisosaamiselle	Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä	Erityisohjaus

Lisäksi taulukko 3 havainnollistaa myös fenomenografisen tutkimuksen neljännen eli viimeisen vaiheen, jossa analyysiprosessin pääsisältönä on laaja-alaisten tai ylemmän tason kuvauskategorioiden muodostaminen. Ylätason kuvauskategorioita muodostaessa, tutkija yhdistää analyysiprosessin edellisissä vaiheissa syntyneiden kategorioiden sisällöt tutkimuksen teoreettiseen taustatietoon ja näin muodostaa oman kuvausmallin tutkittavalle ilmiölle. (Niikko 2003, 36; Koskinen 2011, 274-276.) Näin ylätason kuvauskategoriat toimivat siis tutkimuksen tuloksina, abstrakteina käsitteinä, joita voidaan reflektoida ilmiöstä olevaan aikaisempaan teoriaan ja tutkimustietoon (Koskinen 2011, 274). Yllä kuvatun analyysiprosessin taustalla on ollut neljäs tutkimuskysymykseni: Millaisia osaamistarpeita erityisnuorten kanssa tehtävä ohjaustyö vaatii? Käsitteellinen ylätason kuvauskategoria myös sivuaa luvussa 3.1 pohdittua erityisohjauksen määritelmää tai pikemminkin sen puutetta, sillä ohjausalan kirjallisuus ei tätä käsitettä sellaisenaan tunne. Tätä edellä mainittua sekä muita tutkimukseni pohjalta muodostettuja ylätason kuvauskategorioita esittelen ja pohdin tarkemmin luvussa 6, joka sisältää tutkimukseni varsinaiset tulokset.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu osana hyvään tutkimuskäytäntöön, niin määrällistä kuin laadullistakin tutkimusaineistoa käyttävissä tutkimuksissa. Luotettavuudella voidaan tarkoittaa tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäoleellisista tekijöistä, samoin luotettavaan ja hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa pitäisi esittää ne perusteet, joiden mukaisesti tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on luonteenomaista, että luotettavuuden arviointi perustuu tutkimuksen kykyyn tuottaa yleistettäviä tuloksia, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus ei ole ilmaistavissa jonkin objektiivisen tai määrällisen mittarin avulla, vaan tutkija toimii itse, tulkintojensa pohjalta, ”tutkimusmittarina”. (Aaltio & Puusa 2011, 153.)

Tutkimuksen luotettavuuteen voi kuitenkin vaikuttaa monin keinoin myös laadullisessa tutkimuksessa. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi helpottuu, kun tutkimusprosessin kulku on esitetty lukijoille selkeästi ja lukija voi seurata tutkijan päättelypolkua aina johtopäätösten esitykseen saakka. Tämä vaatii tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien esilletuomista, niiden liittämistä tutkimusongelmiin, tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja tutkimustilanteen esittelyä sekä riittävän tarkkoja kuvauksia aineiston keruun ja tulointaprosessin periaatteista ja toteuttamisesta (Ahonen 1994, 131). Omassa tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemistä mahdollisimman tarkasti ja perustellut tekemiäni päätöksiä. Olen myös havainnollistanut analyysiprosessiani lukijalle taulukoiden ja esimerkkien avulla. Lisäksi aineistoanalyysiprosessin yhteydessä esiteltyjen kategorioiden (teemojen) muodostamisen olen todentanut esimerkein (aineistosta poimitut lainaukset), jotta lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisulle on annettu. Esimerkkien kautta pyrin myös osoittamaan tutkimukseni tuloksien pohjautumista tutkittavien omiin käsityksiin.

Koska fenomenografinen tutkimus perustuu aina tutkittavien subjektiivisiin käsityksiin ja kuvauksiin tutkittavasta ilmiöstä, johtopäätösten objektiivisyyteen tai absoluuttiseen totuuteen ei edes pyritä, vaan oleellista on, että tutkija kykenee löytämään aineistosta erilaiset ilmiötä kuvaavat käsitykset ja raportoimaan ne avoimesti (Koskinen 2011, 277). Tutkijan rooli nähdään myös usein hieman ristiriitaisena, sillä hän pyrkii tekemään aineistosta ilmenneet merkitykset ymmärrettäviksi oman käsitemaailmansa kautta. Täten tutkijan onkin tärkeää tiedostaa ja tunnistaa omat kokemuksensa, mutta vain siinä määrin, että se edistää tutkittavan näkökulman ymmärtämistä. Näin ollen tutkijan ennakkokäsitysten tiedostaminen, niiden julki tuominen ja sulkeminen analyysin ulkopuolelle ovat osa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta. (Niikko 2003, 35.) Yhdeksi tärkeimmäksi seikaksi tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa nousee kaksoisroolini tutkijana ja tutkimukseen osallistuneiden nuorten entisenä opettajana. Minulla on siis tietty esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä nuorten elämäntilanteesta.

Tutkimusta toteuttaessani olen kuitenkin pyrkinyt objektiivisuuteen lähinnä teoreettisen perehtyneisyyteni avulla.

Mielestäni omaa roolia haastateltujen nuorten entisenä opettajana ei voi kuitenkaan sivuuttaa, joten on mahdollista, että kokemukseni, asenteeni tai näkemykseni haastateltujen erityisnuorten kanssa toimimisesta ovat saattaneet vaikuttaa tutkimukseeni jossain määrin. Tämän vuoksi on ollut äärimmäisen tärkeää tiedostaa tämä haaste koko tutkimusprosessini ajan. Uskonkin sen vahvistaneen ulkopuolisen tarkkailijan rooliani ja näin ollen lisänneen tutkimuksen luotettavuutta. Myös Eskola ja Suoranta (1996, 210-211) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on myöntää, että tutkimuksen pääasiallinen työväline ja luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, joten tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia.

Myös erityisnuorten haastattelujen ajankohta huomioiden (kesäkuu 2016), voidaan ajatella, että nuorilla ei ollut tarvetta käsitysten mahdolliseen värittämiseen ainakaan koulumenestyksen suhteen tai esimerkiksi miellyttää minua heitä opettaneena tutkijana, sillä tutkintotodistus oli jo saatu ammatillisen perustutkinnon suorittamisesta. Valmistumisestaan johtuen haastatellut nuoret eivät myöskään enää olleet ”koulun kirjoilla”, eivätkä näin ollen sidoksissa oppilaitokseen tai minuun opettajana.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös aineiston hankinnassa käytetty triangulaatio. Yksinkertaistettuna triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Tutkimusaineistoon liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tietoa kerätään usealta eri taholta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 143 – 144.) Saadakseni mahdollisimman kattavan ja luotettavan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä haastattelin sekä erityisnuoria että ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijoita. Näin ollen tutkimuksessani ilmenee yksi laadullisen tutkimuksen validiteettikriteereistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 143).

Pyrin varmistamaan oman tutkimukseni validiteettia jo haastattelurunkoja laatiessa. Tavoitteenani oli laatia selkeitä ja avoimia kysymyksiä mahdollisimman monipuolisen aineiston saamiseksi. Ensimmäiseen haastattelurunkooni

hyödynsin ohjaajaltani saamaani tukea. Saatuaani haastattelurungon valmiiksi, testasin sen toimivuutta koehaastattelussa. En kokenut tarpeelliseksi laittaa mitään ”lämmittelykysymyksiä” omiin haastattelurunkooni, sillä haastateltavat olivat tulleet minulle tutuksi työni ja/ tai ohjausharjoittelujen kautta, tosin jokaisen haastattelun alussa vaihdettiin kuulumisia ja juteltiin kesäsuunnitelmista. Pyrin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman avoimia ja vuorovaikutteisia, kuitenkin ketään johdattelematta tai olemalla itse liikaa äänessä. Ahosen (1994, 136-137) mukaan haastatteluissa tulisi, fenomenografisen tutkimuksen periaatteita noudattaen, toteutua intersubjektiivinen luottamus tutkijan ja informanttien välillä. Intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa, hänen on oltava aktiivinen kuuntelija ja rakennettava luottamus tilanteen ja henkilön mukaisilla toimenpiteillä. Lisäksi vuorovaikutuksen tulee olla luonteeltaan keskustelua ja haastateltavalle tulee antaa aikaa. (Ahonen 1994, 136-137.) Mielestäni onnistuin luomaan luottamuksellisen, rennon ja turvallisen ilmapiirin haastatteluihin, mikä näkyi esimerkiksi siinä, että tutkittavat rohkeasti pyysivät minua selventämään kysymystäni, jos esitin sen liian ”monisanaisesti”.

Eettinen sitoutuneisuus on tärkeää tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa, sillä tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 132) mukaan tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan tekemät eettiset ratkaisut ovat suoraan yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksen eettisenä perustana pidetään muun muassa sitä, että tutkimukseen osallistuminen pitää olla vapaaehtoista, tutkittaville kerrotaan etukäteen tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkimuksessa tulee myös taata osallistujien hyvinvointi, anonymiteetti ja tutkimuksen tulee olla luottamuksellista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131 – 132.)

Kuten tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa, myös sen eettisyyttä punnitessa nousee yhdeksi tärkeäksi seikaksi kaksoisroolini tutkijana ja haastateltujen erityisnuorten entisenä opettajana. Vehkalahden, Rutasen, Langströmin ja Pösön (2010, 16) mukaan eettisesti kestävässä nuorisotutkimuksessa on tärkeää luottamuksellisen suhteen luominen tutkijan ja nuoren tutkittavan välille. Tämä

tarkoittaa nuoren toimijuuden, osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden huomioimista. Omasta kaksoisroolista johtuen on kuitenkin aiheellista myös pohtia, kuinka vapaaehtoisesti haastatellut erityisnuoret viime kädessä suostuivat haastateltavaksi, vai kokivatko kenties sen itselle velvollisuudeksi? Olinhan opettajana ollut mukana tukemassa heitä opintojen aikana, joten kokivatko he velvollisuudekseen tukea minua tutkimusprosessissani? Tähdensin kuitenkin kaikille sitä, että haastatteluun ei ollut pakko osallistua ja yritin huolehtia siitä, että heillä oli koko tutkimusprosessin aikana mahdollisuus kieltäytyä. Voi myös olla, että haastattelutilanteen luottamuksellisen ilmapiirin ja välittömyyden kannalta oma opettajuuteni oli oleellinen asia, jonka avulla nuoret kokivat voivansa avautua omista henkilökohtaisista, eikä aina välttämättä niin miellyttävistä kokemuksistaan paremmin.

Tutkimukseni lähtökohtana toimivat tieteellisessä tutkimuksessa yleisesti hyväksytyt periaatteet eettisen tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista ja osallistuessaan tutkimukseen tutkittava antoi suostumuksensa vastauksensa käyttämiseen osana tutkimusta. Tutkimusaineistoa on käsitelty koko tutkimusprosessin ajan luottamuksellisesti tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä säilyttäen. Käytännössä anonymiteetistä huolehdittiin jättämällä sellaiset lainaukset tai lainauksien osat pois, jotka voisivat paljastaa tutkittavan henkilöllisyyden. Näin ollen tutkimusraportista ei käymissään vaiheessa ilmi, kuka lausuman on antanut tai, missä työyhteisössä hän työskentelee. Haastateltujen tunnistettavuuden arvioitin tutkimusraporttia kommentoineilla kollegoilla ja lähiesimiehelläni (samassa oppilaitoksessa haastateltujen nuorten kanssa), eikä kukaan heistä pystynyt tunnistamaan haastateltavia. Lisäksi tutkimusaineistoa käsiteltäessä huolehdin siitä, että tutkimusaineistoa käytettiin vain ja ainoastaan tutkimukseni tarkoituksiin. Tutkijana olen ollut ainoa henkilö, joka on päässyt käsiksi tutkimuksen aikana nauhoitettuihin haastatteluihin ja niistä litteroituihin teksteihin. Tutkimusaineisto on luvattu hävittää ja tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua, kun nauhoitettuja haastatteluita ja litterointeja ei enää tarvita.

6 TULOKSET: ERITYISNUORTEN URAOHJAUS

Fenomenografinen aineistoanalyysi tuotti viisi ylätason kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat tutkimuksessa tarkasteltavaa erityisnuorten uraohjauksen ilmiötä. Nämä ylätason kuvauskategoriat rakentuivat puolestaan 16:sta alatason kuvauskategoriasta, joita laadullisen sisällönanalyysin mukaan kutsutaan myös teemoiksi. Tämä ala- ja ylätason kategorioiden hierarkkisuus on kuvattu oheisessa taulukossa. Tulosten tarkastelun pohjana ja rakenteena käytän seuraavissa alaluvuissa nimenomaan ylätason kategoriaa.

TAULUKKO 4. Tutkimuksen ylätason kuvauskategorioiden eli aineiston teemakokonaisuuksien muodostuminen 16:sta alatason kuvauskategoriasta.

Erityisnuorten koulutuspolku työelämään	Ohjaus ja muu oppimisen tuki erityisnuoren ammatillisen kasvun tukena	Kokemusten ja vahvuuksien kautta työelämään	Erityisohjaus tukena nuoren urakehityksessä	Moniammatillinen ohjaustyö erityisnuoren urakehityksen tukena
• Erityinen koulutuspolku ennen ammatillista toista astetta • Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana • Erityisnuoren ammatillinen kasvu valmistumisen kynnyksellä	• Ohjaus ja muut oppimisen tukitoimet ennen ammatillista toista astetta • Erityisopetussellinen tuki ammatillisen kasvun tukena • Ohjaus ammatillisen kasvun tukena	• Tulevaisuuden haaveet • Koulutuspolun kokemukset urakehityksen tukena • Erityisnuorten omat vahvuudet urakehityksen tukena	• Erityisnuoren ohjaustarve • Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä • Erityisnuorten ohjaustarpeet vs. tarjottu ohjauspalvelut • Erityisohjauksen kehittäminen	• Moniammatillisen ohjaustyön verkostot • Moniammatillisen ohjaustyön toimivuus • Moniammatillisen ohjaustyön kehittämisen alueellisesti

Nämä aineistosta nousseet ylätasoinen kuvauskategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa nähden. Tällä tarkoitan sitä, että ylätasoinen kuvauskategoriat ovat sisällöltään erilaisia, mutta ne ovat tärkeydeltään ja tasoltaan samanarvoisia. (Järvinen & Järvinen 2000, 89.) Jokainen ylätasoinen kuvauskategoria pyrkii siten kertomaan jotain erilaista tutkimukseni kohteena olevasta ilmiöstä. Etenen tulosten tarkastelussa siten, että esittelen aluksi aineistosta muodostetun ylätasoinen kategorian, jonka jälkeen kuvaan sen alla olevien kuvauskategorioiden/teemojen keskeisen sisällön, jonka tueksi esitän aineistosta poimittuja lainauksia. Nostamieni lainausten tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään tekemiäni päätelmiä aineiston tulkinnasta ja tuoda haastateltavien ajatusmaailmaa konkreettisemmaksi. Käyttämäni haastattelulainaukset viittaavat aina niitä edeltävään tekstiin. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti lainausten oikeakielisyyttä ei ole muokattu, sillä tutkimukseni analyysin keskiössä ei ole ollut kielenkäyttö. Tuloksissa olen myös pyrkinyt peilaamaan tutkittavan ilmiön teoriataustaan yhdistämällä empiirisen osuuden tuloksiin kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista ilmenneitä näkemyksiä.

6.1 Erityisnuorten koulutuspolku työelämään

Kuvauskategoriat/Teemat

- Erityinen koulutuspolku ennen ammatillista toista astetta
- Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana
- Erityisnuoren ammatillinen kasvu valmistumisen kynnyksellä

Erityinen koulutuspolku ennen ammatillista toista astetta. Koin tärkeäksi aloittaa kouluajoista keskustelun erityisnuorten kanssa jo ajalta ennen ammatillista koulutusta. Nuoret viettävät koulussa suuren osan päivästänsä jo lapsesta alkaen, joten ei ole merkityksetöntä, kuinka koulunkäynti ja kouluympäristö koetaan. Koulussa vietetty aika muokkaa nuoren käsityksiä itsestä sekä myöhempiä käsityksiä ja asenteita erilaisista yhteisöistä ja niissä toimimisesta. Toisin sanoen, koulu nähdään tärkeänä kasvu- ja kehitysyhteisönä, jossa koetut sekä myönteiset että kielteiset kokemukset vaikuttavat nuoren elämänkulkuun (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 8). Keskustelu peruskouluajan kouluviihtyvyydestä onkin viimeisien vuosien aikana herättänyt laajaa huomiota, sillä kaikki nuoret eivät sopeudu kouluun, eikä koulu anna heille sitä, mitä he haluavat ja tarvitsevat. Vaikka suomalainen peruskoulu näyttää tuottavan pääsääntöisesti hyviä oppimistuloksia, niin ongelmana on, että jo perusasteen koulutus saattaa tuntua monista oppilaista liian kuormittavalta ja täten tuottaa monille nuorille jatkuvia epäonnistumisen ja pärjäämättömyyden kokemuksia (Kämppe ym., 2012, 41-44).

Myös tutkimukseeni osallistuneet erityisnuoret kuvasivat perusasteen koulunkäyntiään melko kielteisillä ilmauksilla. Vaikka monella heistä oli takanaan hyvin tehokas ja riittävän aikaisin alkanut erityisopetuksellinen tuki, peruskoulu- taival koettiin hankalana ja hieman turhauttavanakin, erityisesti lukuaineiden ja matematiikan suhteen.

No mua ei se koulunkäynti sillo yläasteella oikeen kiinnostanu ja sit tuli lintsattua ihan älyttömästi. Välillä ahisti ku en ymmärtäny tai jaksanu yhtään niinku kieliä tai maantietoa kun ne oli iha sikavaikeita ja välil sit taas turhautti ku esim. matikka oli liian helppoa. Kotiläksyjä en juurikaan tehny yläasteen aikana, en kyllä ala-asteellakaan...tai no, muutaman kerran vuodessa...(N5)

Aika hankalaa siel oli, ku ne matemaattiset aineet oli vaikeita ja olin muutenki silleen törkeen vaisu ku on aspergerin syndroomat ja kaikkee, enkä kehannu kenenkään kanssa puhua ku kuumotti niin... (N2)

Se oli aika takkuinen ja kivinen tie...ongelmitta ku ei selevinny nii...Se autto, et oli helpotetut kielet ja matikka, mutta olihan siel yläasteella pari sellastaki ainetta, joissa ei ollu päätä eikä häntää, niinku se yhteiskuntatieto vai mikälie ja ne läksytkin...Huh huh. (N1)

Yllä olevia lainauksia tukee Hautamäen (2010, 128-129) tutkimus, jonka mukaan oppimiskyvyn häiriöistä kärsivien oppilaiden oppimisen ongelmat näkyivät erityisesti kokemuksellisessa suhtautumisessa koulunkäyntiin perusasteella. He kokivat muita enemmän ongelmia läksyjen tekemisessä ja kokeisiin valmistautumisessa, usein heikkojen tieto- ja käsiterakenteiden vuoksi. Lisäksi koulunkäynnin edetessä oppilaiden koulumotivaation havaittiin pääsääntöisesti heikenevän, mikä näkyi esimerkiksi luvattomina poissaoloina ja vähäisenä kiinnostuksena koulunkäyntiin. (Hautamäki 2010, 129.) Osalla haastatelluista nuorista oli vaikeuksia löytää ”mitään järkeä” opiskeltavista teoria-aineista, mikä oli omiaan vähentämään koulussa viihtymistä. Koska perustavat käsitykset itsestä oppijana syntyvät yleensä jo peruskoulun aikana, olisi tärkeää, että erityisnuorella olisi riittävästi myös onnistumisen kokemuksia kyseiseltä ajalta vahvistamaan käsitystään omista kyvyistään ja taidoistaan.

Yksi haastatelluista nuorista korosti kuitenkin peruskouluaikaansa myönteisenä kokemuksena, lähinnä oppituntien struktuurin takia.

Mukavaa, se oli niin helppoa ja yksinkertaista...Ties aina milloin on mitäkin ja milloin pääsee pois koulusta ja mitä odottaa...Ehkä arvostan enemmän rutiinia ja rytmiä, koska silloin en mee ite sekaisin. En ole tykänny tästä, että sekoitetaan keittiössä yhteen yto-aineita ja ammatillisia, ku siinä meni sekaisin...Keittiössä tehdään mitä keittiössä tehdään, eikä olla niitä tunteja niinku vaikka matikkaa sillo siellä... (N4)

Yllä oleva lainaus vahvistaa sitä näkemystä, jonka mukaan ADHD-nuorelle on tärkeää kaikissa tilanteissa asioiden tuttuus, ennakoitavuus ja rutiininomaisuus. Oppituntien selkeä alku ja loppu, tehtävien ohjeistus ohje kerrallaan, muistisääntöjen käyttö ja taustahälyn poisto vievät eteenpäin nuoren oppimista ja edesauttavat nuoren keskittymistä. (Jalanne 2012, 197-200.) Tällöin esimerkiksi

lainauksessa mainittu yto-integraatio eli ammatillisen koulutuksen yhteisten aineiden muuttaminen entistä työvaltaisemmaksi yhdistämällä niitä ammattiopintoihin joko työsalissa tai opiskelijan työssäoppimispaikalla saattaa koitua hyvin isoksi haasteeksi erityisnuorelle. Edellä mainittujen esimerkkien perusteella voidaan täten todeta, että erityisnuoren koulutuspolkua ja sen mahdollisuuksia säätelevät aiemmat oppimiskokemukset yhdistettynä oppimisvaikeuksiin. Negatiivisen koulutuspolun kehitys voi pahimmillaan johtaa syrjäytymiskehitykseen, kun taas onnistunut koulutuspolku nähdään tuloksena nuoren saamasta rehellisestä ja rakentavasta palautteesta koskien hänen valmiuksiaan ja vahvuuksiaan opintojen aikana (Nurmi 2014, 18-19).

Koulutusvalinta erityisnuoren elämänsuunnan osoittajana. Myös monet institutionaaliset tekijät ohjaavat nuoren elämää. Esimerkiksi koulutuksen ensimmäinen varsinainen solmukohta on peruskoulun päättymisen ja siirtyminen joko toisen asteen koulutukseen; lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen tai perusopetuksen lisäopetukseen (kymppiluokka) tai ammatilliseen koulutuksen valmentavaan koulutukseen (Valma). Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisnuoret olivat kaikki hakeutuneet tai päätyneet opiskelemaan ammattiopistoon. Yksi haastatelluista oli tosin hakenut ensisijaisesti lukioon ja toinen hakeutunut ammattiopistoon ammatilliseen koulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen eli ammattistartin jälkeen. Kahdelle haastatelluista nuorista oli yhteishaun yhteydessä suositeltu erityisammattioppilaitosta oppimiskyvyn häiriöiden takia, mutta saatuaan opiskelupaikan nk. yleisammattioppilaitoksessa, valitsivat sen. Erityisnuorten koulutusvalintoja peruskoulun jälkeisessä nivelvaiheessa näytti ensisijaisesti ohjaavan ammatillisten opintojen käytännöllisyys ja niiden sopivuus omaan oppimistyyliin. Lisäksi yksi nuorista koki, että hänellä paremmat mahdollisuudet työllistyä yleisammattiopiston opintojen jälkeen verrattuna erityisammattioppilaitoksesta valmistumiseen. Tätä edellä mainittua on myös pohdittu luvussa 2.5.

Hain erityisammattioppilaitokseen ja tänne. Kävin niis haastatte-
luissa, ne meni must ihan ok. Oisin päässyt niihin, mut päädyin kui-
tenkin tähän ja oon ny tosi tyytyväinen etten menny sinne, ku on pa-
remmat mahollisuudet ny saada töitä. (N1)

Miä oikeestaan tykkäsin enemmän tehdä kuin istua paikoillaan, niin ei se lukio olis ollu mun juttu, enkä ois sinne päässykään. (N2)

En ees harkinu lukioon menemistä, mä en halunnu sinne mennä. Halusin artesaaniks, koska saa käyttää sitä omaa luovuuttaan ja et pääsee tekemään ite asioita ja sillee niinku käsillä... (N3)

Lukioon ensisijaisesti hakenut erityisnuori koki kuitenkin, että diagnosoitu oppimisvaikeus oli vaikuttanut peruskoulun jälkeisen jatkoväylän valinnassa niin merkittävästi, että hän oli päätenyt väärään paikkaan opiskelemaan. Tätä näkemystä myös Hakkaraisen (2016) väitöstutkimus, jonka mukaan matematiikan ja lukemisen vaikeudet heikentävät nuorten opintomenestystä ja suuntaavat oppilasta ammatilliselle opintouralle. Haastattelun edetessä kyseinen nuori toi myös ilmi halunsa lopettaa ammatilliset opinnot ensimmäisen vuoden jälkeen väärän alavalinnan takia.

Hain lukioon ja tottakai se mun kielellinen vaikeus vaikutti siihen tosi paljon. Et vaikka mä yritin lukioon ja laitoin sen ekaks hakutoiveeks, niin mä tiesin sen jo varmaks etten pääse sinne kuitenkaan...No sit mä tulín tänne ja eihän tää ollu mun juttu yhtään. Mut pakko oli johonki hakea. (N4)

Ekan vuoden jälkeen olin ihan varma et lopetan, ku ei mua tää ravintola-ala kiinnosta yhtään. Kävin opón ja opettajien kanssa jutteleen tästä silloin ku oisin halunnu pitää välivuoden tai jotain, mut ei siinä sinällään ois ollu mitään järkeä... (N4)

Nurmen (2014, 18) mukaan peruskoulun jälkeinen koulutukseen kiinnittyminen riippuu pitkälti siitä, miten hyvin nuoren kyvyt, kiinnostukset ja tavoitteet sopivat kuhunkin koulutusmalliin. Koulutusvalintoja ohjaavat usein myös peruskouluaiakainen koulusuhde, opiskeluvalmiudet, motivaatio sekä vanhemmilta, sukulaisilta ja ystäviltä saatu kokemuksellinen tieto eri aloista ja koulutuspaikoista (Salmela-Aro 2014, 53-55). Merkittävällä osalla peruskoulun päättöluokkalaisista on kuitenkin ongelmia siinä vaiheessa, kun he siirtyvät toisen asteen koulutukseen ja koulutuksen keskeyttäminen nähdään osana perusasteen jälkeisen nivelvaiheen problematiikkaa. Kurosen (2014, 64-65) mukaan keskeyttämisen riskitekijöinä pidetään yleisesti kielteistä suhdetta kouluun, elämänhallinnan puutetta, motivaatio-ongelmia, oppimisvaikeuksia ja väärää alavalintaa.

Erityisen ongelmalliseksi Kuronen (2014, 65-66) näkee tilanteen kuitenkin heikommista lähtökohdista ponnistavien nuorten kohdalla, jotka tarvitsisivat tiiviimpää henkilökohtaista ohjausta yhteishakuvalintoja tehdessä, sillä suurin osa peruskoulussa erityistä tukea saaneista oppilaista jatkaa opintojaan nimenomaan ammatillisessa koulutuksessa. Nykyinen yhteishaun yhteydessä saatu ohjaus koetaan liian tekniseksi, eikä valintoja tukevaa ohjausta ole riittävästi, mikä saattaa johtaa hyvinkin hatarasti tehtyihin ammatinvalinnan päätöksiin (Kuronen 2014, 66). Koska peruskoulun päättöluokkalaisilla on keskenään hyvin erilaiset resurssit pitää kiinni omista urahaaveistaan, olisi välttämätöntä, että erityisesti tukea tarvitsevien nuorten ura- ja elämänsuunnittelutaitoja vahvistettaisiin jo perusasteen aikana, samalla toisen asteen keskeyttämisriskiä pienentäen.

Erityisnuoren ammatillinen kasvu valmistumisen kynnyksellä. Haastellut erityisnuoret kokivat ammattiin opiskelun sujuneen pääsääntöisesti hyvin. Opiskelua ammattiopistossa pidettiin mielekkäänä, koska se vahvisti oman oppimistyylin sopivuutta sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa tekeminen ja osaamisen näyttäminen ovat etusijalla oppimista ajatellen. Ammatillisen koulutuksen etuna onkin mahdollistaa mielekästä tekemistä nuorille, joiden ensisijaiset tavoitteet ja vahvuusalueet eivät ole akateemisen tiedon hankkimisessa. Tästä toki hyötyvät muutkin ammatillisen koulutuksen opiskelijat, ei vain erityistä tukea tarvitsevat.

Opintojen aikana haastateltavat olivat myös kokeneet oppimisen hankaluutta niin ammatillisissa kuin yhteisten aineidenkin opinnoissa, samoin epävarmuutta ja motivaatio-ongelmia alavalinnan suhteen, mutta kaiken kaikkiaan nuorten ammatillista kasvua näytti tukevan kasvanut itsetuntemus ja tietoisuus omasta neurokognitiivisesta häiriöstä ja/tai neurologisesta erityisvaikeudesta ja sen vaikutuksesta oppimiseen ja omaan toimintaan.

Tokana vuonna rupes tuleen vähän sitä fiilistä, että onkohan tää miun ala...oli vähän hankaluutta, kun en oikeen osannu käyttää noita laitteita työsalissa, enkä välttämättä kehannu kysyä apua tai mitää, kun ehän mä muistanu kaikkien niitte laitteitten nimiäkään... Se on niinku niin, että jos mulle on selitetty tai näytetty joku asia tai vaikka kone, niin en mä muista miten sitä käytetään jos en saa ite kokeilla sitä...Jos aina vaan näytetään ja näytetään, mut en pääse koskaan käyttämään, niin en mä opi sitä, mut jos mä saan kokeilla niitä niinku käytännössä nii sit se on eri juttu...(N5)

Samankaltaisia tuloksia raportoitiin myös Villan ja Lavikaisen (2015, 57) tutkimuksessa, jonka mukaan diagnoosin saaminen oli monelle ADHD- tai Aspergerin oireyhtymän omaaville henkilöille ”käännepaikka”, joka on tukenut omia koulutus- ja uravalintoja ja lisännyt valintoihin liittyvää päämäärätietoisuutta. Lisäksi nuoret kokivat erityisesti työssäoppimisjaksoilla (top-jakso) opitut asiat merkityksellisiksi, koska siellä annetut tehtävät olivat ”oikeita työtehtäviä”, joissa onnistuminen tuotti konkreettista hyötyä niin itselle kuin muillekin.

Ihan jees, mut huomasin kyl et kun sai tehäkin keittiössä jotain, nii oppii paremmin. Mä opin paljon paremmin niinku tekemällä tai näkemällä suoraan et mitä siinä tapahtuu, kun jos siä tuijottaa vaan kirjaa tai ruutua...Ja vaikka toppi-jaksot oli rankkoja, mut kyl ne oli tosi antoisiakin. Miä opin siellä ihan älyttömän hyvin, enkä jumittanu yhtään kännykän tai tabletin kanssa. Siellä kun ei ole siihen aikaa, kun on koko ajan tekemistä ja jos siä mietit jotain muuta, niin hyvin äkkiä se keskittyminen herpaantuu jonnekin muualle...Se on sit parempi vaan keskittyä yhteen hommaan kerrallaan (N2)

Ihan hyvin täällä amiksessa meni. Mukavinta oli oppia uutta, tehdä oikeita työhommia ja sain uusia kavereitakin. Vaikeinta oli se, jos jäi liikaa ylimääräistä aikaa, sillo saatto mennä vähän hillumiseks kun mul pitää olla aina jotain tekemistä (N1)

6.2 Ohjaus ja muu oppimisen tuki erityisnuoren ammatillisen kasvun tukena

Kuvauskategoriat/Teema

- Ohjaus ja muut oppimisen tukitoimet ennen ammatillista koulutusta
- Erityisopetuksellinen tuki ammatillisen kasvun tukena
- Ohjaus ammatillisen kasvun tukena

Ohjaus ja muut oppimisen tukitoimet ennen ammatillista koulutusta. Tutkittavien erityisnuorten kokemukset perusopetuksessa saadusta tuesta ja ohjauksesta vaihtelivat jonkin verran. Osa haastatelluista koki saaneensa peruskouluaikana riittävästi erityisopetuksellista tukea, mutta muistikuvat opinto-ohjauksesta olivat

hatarat. Yksi nuorista oli hyvin tyytymätön perusopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen sekä siihen liittyvään ohjaukseen, eikä kokenut tulleen ”kuulaksi”, kun taas toinen oli iloinen saamastaan henkilökohtaisesta ohjauksesta, jonka kautta hän oli hakeutunut ammattistartille opiskelemaan päättöluokan jälkeen. Lisäksi nuoret näyttivät arvostavan sitä, että heille esiteltiin erilaisia vaihtoehtoja aloista ja ammanteista ja erityisesti kokoaikaisessa erityisopetuksessa olleet korostivat paikallisen ammattiopiston tutustumispäivän merkitystä omassa koulutusvalintaprosessissaan.

Joo, oli mulla muistaakseni sellanen kahdenkeskinen juttelu aika sen yläasteen opon kaa. Se oli kyllä tosi hyödyllinen ja oon iloinen et uskoin sitä (opinto-ohjaajaa) ja hain ammattistartille, se startti-vuosi oli tosi hyvä kun sen kautta ymmärs mitä haluaa tehdä sit tulevaisuudessa (N3)

Mä olen ollu pienryhmässä tokasta luokasta lähtien, siel sai ihan hyvin tukea koko ajan...Opo-tunnit...jaa-a, no ainakin me käytiin oman ryhmän kanssa täällä (ammattiopisto) tutustumassa sen opon kanssa. Se oli musta iso plussa, et näitä amiksen opintoja esitteli muut opiskelijat, kai ne sit oli jotain tuutoreita (N2)

Mulla ei oikeen tuo yläaste mennyt putkeen, kun oli se lintsauskiere. Eli kai meillä jotain opo-tunteja siellä pidettiin, jossa sit käytiin jotain ammattejaki läpi, mut saatoinkin nukkua sillo tunnilla...tai sit mä olin siellä itseopiskelutilassa sen avustajan kanssa tekeen rästejä... (N5)

Mä oon tosi pettynyt ku mun ongelmiin ei koskaan otettu silleen vahvasti kantaa siellä peruskoulussa. Oisin halunnut helpotetun enkun, mut ne vaan oli sitä mieltä et kyl sä pärjää (N4)

Honkasen (2008, 195-196) mukaan erityisoppilaille on tärkeää tarjota mahdollisuus koulutuskokeiluihin tai tutustumiskäynteihin ennen toisen asteen opintojen alkamista. Tutustumiskäynti ja pidempi koulutuskokeilu ammatillisessa oppilaitoksessa antavat tukea peruskoulun jälkeisille valinnoille ja päätöksenteolle. Kiinnostavalta tuntuva ala voi osoittautua oikeaksi valinnaksi tai oppilas voi todeta, ettei ala sittenkään ole hänelle sopiva. Erityisoppilailla on tällöin mahdollisuus myös seurata ja havaita, miten alalla opiskelevat nuoret kokevat opiskelun, työskentelyn ja työssäoppimisen. Honkanen (2008, 196) korostaa koulutuskokeilujen kautta saatua kokemusta ”kollegiaalisena” vertaisohjauksena,

jonka avulla nuorella tutustujalla on matalampi kynnys kysyä asioita toiselta nuorelta ja he ymmärtävät toisiaan samansuuntaisen hahmottamistavan vuoksi.

Peruskoulun opinto-ohjaus vaikuttaa pitkälti siihen, löytyykö erityistä tukea tarvitsevalle nuorelle sopiva ja motivoiva opiskelupaikka toisen asteen oppilaitoksista. Parhaaseen lopputulokseen päästään sellaisella yhteistyöllä, jossa tulevaisuuden vaihtoehtoja ryhdytään pohtimaan jo hyvissä ajoin, sillä oppilas ja huoltajat tarvitsevat paljon tietoa ja tukea oppilaan siirtyessä perusopetuksesta toisen asteen oppilaitokseen. (Jahnukainen 2010, 150.) Koska erityisoppilaan opiskelupaikan valintaan vaikuttavat melko olennaisesti oppimiseen liittyvät vaikeudet ja mahdollinen erityistuen jatkuminen toisella asteella, siirtymän toteuttamisessa tarvitaan moniammatillista verkostoitumista.

Kokemukseni mukaan, peruskoulun ja ammatillisen oppilaitoksen yhteistyötä tehdäänkin erityisoppilaan ympärillä opinto-ohjaajien, erityisopettajien ja opettajien kanssa yhteistyössä. Koska oleellista on selvittää, miten oppimisvaikeus näkyy konkreettisesti hakijan selviytymisessä opinnoista, moniammatillinen verkosto saattaa joskus myös sisältää myös koulupsykologin ja/ tai lääkärin. Se, ketkä toimivat, miten ja milloin, vaihtelevat alueellisesti ja koulukohtaisesti. Pääasia kuitenkin on, että oppilaasta huolehditaan, siirretään opintojen kannalta keskeistä tietoa kummallekin siirtymäprosessin toimijalle ja että oppilas on aktiivisesti mukana tiedostaen, mitä yhteistyöllä tavoitellaan.

Vuonna 2014 nuorille suunnatussa ammatillisessa peruskoulutuksessa oli erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita 16 %, joista 86 % oli integroidun erityisopetuksen tuen piirissä (SVT 2015, 4). Erityisopiskelijamäärän melkein kolminkertaistuessa vuodesta 2004, jolloin vastaava luku oli 5,4 % (SVT 2015), erityisopetuksen tarve ammatillisissa oppilaitoksissa on ilmeinen. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijamääriä on paisuttanut viime vuosina nuorisotakuun koulutusosio, jonka mukaan jokaiselle nuorelle tulisi löytyä opiskelupaikka toisen asteen koulutuksessa riippumatta opiskelijan oppimisen edellytyksistä (Nuorisotakuu, 2016).

Nähdäkseni myös keväällä 2016 käyttöön otettu soveltuvuuskokeiden poisto tietyiltä koulutusaloilta tulee merkittävästi vaikuttamaan ammattiopistojen opiskelija-ainekseen ja täten epäsuorasti myös erityisopiskelijoiden määrään. Erityisesti pääkaupunkiseudun ammattiopistot ovat olleet suuren pulman edessä, kun lähihoitajaopintoihin hakeutuu yhä suurempi määrä erilaisista laajoista oppimisvaikeuksista, psyykesairauksista ja päihdehäiriöistä kärsiviä nuoria, joiden soveltuvuutta hoitamaan toisia ihmisiä tai edes opiskelemaan sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa ei ole oppilaitoksissa tarpeeksi huomioitu (A-Studio 2016, Sandbergin haastattelu).

Erityisopetuksellinen tuki ammatillisen kasvun tukena. Ammatillinen erityisopetus toteutuu siis ensisijaisesti integrointina tavalliseen ammattioppilaitoksen ryhmään. Ammatillisen erityisopetuksen peruslähtökohta on koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen, muut tavoitteet ovat yhteneväisiä ammatillisen koulutuksen tavoitteiden kanssa, joita ovat ammatillisen perustutkinnon suorittaminen, työllisyyden ja/tai yrittäjyyden edistäminen sekä ihmisenä kasvaminen (Finlex 2014). Koulutuksen tavoitteita puolestaan voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten ja tarpeiden mukaan. Erityisopetuksen toteutustavat vaihtelevat oppilaitoksittain, mutta yleisimpiä työtapoja ovat uskoakseni: pienryhmäopetus, samanaikaisopetus, pajaopetus, erityisopetuksen menetelmien ja välineiden käyttö, työvaltainen oppiminen, tavoitteiden mukauttaminen, yksilöllinen opiskeluaika ja oppimisympäristöjen muuttaminen.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat kaikki olleet erityisen tuen piirissä ammatillisen koulutuksensa aikana. Heille oli opintojen aikana laadittu ammatillisen koulutuksen lain velvoittama henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon oli kirjattu erityisopetuksen peruste ja opetussuunnitelman tutkintokohtainen erityisopetuksen tarve. Haastattelemani nuoret olivat pääosin hyvin tyytyväisiä ammattiopistossa saatuun tukeen ja kokivat, että tukea oli ollut riittävästi. Yksilöllistä tukea oli muun muassa saatu yhteisten tutkinnon osien suorittamiseen, ammattiosaamisen näyttösuunnitelmien tekoon sekä työssäoppimisen sujumiseen.

Olen saanut erityisopettajan tukea atto-aineisiin (nyk. yto-aineet) ja ollu Soppi-pajassa (pajaopetus). Joskus oon saanu tukea ammatillisiin-kin, ekana vuonna enemmän kuin muina. Soppi-pajassa on saanu keskittyä rauhassa, mut siel on kuitenkin ollu tosi rento meininki, nii on saanu hommat paremmin tehtyä ku isossa porukassa (N1)

Sain tukea kaikkiin rästissä oleviin kouluhommiin Soppi-pajassa ja ruotsissa ja matikassa olin erkkaopen ryhmässä. Oon saanu tukea työssäoppimispaikassa asiakaspalveluun, kun se on musta niin vaikeaa...(N2)

Ainaki se et pääsin Soppi-pajaan tekeen tehtäviä. Mä tykkäsin siitä tosi paljon ku sai apua, siel oli mukava ilmapiiri eikä tarvinnu sillee yksinää koittaa pähkäillä, vaan aina sai ohjausta oikeeseen suuntaan ku tartti. Ja mun oma ope autto mua aina kaavojen kanssa. (N3)

Siel toppi-paikassa oli yks mukava heppu, joka aina neuvo jos en osannu. Ja oon ollu oman open tukarissakin, kun jotku noista koneista on tosi hankalia käyttää ja atoissakin olin siel Jelpparissa (erityisopetuksen pienryhmä) (N5)

Kokemukseni mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa annettava erityisopetus on kehittynyt huimasti viimeisen viiden vuoden aikana. Erityisopetus näyttää vakiintuneen ammatillisten oppilaitoksen toiminnaksi ja näkyy opetussuunnitelmissa ja opettajien toiminnassa. Tavoitteiden mukauttaminen erityisesti yhteisten aineiden osalta on jo arkipäivää monessa ammattiopistossa ja opimisympäristöjä on monimuotoistettu koulutuksen esteettömyyden takaa-miseksi. Lisäksi erilaisia erityisopetuksen käytänteitä ja menetelmiä on kehitetty eri hankkeiden avulla opiskelijoiden yksilöllisten ja joustavien koulutuspolkujen varmistamiseksi eri puolilla maata.

Uhkakuvana ovat kuitenkin nykyisen hallituksen kaavailemat ammatillisen koulutuksen vuoden 2017 rahoitusleikkaukset. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) mukaan rahoitusleikkausten mukanaan tuomat opettajien irtisanomiset tulevat heikentämään ammatillisen koulutuksen laatua ja romuttavat ammatillisen koulutuksen reformissa tavoiteltavat yksilölliset opintopolut (Hongisto 2016). On selvää, että jos yhdellä opettajalla on vastuullaan yhä enemmän opiskelijoita, opetus ja ohjaus eivät millään voi muuttua aiempaa yksilöllisemmäksi ja koulutuksellinen tasa-arvo jää toteutumatta.

Nähdäkseni ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmän muuttuminen tulee jatkossa, ainakin välillisesti, myös vaikuttamaan ammatillisessa koulutuksessa annettavaan erityistukeen. Uuden rahoitusmallin kannustaessa koulutuksen järjestäjiä parantamaan koulutuksen läpäisyä ja vaikuttavuutta sekä koulutusaikojen lyhentämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016), vaarana on, että minimitason osaamistavoitteita lasketaan jo entisestään ja työelämään pullahtaa säännöllisin väliajoin ammatillisesta perustutkintotehtaasta valmistuneita nuoria tai aikuisia, joiden työelämävalmiudet eivät kohtaa oman ammattialansa työtehtävien perustavoitteita ja osaamista. Toisaalta taas haluan uskoa siihen, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan erityisopiskelijan uraohjausta ja työelämään sijoittumista tullaan jatkossa kehittämään ja tukemaan enemmän, sillä uuden mallin mukainen 15 %:n vaikuttavuusrahoitus tullaan maksamaan opiskelijoiden työllistymisen, jatko-opintoihin siirtymisen ja opiskelija- ja työelämäpalautteen perusteella (OKM 2016).

Ohjaus ammatillisen kasvun tukena. Erityisopetuksellisen tuen lisäksi tutkitavat nuoret olivat tyytyväisiä ammattiopistossa saatuun ohjaukseen ja erityisesti opinto-ohjaukseen. Kahdella nuorista ammatillisen koulutuksen aikainen opinto-ohjaus oli noussut hyvin merkittävään rooliin tutkinnon saavuttamiseksi väärän alavalinnan ja motivaatio-ongelmien vuoksi. Osa taas toi esiin erityisesti opintojen päättövaiheen ohjauksen tärkeyden omalla koulutuspolullaan.

Kyl mä ainakin oon saanu tarpeeksi ohjausta, varsinkin nyt opintojen loppuvaiheessa. Mä oon saanu Olkkarin opolta tosi paljon apua siihen työrytmin ja muiden päivärutiinien ylläpitämiseen, koska itelleni käy aika helposti niin, että jää sinne koneelle jumiin... (N2)

Mä oon käynny tosi paljon opolla näiden opintojen aikana, ku tajusin et tää ei oo yhtään mun ala ja meinasin lopettaa kesken. Onneks se opo tsemppas mua ja me tehtiin yhdessä sellanen tehostettu suunnitelma opintojen loppuun saattamiseksi, jota sitten päivitettiin koko ajan. Ja nyt nää on ohi! (N4)

Kyllä mä sanoisin et oon saanu riittävästi ohjausta ja tukea, itestähän se on paljon kiinni, kuinka usein siellä opon luona käy juttelemassa (N3)

Mun mielestä olis pitänyt olla enemmän sellaista henkilökohtasempaa ohjausta TOP-jaksolla et ois paremmin valmentautunu siihen et mitä se työelämä oikeesti on, mut kyl mä koen et oon saanu tarpeeksi ohjausta opintoihin...(N1)

No oohan mä aika paljon opolla ravannu ku oli niitä suullisia ja kirjallinenkin varotus niiden poissaolojen takia. Ja hyvä et ravasin, ku en olis muute valmistunu! Siel ollaan yhes mietitty mun unirytmii ja sopivia toppi-paikkoja, enkä mä siitä opintokortistakaan olis mitään ymmärtäny jollei se olis selittäny...Ja Olkkarin opon luonakii oon käyny juttelee siviilipalvelusasioista (N5)

Haastateltavien ohjaustarpeen riittävyttä kartoittaessani koin myös aiheelliseksi tarkastella kahden Etelä-Savossa toimivan ammatillisen oppilaitoksen eli Etelä-Savon ammattiopiston ja Savonlinnan ammatti- ja aikuisopiston ohjaussuunnitelmia. Kumpikin ohjaussuunnitelma näytti korostavan ohjauksen toteuttamisen lähtökohtana Honkasen (2008, 197-200) näkemystä, jonka mukaan opiskelijalla on erilaiset ohjaustarpeet opintojensa eri vaiheissa eli opintojen alkuvaiheessa, opintojen edetessä ja opintojen päättövaiheessa. Molemmat myös painottivat oppilaitoksen ohjaustoiminnan tavoitetta vastata opiskelijoiden yksilöllisiin ohjaustarpeisiin, kun tutkinnon suorittajana on esimerkiksi kaksoistutkintoa suorittava opiskelija, aikuisopiskelija ja maahanmuuttajataustainen opiskelija. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus kuvattiin kummassakin ohjaussuunnitelmassa varsin pintapuolisesti ja lähinnä oppilaitoksen erityisopetussuunnitelmiin viitaten. (Etelä-Savon ammattiopisto 2015; Savonlinnan ammatti- ja aikuisopisto 2015.) Tosin on huomioitava, että kyseisten oppilaitosten tehtävänä on tuottaa monialaisia koulutuspalveluja alueellisesti koko maakunnan väestölle, ei vain erityistä tukea tarvitseville.

Vertailun vuoksi pyrin myös tutustumaan Etelä-Savossa toimivan ammatillisen erityisoppilaitoksen, Bovallius-ammattiopiston ohjaussuunnitelmaan. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 2015/246 määrää, että ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on erityinen koulutustehtävä, jonka mukaan ne huolehtivat ammatillisen erityisopetuksen sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen järjestämisestä sekä erityisopetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä (Finlex 2015). Tätä kirjoittaessa Bovallius-ammattiopiston

koulukohtainen ohjaussuunnitelma ei kuitenkaan ollut julkisesti saatavilla, joten päätin perehtyä ohjauksen käytänteisiin AMEO-verkoston laatiman Ammatillisten erityisoppilaitosten pedagogiset periaatteet-asiakirjan kautta. Johtuen pitkälti näiden oppilaitosten erityisestä koulutustehtävästä ohjauksen keskeisessä roolissa näyttää olevan nivel- ja alkuvaiheen toiminta sekä työllistymisen tukeminen opintojen loppuessa. Ennen opintojen alkamista tehtävä ohjaus keskittyy kartoittamaan hakijan soveltuvuutta valitsemalleen alalle intensiivisen koulutuskokeilujakson kautta. Koulutuskokeilut toteutetaan henkilökohtaisesti laaditun suunnitelman mukaan, jossa seurataan kokeilijan oppimis- ja opiskeluvalmiuksia, opiskelijan yhteistyö- sekä arkielämän ja asumisen taitoja. Opintojen päättövaiheen ohjauksella taas pyritään turvaamaan työllistymisen tuki esimerkiksi työhönvalmentajien palveluja hyödyntämällä. (Ameo pedagogiset periaatteet 2015, 27-28.)

6.3 Kokemuksien ja vahvuuksien kautta työelämään

Kuvauskategoriat/Teema

- Tulevaisuuden haaveet
- Koulutuspolun kokemukset urakehityksen tukena
- Erityisnuorten omat vahvuudet urakehityksen tukena

Tulevaisuuden haaveet. Jokaisella meistä on haaveita. Toiset niistä voivat olla melko arkisia ja helposti toteutettavissa, toiset taas sellaisia, joiden ei oikeastaan ole koskaan tarkoitus toteutua. Yhteistä haaveille kuitenkin on se, että ne antavat meille voimia ratkaisevalla hetkellä, kun muuten emme enää jaksaisi tai viitsisi jatkaa. Lipposen (2014, 213) mukaan vahvuuksista ja haaveista puhuttaessa ollaan käytännössä usein lähellä ihmiselle kaikkein tärkeimpiä asioita, sillä esille tuotujen haaveiden kautta voidaan myös tehdä johtopäätöksiä niiden merkityksestä ihmiselle ja hänen elämälleen. Täten, unelmia pohtiessa nuori myös tietoisesti hakee itselleen merkityksellisiä ja tärkeitä asioita, joita hän voi käyttää omien tulevaisuudensuunnitelmien ja strategioiden pohjana.

Mun haaveena on hakea opiskelemaan autopuolta tai logistiikkaa, kukaan on ekana tehnyt vähän näitä ravintola-alan hommia. Tulevaisuudessa haluaisin tehdä monipuolista työtä eli molempia vähän autohommia ja ravintola-alan hommia. Nykypäivänä pitää olla monta tutkintoa, että työllistyy (N1)

Mun suuri haave on et mul on semmone perusarkielämä, oma talo, vaimo ja lapsia, työpaikka, sun muuta tällaista. Unelmatyöpaikka olisi semmone, missä pääsee käyttämään omaa luovuuttaan ja ehkä suunnitella jotain tuotteita, jossa käsiteltäisiin jotain muitakin materiaaleja kuin metallia, niinku vaikka puuta tai kiveä...(N5)

Et sais töitä niinku myyjänä kun ei tää tarjoilijan homma ole mun juttu. Myyjän työssä pääsee olemaan asiakkaiden kanssa paljon enemmän kuin tarjoilijana. Täs vaan nopeesti palvellaan asiakasta, kun taas kaupassa voi jutella pitempään asiakkaiden kanssa ja auttaa niitä (N4)

Jaa...Se on musta vähän tämmöne nykyajan ongelma, et kokoajan halutaan jotain lisää. Mä oon tosi tyytyväinen et sain kesäduunin siitä mun toppi-paikasta. Siellä on mahtava työilmapiiri, työkaverit ja sit se on tosi mukavaa työtä, just sitä keittiötyötä. Ne on näyttäneet mulle miten siellä kaikki toimii ja miten tehdään. Musta olisi kiva jäädä sinne, jos mahdollista (N2)

Yllä olevia lainauksia tukee Siltalan (2013, 177-183) eri nuorisotutkimuksista kokoama teos, jonka tärkein viesti työelämän suhteen on, että nuoret eivät kaihda työtä, vaan odottavat työltä sisällöllistä mielekkyyttä, merkityksellisyttä, hyvää työilmapiiriä ja rakentavaa palautetta. Työelämän kasvavasta epävarmuudesta ja vaatimuksista huolimatta, nuorilla on edelleen myös usko parempaan huomiseen. Tämä johtuu Siltalan (2013, 208-210) mukaan siitä, että suurin osa heistä on väliaikaisessa odotustilassa odottamassa pääsyä koulutukseen, työhön, armeijaan tai siviilipalveluun. Kaikki on hyvin, jos odotusaika ei veny. Jos nuori kuitenkin joutuu odottelemaan opiskelupaikkaansa tai työllistymistään pitkään, hänen itseluottamuksensa alkaa rakoilla ja yrittäminen saattaa lannistua. Siltala (2013, 190-195) myös korostaa, että lähtökohtaisesti Y-sukupolvi uskoo hyvää itsestään, mutta talousongelmista kärsivät työmarkkinat eivät pysty antamaan nuorille aivan sitä, mitä he odottavat. Niukkenevien resurssien synnyttämä kilpailu tekee nuorista haavoittuvaisia ja alttiita masennukselle. Tällöin olisi tärkeää lieventää nuoren riittämättömyyden tunnetta kertomalla hänelle,

että työelämästä voi selvitä, vaikkei olisikaan huippuyksilö huippuyksikössä. (Siltala 2013, 194-195.)

Koulutuspolun kokemukset urakehityksen tukena. Tutkittavat erityisnuoret kokivat, että ammatilliset opinnot olivat kokonaisuudessaan vahvistaneet omaa urakehitystä sekä toimineet arvokkaana siltana työelämään ja työelämänvalmiuksien kehittymiseen. Nuoren ammatti-identiteetti ja siihen liittyvät vahvuudet olivat selkeytyneet opiskeluvuosien aikana tuoden mukanaan uuden kokemuksen omasta kyvykkyydestä ja uuden oppimisesta. Moni haastateltavista korosti vastauksissaan myös ”oman jutun löytämistä” ja sen tärkeyttä. Asiat oli koettu omakseen, mutta olennaista oli ollut myös niiden asioiden löytäminen, joita ei oltu koettu omakseen.

Mä oon oppinu et motivaatio on kaikista tärkein juttu. Minua motivoi se et tietää että on onnistunut jossain. Onnistumisen kokemukset ja hyvä palaute on ollu tosi tärkeitä, ne on auttanu jaksamaan koulussa ja topissa (N1)

Mulle ainaki selkeni näiden vuosien aikana se, mitä mä haluun tulevaisuudessa oikeesti tehdä. Ja on mulla välillä ollu ehkä vähän asenneongelmaaki näiden tarjoilijaopintojen suhteen, mut haluan oppia lisää kaupan alasta (N4)

No mä oon tajunnu et oon ehkä enemmän sellanen iltaihminen eli iltatyöt ei oo ongelma, mut sit jos ois aamuduuni nii pitäis olla tosi kova työmotivaatio et sit jaksaa lähteä sinne töihin eikä vaan paina sitä herätystä pois päältä...(N5)

Asiakaspalvelu ja ihmisten kanssa oleminen sujuu nyt ainaski paremmin ku sitä on joutunu harjotteleen topissa tosi paljon. Mullahan toi silmiinkattominenki on ollu välillä ihan törkeen hankalaa, edes sen 3 sekunnin verran...(N2)

Mun mielestä hyvällä työilmapiirillä on tosi iso merkitys. Mä tykkäsin just siks olla työpajalla ku siel oli kivoja tyyppejä ja sit vähän munkaltaisia nuoria, jotka ei ehkä oikeessa työelämässä pärjää vielä sillee niin hyvin...(N3)

Täten tutkittavien koulutuspolun kokemusten voidaan katsoa vahvistavan omaa urakehitystä. Edellä mainittua tukee myös Martelan (2014, 45-47) nä-

kemys, jonka mukaan tulevaisuuden työssä tuottavuus syntyy aidon innostuksen ja sisäisen motivaation kautta. Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoriaa (eng. self-determination theory) mukaillen, Martela (2014, 48-51) esittää sisäisen motivaation kumpuavan ihmisen kolmesta psykologisesta perustarpeesta: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Itseohjautuvuusteorian mukaan nämä perustarpeet ovat ihmisen hyvinvoinnin perusta, sillä ihminen tarvitsee kokemusta omaehtoisuudesta, kyvykkydestä ja yhteisöllisyydestä kasvaakseen täyteen ihmisyyteensä. Teorian taustalla on perustava näkemys ihmisestä aktiivisena, itseohjautuvana ja itseään toteuttavana inhimillisenä olentona, eikä ulkoisen motivaation ja ympäristötekijöiden välisessä ristipaineessa rimpuilevana sätkynukkena. (Martela 2014, 48-51.) Ulkoisen motivaation eri tekijät toki ohjaavat ja vaikuttavat nuoren toimintaan aikuisuuteen siirryttäessä, mutta ulkoisten haasteiden, kuten koulutuksen, kohtaaminen ja niistä selviäminen auttaa sisäistämään ulkoisen säätelyn sisäiseksi motivaatioksi (Martela 2014, 46-47).

Omassa, Decin ja Ryanin teoriaa sivuavassa tutkimuksessaan, Martela nimittää kukoistusta synnyttäväksi elementiksi kolme tukipilaria: vapauden, virtauksen ja vastuun (Martela, 2015, 41). Martelan (2015, 42) mukaan vapaus tarkoittaa viime kädessä kykyä toimia: itsetuntemusta, riittäviä resursseja ja koettua hyvinvointia. Virtaus sen sijaan tarkoittaa aikaan saamista: tulosten syntyä, osaamisen kehittymistä ja flow-tilassa työskentelemistä. Vastuu taas tarkoittaa yhteisen hyvän eteen työskentelemistä: autenttisia ihmiskohtaamisia, toisten palvelemista ja merkityksellisyyden kokemista. (Martela 2015, 46) Tässä tutkimuksessa haastateltujen erityisnuorten kohdalla koulutuspolulla koettu vapaus mahdollistaa omien intohimojen kirkastamisen, aito kiinnostus opiskeltavasta asiasta taas ohjaa virtauskokemukseen ja oman osaamisen kehittämiseen. Vastuu puolestaan korostaa erityisnuorten esilletuomaa myönteisen työilmapiirin ja yhteensuuluvuuden kokemusta toisten ihmisten kanssa.

Erityisnuorten omat vahvuudet urakehityksen tukena. Tutkittavien nuorten kohdalla koin aiheelliseksi myös selvittää heidän käsityksiään omiin vahvuuksiinsa liittyen. Suurin osa haastatelluista nuorista koki kysymyksen hieman häm-

mentäväksi ja vaikeasti vastattavaksi, koska omia vahvuuksia ei oltu juuri aiemmin aktiivisesti pohdittu tai niiden tarkastelukulmana oli ollut joku omaan oppimiseen tai arkielämään liittyvä piirre, jota oli pitänyt kehittää. Tutkijana erityisen ilahduttavaa oli kuitenkin huomata, että erityisnuoret olivat oman ”erityisyytensä” kautta havainneet vahvuuksia omissa luonteenpiirteissään tai toiminnassaan.

Mun mielestä se on vahvuus et pystyy tekeen monta asiaa samaan aikaan, koska joillekii se on vaikeeta. Sit mä pystyn oleen joukon mukana, et en oo sillee niinku erilainen (N1)

Mun sosiaalisuus ja ehkä se, et vaikka se oli järkytys saada se ADHD-diagnoosi, niin nyt mä ymmärrän miks mä arvostan ehkä enemmän sellasta rutiinia ja rytmiä työssä ja opinnoissakin ku meen helposti sekaisin...eli tavallaan se on tuonu hyvääkin...(N4)

Mä oon tän aspergerin kautta tajunnu paremmin jotain omia vahvuuksia niinku se tarkkuus ja pikkunäppäryys, joita en olis kyllä muuten tajunnu. Ja kyllä toi omalaatuinen huumorintajukin välillä auttaa, ainakin mun kaveripiirissä...Heh. (N2)

No mä olen aika hyvä kuuntelemaan ja piirtämään. Piirtämisen kautta oon saanu rauhaa ja keskittymistä enemmän. Ja kyl mä sanoisin, et oon aika sinnikäs ku tulin takaisin sen keskeyttämisjakson jälkeen, vaikka oli se kynnyks tosi korkea ja vaati multa paljon... (N3)

Nuorempana mua ahisti pirusti ku unohdin asioiden nimet, nyt se on vähän parantunut ja sit mä oon oppinu keksimään erilaisia riimejä eri nimille tai asioille niin se auttaa...eli oon oppinu erilaisia tapoja oppia nimiä ja erilaisia tapoja oppia yleensäkin...Eiks sekin ole vahvuus? (N5)

Yllä olevien nuoren kommentteista välittyy mielestäni se, kuinka heidän itse kokemansa vahvuudet eivät oikein pääse ainakaan perusasteen kouluympäristössä esille. Koulumaailma usein tunnistaa ja löytää vain nk. perinteiset lahjakkuudet, kuten kielellisen ja/tai matemaattisen lahjakkuuden, joten nuoren luonteenvahvuuksiin perustuvat vahvuudet ja niiden heijastuminen omaan toimintaan jäävät valitettavan vähälle huomiolle. Edellä mainittua tukee myös Uusitalo-Malmivaa-
ran ja Vuorisen (2016, 64-65) syksyllä 2015 esilletuotu näkemys, jonka mukaan

perusopetuksen koulunkäynnin erityisjärjestelyjen sopimiseen tarkoitetuissa pedagogisissa asiakirjoissa, kuten HOJKS-lomakkeessa ei oltu varattu riviäkään oppilaan vahvuuksien raportoinnille. Oppimisen haasteille sen sijaan löytyi sarakkeita (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 63). Ammatillisen koulutuksen HOJKS-lomakkeet taas eroavat toisistaan koulukohtaisesti, joten on vaikea sanoa, onko opiskelijan vahvuuksien pohtimista ja niiden kirjaamista HOJKS:in toteutettu kaikissa maan ammattioppilaitoksissa, mutta kokemukseni mukaan ja tätä kirjoittaessani syksyllä 2016, totean että ainakin yksittäiset koulut ovat tässä kunnostautuneet.

Kiiveri kollegoineen (2014, 154) toteaa tutkimuksessaan, että opettaja voi auttaa nuoria tulkitsemaan omaan toimintaansa positiivisesti. Positiivisiin tulkitoihin voidaan vaikuttaa antamalla positiivista palautetta, osoittamalla vahvuuksia ja harjoittelemalla omien vahvuuksien löytämistä. Positiivisen palautteen voimasta nuoren pätevyyden tunne vahvistuu ja myönteinen käsitys sekä usko liittyen omaan toimintakykyyn kasvaa. (Kiiveri ym., 2014, 153-154.) Myös Saikkonen, Blomgren, Karjalainen ja Kivipelto (2015, 40) pitävät omassa tutkimuksessaan nuoren vahvuuksien ja voimavarojen löytämistä sekä itsetuntemuksen lisäämistä ohjauksen lähtökohtana ja nuorta voimaannuttavana. Esimerkiksi koulutuksen keskeyttämistä pohtiva nuori tarvitsee tukea omien vahvuuksien, mutta myös heikompien ominaisuuksien tunnistamiseen, jonka pohjalta pyritään löytämään nuorelle sopiva vaihtoehto tarjolla olevista mahdollisuuksista. Lisäksi keskeyttämisilmiötä tarkastellessa voidaan todeta, että monet siihen vaikuttavista tekijöistä ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa ja monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta, mutta usein vaikeuksien syvällä olevat juuret, kuten jo peruskoulussa syntyneet kokemukset opiskelussa menestymisestä ja muiden hyväksynnästä, kertovat myös siitä, että nuorten luontenvahvuuksiin olisi tullut kiinnittää huomiota jo paljon varhaisemmassa vaiheessa (Saikkonen ym., 2015, 46).

6.4 Erityisohjaus tukena nuoren urakehityksessä

Kuvauskategoriat/Teemat

- Erityisnuoren ohjaustarve
- Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä
- Erityisnuorten ohjaustarpeet vs. tarjotut ohjauspalvelut
- Erityisohjauksen kehittäminen

Tämän tutkimuksen luvussa 3.1 toin esiin erityisohjaus-käsitteen haasteellisuuden, sillä saatavilla oleva ohjausalan kirjallisuus ei tätä käsitettä sellaisenaan tunne tai tue. Jos kuitenkin sivutaan aiemmin esiin tuotua Ilolan (2009) määritettä erityisohjauksesta ja todetaan, että erityisohjauksen ominaiset ohjaukselliset toimet ovat vain tietyille nuorille ja/tai aikuisille suunnattuja, mielestäni saadaan hyvä lähtökohta kyseisen ohjausmuodon määrittelylle ja siihen liittyvään toimintaan. Onhan totta, että ohjausalan kirjallisuus käsitteenä tunnistaa muun muassa korkea-asteen ja monikulttuurisen ohjauksenkin, jotka uskoakseni vaativat hyvin spesifejä, toisistaan eroavia ohjauksellisia toimia omien ohjauksen painopisteiden mukaan. Nähdäkseni erityisohjaukselle on myös erittäin suuri tarve, varsinkin tulevien koulutusleikkausten ja reformin horjuttamalla ammatillisella toisella asteella, jossa opiskelijalta tullaan odottamaan yhä itsenäisempää otetta opintoihin. Välijärven (2016) mukaan kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ole vielä 16-17-vuotiaana edellytyksiä kantaa itsenäisesti vastuuta oppimisestaan, vaan karkeasti arvioiden kolmasosa ammatillisen koulutuksen nuorista on sellaisia, joilla valmiudet itsenäiseen opiskeluun ovat muita heikommalla (Kivinen 2016).

Erityisnuoren ohjaustarve. Tutkimukseen osallistuneet ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijat kuvailivat omassa työssään näkyvät erityisnuorten ohjauksen ja tuen tarpeet seuraavalla tavalla:

He kyllä tarvitsevat paljon ohjausta eli sellaista asia kerrallaan etene- mistä ja asioiden yksinkertaistamista ja pitää mahdollisimman hyvin pystyä selvittämään, mitkä ne heidän ohjaustarpeet tosissaan on ja vastata niihin, eikä lähteä sitten kauheasti tarjoamaan muuta...ettei mee niinku silleen yli. Eli toisin sanoen yksilöllistä täsmäohjausta vaihe vaiheelta (A1)

No sillä tavalla, että on paljon tällaisia moniammatillisia palavereja, joissa käsitellään erityisopetuksen asioita. Palavereissa on usein paikalla ryhmänohjaaja, erva tai laaja-alainen erityisopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja ja joskus koulutuspäällikkökin, kun mietitään resursseja. Tämä sen takia, että erityisopiskelijoiden asiat ovat harvoin sellaisia, että pelkästään opinto-ohjaaja yksin niitä pystyy ratkomaan...(A2)

Nämähän näkyvät meillä ylipäänsä haasteena, varsinkin niiden nuorten kohdalla, joilla on takanaan mukautettuja opintoja tai erityisammattioppilaitoksessa suoritettuja tutkintoja. Haasteena on sen takia, koska kyseiset nuoret eivät yleensä osaa itse avata opintojen sisältöjään tai kertoa miten joku ammatillinen osuus tutkinnosta on mukautettu. Yleensä näillä nuorilla on kova motivaatio työhön, mutta valittavan usein ei kuitenkaan valmiuksia avoimille työmarkkinoille (A4)

Kuvailisin sitä sellaiseksi syventäväksi yksilöohjaukseksi, jossa pyritään asiakkaan kanssa käymään läpi hänen tilanne aika yksityiskohteisesti, jonka pohjalta pystyy sitten määrittelemään palvelujen tarvetta (A3)

Yllä olevien lainausten perusteella erityisnuorten ohjaustarpeesta pystyy muodostamaan kokonaiskuvan, jonka mukaan erityisohjauksen pitäisi olla vaihe vaiheelta etenevää perusteellista ja yksilöllistä täsmäohjausta, jotta nuoren eri palvelutarpeet pystytään määrittämään. Erityisnuorten ohjaus edellyttää myös tiiviimpää moniammatillista yhteistyötä niin koulutuksen kun koulutuksen jälkeisen nivelvaiheenkin aikana, jotta esimerkiksi mukautetut ammatilliset tutkinnon osat saataisiin paremmin avattua työllisyyden asiantuntijoille.

Saikkosen ym., (2015, 38-40) mukaan oppimishäiriöt nähdään yhdeksi työn ja koulutuksen ulkopuolelle ajautumisen riskitekijäksi. Koska kyseisessä riskiryhmässä olevan nuoren elämäntilanteet vaihtelevat, palvelut on suunnattava aina tapauskohtaisesti nuoren tilanteen ja ohjaustarpeen mukaan. Palveluilla ja/tai palvelujärjestelmällä Saikkonen ym. (2015, 37) viittaavat julkisella tuella tuotettujen palveluiden kokonaisuuteen, joka on suunnattu 16–29-vuotiaille nuorille aikuisille. Näitä ovat muun muassa sosiaalityö, koulutus, TE-palvelut, etsivä nuorisotyö, terveydenhuollon palvelut ja kuntoutus. Palveluiden toimiviksi käy-

tännöiksi nuoren kokonaistilanteen selvittämisessä on puolestaan havaittu elämäntilanteen kartoitus, säännölliset tapaamiset, ohjauksellinen työote ja verkostotyö. (Saikkonen ym. 2015, 37-41.) Ei siis riitä, että nuoria ohjataan palveluihin tai palveluista toisiin, vaan olennaista on varmistaa, että nuoren asia etenee. Saikkonen ym., (2015, 40) myös toteavat, että riskiryhmissä olevien nuorten henkilökohtainen ohjaus on luonteeltaan ratkaisukeskeistä ja voimavaralähtöistä, ei ongelmalähtöistä.

Osaamistarpeet erityisnuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä. Haastateltujen asiantuntijoiden näkemysten perusteella erityisnuorten kanssa tehtävän ohjaustyön osaamistarpeet määrittyvät pitkälti ohjattavan ohjaustarpeen mukaisesti. Haastatteluissa nostettiin kuitenkin esiin jonkinasteisen erityispedagogisen tiedon omaaminen ja sen soveltaminen ohjaustyön käytäntöön muun muassa eri menetelmien kautta. Tuen tarpeen tunnistamisen koettiin myös olevan helpompaa, jos asiantuntija oli perehtynyt neuropsykologisiin oireisiin ja niiden vaikutuksiin työelämään tai koulutukseen ohjautumisessa. Toisaalta taas nähtiin, että oman työtehtävän hallinta ja asiantuntijuus ohjaustyössä riittävät.

Kyllähän se vaatii jonkinikäisen tietopohjan näistä neuropsykologisista haasteista ja tietoa paikkakunnan palveluista, näille erityisnuorille siis... (A3)

Se vaatii erilaisia osaamistarpeita riippuen näiden työntekijöiden taustaorganisaatiosta, eli jos jokainen tuo oman organisaationsa perustehtävän mukaisen parhaan tälläseen asiakaskeissiin, niin se on järkevää ja riittävää (A4)

...Mut pitää kyllä olla tietynlaista osaamista siihen tunnistamiseen eli joku hälytyskello itsellään...(A4)

Erityisopetuksen osaamista pitäisi olla, sitä on ohjauksen koulutuksessa liian vähän (A2)

Samaa kuin muidenkin kanssa eli osaa määritellä nuoren elämäntilanteen ja ohjauksen tarpeen...tarvittaessa selkokieltä käyttäen ja havainnollistaen (A1)

Vaikka erityisohjaus-käsitettä ei sellaisenaan ohjauksen kentällä tunneta, kyseinen termi löytyy kuitenkin muutamasta ammatillista aikuiskoulutusta käsittelevästä lähteestä. OpinOvi- hankkeeseen kuuluvan Erilaiset oppijat- teematyöryhmän (2013, 6-7) mukaan aikuisten erityisohjauksella tarkoitetaan heidän oppimisensa haasteisiin liittyvien tekijöiden selvittämistä/tunnistamista, joiden pohjalta erityisohjaus ja tuen tarpeet voidaan suunnitella. Työikäisten ihmisten oppimiseen liittyvien haasteiden tunnistaminen vaatii useimmiten myös mahdollisten aikaisempien negatiivisten kokemusten työstämistä, joihin on voinut liittyä kokemuksia omasta pärjäämättömyydestä ja osaamattomuudesta (Erilaiset oppijat-teematyöryhmä 2013, 6). Toisin sanoen, hyvin samankaltaista kuin erityisnuorten kohdalla eli vahvuuksista ponnistavaa ohjattavan tilanteen, tuen ja ohjaustarpeen kartoitusta. Onnismaan (2007, 7) mukaan aikuisten ohjauksessa eivät kuitenkaan päde samat lainalaisuudet kuin lasten ja nuorten ohjausprosessissa, joten sellaisenaan yllä määriteltä käsitettä ei voi käyttää erityisnuorten ohjauksessa. Merkittävää on myös, että Erilaiset oppijat- teematyöryhmän selvityksessä ei tuoda esiin, ketkä aikuisten erityisohjausta toteuttavat tai minkälaista osaamista aikuisten erityisohjauksen vaatii, mutta työryhmä suosittaa lakia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta muutettavaksi niin, että aikuiskoulutuksen henkilöstön pätevyys- ja osaamisvaatimuksia tarkennetaan ja selvennetään (Erilaiset oppijat -teematyöryhmä 2013, 6).

Erityisnuorten ohjaustarpeet vs. tarjotut ohjauspalvelut. Erityisohjauksen tarvetta erillisenä ohjausmuotona vahvistivat myös haastateltujen asiantuntijoiden kuvaukset tarjottujen ohjauspalveluiden riittävydestä, kun on kyseessä erityistä tukea tarvitseva nuori. Tarjolla olevat ohjauspalvelut ja resurssit koettiin melko riittämättömiksi ja osaltaan myös mahdottomiksi, jos nuori oli tehnyt täysin väärän koulutusvalinnan. Oppilaitoksessa tapahtuvan erityisnuoren onnistuneen ohjauksen katsottiin olevan pitkälti ammatillisen yhteistyön ansiota ja erityisnuoren työllisyysasioiden hoitoon toivottiin tukea etsivästä nuorisotyöstä. Yksi haastatelluista toi myös ilmi näkemyksen, jonka mukaan ohjauspalveluita on riittävästi, mutta palveluita ei aina tarjota oikeaan aikaan, nuoren tuen tarpeen mukaisesti.

Meillä on niin vähäiset henkilöstöresurssit suhteessa asiakasmääriin, että tietynlainen henkilökohtainen ohjaus jää pakosta puuttumaan. Näiden erityisnuorten kohdalla tulee eteen aika usein sellaista palveluihin ”hukkumista” tai sitoutumattomuutta, jolloin tarvittais jotain tukihenkilöiden tapasia ihmisiä, jotka ihan saattaisivat asiakkaan siihen palveluun, mikä heille on järjestetty, mutta kun ei ole henkilöresurssia tällaiseen...No, onneks on etsivät, mutta en tiedä, onko heilläkään enää sitä aikaa niin paljon... (A3)

Täällä oppilaitostasolla se erityisopiskelijoiden ohjaaminen on aina vähän niinku parityöskentelyä ryhmäohjaajan tai ervan kanssa, koska heillä on yleensä se ammatin opettaminen hallussa, jonka seurauksena voidaan yhdessä miettiä monenlaisia ratkaisuja tai vaihtoehtoisia suoritusmalleja. Eli sen onnistuminen riippuu hyvin paljon niistä alan opettajista, että ovatko halukkaita tai kerkeävätkö edes tulemaan miettimään erityisopiskelijan asioita kesken opetuksen yms. (A2)

No tavallaan eivät ole riittäviä, koska meillä on tosi paljon nuoria, jotka eivät pärjää tavan amiksessa, mutta siellä he kuitenkin ovat. Aika monella heistä se tuen tarve on niin suuri, että tarvitsisivat tuekseen erityisammattioppilaitoksen. Tavan amiksessa on suuret ryhmäkoot ja se tuki mitä pystytään heille tarjoamaan ei välttämättä riitä tai ulotu sinne työssäoppimispaikalle. Silloin on aika kädetön ohjauksen suhteen, jos nuori on täysin väärässä paikassa opiskelemissa (A1)

No ongelmana on varmaan se ennakoivasti toimiminen näiden erityisnuorten suhteen tai siis sen puute, koska näiden nuorten kohdalla, jotka tarvitsevat tuetumpaa palvelua, työttömyys saattaa pitkittyä jo ihan siitäkin syystä, että sitä tuetumman palvelun tarvetta ei bongata, eikä nuori itse sitä välttämättä tuo esiin TE-toimiston ensimmäisessä tapaamisessa. Toki jossain kohdassa, jos nuoren suunnitelma ei etene, niin alkaa hälytyskellot soida, mutta puoli vuottakin ilman työtä on nuorelle pitkä aika...(A4)

Yllä olevien haastattelulainausten perusteella voidaan todeta, että siirtymävaiheessa olevien nuorten parissa ohjaustyötä tekevien ammattilaisten pelikenttä on värikäs. Henkilökohtaista ohjausta annetaan monissa eri toimintaympäristöissä, usein monen eri ohjaussektorin etuja hyödyntäen, sillä varsinkin erityistä tukea tarvitsevan nuoren ohjaustarve saattaa olla hyvinkin monialainen. Ohjauksen tavoitteet, menetelmät ja toimintatavat sekä ohjaussuhteen kesto määritel-

lään kunkin toimintaympäristön asiakaskunnan tarpeista sekä siitä viitekehyksestä käsin, mistä ohjausta toteutetaan. Ohjauksen muotoon vaikuttavat merkittävästi myös ohjaustoimintaan varatut resurssit. (Kiiveri & Häkkinen 2014, 235.)

Saikkosen ym. (2015, 39) mukaan ne nuoret, jotka moniammatillinen palvelujärjestelmä tunnistaa olevan tuen ja ohjauksen tarpeessa, tarvitsevat usein löytämistä, yksilöllisesti suunnattua tukea ja vierellä kulkevaa ohjausta. Myös tutkimukseen haastatellut asiantuntijat käyttivät termejä, kuten ”vaihtaen saattaminen” ja ”rinnalla kulkeminen” kuvaillessaan erityistä tukea tarvitsevan nuoren ohjausta ja kulkua palveluviidakossa. Hyvät käytännöt ja mallit (kuten Ohjaamo, etsivä nuorisotyö, työhönvalmennus) mahdollistavatkin liikkumisen nuorten mukana heidän elinpiirissään (esim. liikkuminen palvelujärjestelmässä, sosiaalisessa mediassa jne.). Koulutuksen jälkeisessä siirtymävaiheessa monet nuoret vasta harjoittelevat hoitamaan asioitaan, jolloin esimerkiksi tukien hakeminen tai työnhakukäytäntöjen ymmärtäminen voivat osoittautua mahdottomiksi tehtäviksi.

Erityisnuorten kohdalla myös itse ammattiin opiskelu nk. yleisammattioppilaitoksessa voi tuottaa suuria ongelmia. Työkokemukseni perusteella reflektoin, että opiskelijat hakeutuvat yhä heterogeenisemmillä opiskeluvalmiuksilla ammatillisiin opintoihin. Osalla heistä erityisen tuen tarve on niin mittava, että siihen pystytään vastaamaan vain ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, mutta poikkeavaksi ja/tai erilaiseksi leimautumisen pelossa he luultavammin hakeutuvat yleisammattioppilaitokseen. Nähdäkseni ammatilliseen erityisoppilaitokseen hakeutumisen esteenä saattaa myös olla koulun ja kodin välinen välimatka ja/tai opiskelupaikan saamisen hankaluus, sillä kyseisissä oppilaitoksissa on huomattavasti vähemmän tarjolla opiskelupaikkoja niiden koulutuksellisen erityistehtävän takia.

Erityisohjauksen kehittäminen. Arvioidessaan tarjottujen ohjauspalvelujen tilaa erityisnuorten tarpeen mukaisesti asiantuntijoiden haastatteluista nousi esiin muun muassa varhaisemman ohjauksen ja tuen kehittäminen työnhakuun liittyvissä asioissa sekä tiiviimmän yhteistyön kehittäminen alueen oppilaitosten kanssa erityisnuorten hyvinvoinnin ja tulevaisuuden edistämiseksi.

Oppilaitoksen jatko-ohjaushan pitäisi selkeästi aloittaa jo aiemmin näiden nuorten kohdalla, jotka tarvitsevat erityistä tukea työllistymiseen, ihan kaikki HOJKSatut eivät kuitenkaan ole sellaisia...Eli varhaisempaa puuttumista ja ohjausta kohdennetusti. Opotiimissä meillä on suunnitteilla uraklubi, jossa olisi teemana esimerkiksi työnhaku, vahvuudet yms. Tätä tullaan tarjoamaan tietyille nuorille, ei vain erityisopiskelijoille (A2)

TE-toimistossa on aika vahvasti noussut tapetille tämä osatyökykyisten ryhmä eli ne nuoret, jotka valmistuvat esimerkiksi erityisammattioppilaitoksesta, - kun heille ei tahdo oikein työmarkkinoilta löytyä sitä paikkaa...Eli yhteistyötä oppilaitosten kanssa pitäisi vahvistaa, jotta pystyttäisiin jo ennen tutkinnon saamista yhdessä pohtimaan niitä siltoja sinne työelämään... (A4)

Erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohdalla toivoisin, että työnhakuohjausta olisi jo ainakin toka luokasta lähtien, jotta se ajatus tulevaisuudesta lähtisi jalostumaan jo työssäoppimispaikkojen- ja jaksojen kautta ja vahvistaisi samalla heidän ammatillisia taitojaan sekä omaa käsitystä niistä taidoista. Tällöin erityisnuorella saattaisi olla selkeämpi käsitys valmistuessaan, että minkätyyppisiin työtehtäviin hän pystyy... (A1)

Yhteenvedona tähän alalukuun totean, että erityisohjauksen käsite ohjauksen kentällä on hyvinkin ajankohtainen. Yhteiskunnallisten muutosten ja työelämän vaatimusten myötä nuorten ja varsinkin erityistä tukea tarvitsevien nuorten elämäntilanteeseen liittyvät haasteet ovat lisääntyneet, mikä on näkynyt varsinkin ohjauspalveluiden tarpeen kasvuna. Tulevat koulutusrakenteiden muutokset tulevat myös uskoakseni paisuttamaan ohjattavien määrää niin oppilaitoksissa kun koulutuksen jälkeisissä ohjauspalveluissakin. Lisäksi yhteiskunnassamme on yhä enemmän nuoria, jotka ovat työmarkkinoiden ja koulutuksen ulkopuolella. Tilastokeskuksen (2015, 2) koulutustilaston mukaan vuonna 2015 Suomessa oli 117 000 vain peruskoulun varassa olevaa 20–29-vuotiasta. Vastavasti samana vuonna maassamme oli 47 000 alle 25-vuotiasta työtöntä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016). Vaikka nuorisotyöttömyyden odotetaan hieman laskevan tulevina vuosina (TEM 2016), niin uhkana on, että yhä useampi nuori ja varsinkin erityisnuori putoaa ammatillisen koulutuksen kelkasta koulutusuudistuksen myötä.

Yllä mainittujen tekijöiden myötä tulevina vuosina tullaan tarvitsemaan yhä varhaisempaa, perusteellisempaa, yksilöllisempää ja tarvelähtöisempää ohjausta erityisnuoren ura- ja elämänsuunnittelun tueksi. Lisäksi ohjauksen asiantuntijoilta tullaan odottamaan yhä monialaisempaa osaamista sekä taitoja rakentaa entistä tiiviimpiä yhteistyöverkostoja erityisnuoren tilanteen ratkaisemiseksi. Voihan toki olla, että mahdollinen erityisohjauksen käsite ja siihen liittyvät ohjauksen menetelmät saatetaan kokea liian leimaaviksi tai segregoiviksi, mutta uskon, että esimerkiksi moniammatillisesti kehitetty erityisohjauksen prosessikuvaus edistäisi merkittävästi erityisnuorten kanssa tehtävää ohjaustyötä. Myös yksi haastatelluista asiantuntijoista ilmaisi tukensa kyseiselle näkemykselle:

Minusta on tosi hyvä, että erityistä tukea tarvitsevien nuorten palveluohjauksesta ollaan kiinnostuneita, koska tämä aihepiiri on hyvin ajankohtainen. Ollaan mietitty samoja juttuja ja on noussut samanlainen ajatus, että tää on nyt se juttu mihin tarvis tehdä jotain ja tämä kuulostaa tosi hyvältä, että on niinku samanlaiset ajatukset...Palvelujärjestelmät voisivat palvella tätä työtä paremmin, jos niitä kehitettäisiin paremmaksi, nimenomaan yhdessä toimien (A4)

6.5 Moniammatillinen ohjaustyö erityisnuoren urakehityksen tukena

Kuvauskategoriat/Teemat

- Moniammatillisen ohjaustyön verkostot
- Moniammatillisen ohjaustyön toimivuus
- Moniammatillisen ohjaustyön kehittäminen alueellisesti

Moniammatillisen ohjaustyön verkostot. Eskolan (2010, 9) mukaan asiakaslähtöistä yhteistyötä, jossa on mukana useita asiantuntijoita ja mahdollisesti eri organisaatioita, kutsutaan moniammatilliseksi yhteistyöksi. Täten voidaan sanoa, että moniammatillista yhteistyötä tarvitaan nykyajan monimutkaisten ongelmien ratkominen. Verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö ovat myös nykyisin kiinteä osa opetusta, ohjausta ja neuvontaa. Onnistuessaan moniammatillinen

ohjauksen yhteistyö tuottaa yhteistä tiedonmuodostusta ja oppimista organisaatioiden rajapinnalla (Muuronen 2014, 231).

Tutkimukseen osallistuneet ohjauksen asiantuntijat kuvasivat moniammatillisia verkostojaan seuraavalla tavalla:

Peruskoulun opojen kanssa on tosi vahva yhteistyö Mikkelin alueella, se on palkittakin...eli siitä voisi sanoa, että jo ennen peruskoulun jälkeistä nivelvaihetta tehdään paljon yhdessä kartoitusta siitä, onko nuori soveltuva tietylle alalle opiskelemaan. Sitten myöhemmässä vaiheessa tehdään yhteistyötä TE-palveluiden ja erityisesti heidän ammatinvalintapsykologien kanssa sekä tietysti Olkkarin toimijoiden kanssa. Olkkarin kanssa erityisesti silloin, kun on kyseessä haasteelliset tapaukset, jotka tarvitsevat tosi paljon tukea työllistymiseen (A2)

Itse teen verkostotyötä aina tarpeen mukaan, sinne verkostoon päin mikä siinä hetkessä on nuorten tilanteen kannalta tarpeellinen eli perusopetuksen, TE-palveluiden, nuorten työpajan ja -työllisyyspalveluiden, yritysten, terveydenhuollon, perheiden ja Olkkarin asiantuntijoiden kanssa. Ohjaustyötä olisi TOSI hankala tehdä ilman verkostoja! (A1)

No monialaisessa yhteispalvelussa teen päivittäin yhteistyötä sosiaalipuolen palveluohjaajien, terveydenhoitajan, psykologin muiden TE-palveluiden asiantuntijoiden kanssa. Sitten tietysti Kelan työntekijöiden, Olkkarin, oppilaitosten, A-klinikan, psykiatrian poliknikan, Mikkelin toimintakeskuksen ja työpajojen kanssa. Eli se verkostoyhteistyö riippuu hyvin paljon siitä, mikä se asiakkaan monialaisten palvelujen tarve on (A3)

Sujuva moniammatillinen yhteistyö voi siis parhaimmillaan taata nuorelle kokonaisvaltaisen tuen, jossa voidaan joustavasti hyödyntää useiden alojen asiantuntijoiden osaamista. Etenkin erityisnuoren kohdalla moniammatillinen ohjaustyö edellyttää asiantuntijan kyvykkyyttä tehdä yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa yli organisaatiorajojen, samalla nuorten kokonaistarpeeseen vastaten. Onnismaa (2007, 112) kuvaakin ohjausalan asiantuntijuutta raja-asiantuntijuu-tena eli taitona tunnistaa ja määritellä uudelleen työhön liittyviä rajapintoja.

Moniammatillisen ohjaustyön toimivuus. Muurosen (2014, 231) mukaan moniammatillisen yhteistyön haasteena on se, että palvelut näyttävät nuoresta pirstaleisilta. Monimutkainen palveluviidakko vaatiikin hyvää tiedottamista, jotta nuori tietää, mistä hän saa tarvitsemansa palvelun. Toinen hankauskohta voi olla

eri ammattiryhmien kiistely siitä, kenellä on oikeus määritellä esiin tulevat ongelmat (Onnismaa 2007, 111). Tällöin vaarana on päällekkäin ja ristiriitaisin tavoittein toimiva moniammatillinen verkosto, jonka asiantuntijat eivät myöskään toimi taloudellisesti järkevällä ja tehokkaalla tavalla. Päällekkäisen työn välttämiseksi moniammatillinen yhteistyö tulisikin organisoida kunnolla, jotta jokainen verkostossa toimiva tietää oman tehtävä- ja/tai vastualueensa (Muuronen 2014, 231).

Kokonaisvaltaisen moniammatillisen ohjaustyön haasteena on usein myös nuoren osallisuuden edistäminen: miten nuori saadaan sisäistämään hänen oma roolinsa ura- ja elämänsuunnittelua koskevissa kysymyksissä? Erityisesti tiettyjen palvelujärjestelmän toimijoiden, kuten TE-hallinnon sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa paljon asioivat nuoret kokevat olevansa usein viranomaisten "armoilla". Koulutus- ja työpaikkojen puute, byrokraattiset solmut ja asioinnin vaikeus saattavat johtaa turhautumiseen ja tunteeseen, että nuorella ei ole paljon sanottavaa järjestelmän pyönteissä. (Saikkonen ym., 2015, 40.) Tällöin nuoren kokemus omasta toimijuudesta (ks. Vanhalakka-Ruoho 2015) nousee merkittävään rooliin ja tukee myös muissa elämänkolhuissa selviämistä.

Yllä mainitut asiat tulivat ilmi myös ohjauksen asiantuntijoiden kuvaillessa moniammatillisen ohjaustyön toimivuutta.

Pääsääntöisesti se on sujunut hyvin. Ne, jotka nuoren kanssa työskentelee niin yleensä ajattelee asiaa nuoren kannalta ja nuori siinä keskiössä, eikä tiedä yhtään verkostotoimijaa, joka olisi kieltäytynyt yhteistyöstä. Ehkä kuitenkin peräänkuuluttaisin sellaisen moniammatillisen yhteistyön vahvistamista, mikä tukisi nuoren toimintaa tavoitteellisemmaksi ja omaehtoisemmaksi, ei vain kulkemaan toimenpiteestä tai palvelusta toiseen. Näin pystyttäisiin rakentamaan nuoren kanssa jo heti alusta alkaen sellaista vahvaa urapolkuajattelua, joka avaisi nuoren silmät näkemään asiat eri tavalla ja löytämään itsestään vahvuuksia (A1)

Joskus se sujuu hyvin, joskus huonommin. Joidenkin yhteistyötahojen kohdalla toivoisin enemmän ymmärrystä näille erityisnuorille etteivät esimerkiksi heti keskeyttäisi nuoren asiakkuutta, jos nuori jättää tulematta tapaamiseen....Tiedon kulkua yhteistyötahojen kohdalla voisi myös parantaa, ettei oltais siinä tilanteessa, että nuoren pitäisi joka paikassa muistaa kertoa sama asia eri toimijoille. Se on nimittäin aika hankalaa, jos on vaikka lähimuistin kanssa ongelmia tai hankaluuksia

saada omia asioitaan järjestettyä. Eli kehittämistä on tiedonkulussa ja työnjakoa ja -vastuita pitäisi selkiyttää ja tehdä yhteistyötä oikeesti nuori siinä keskiössä, eikä merkintä tai järjestelmä, eikä sellainen ”tämä on meidän toimintapa” edellä (A4)

Lisäksi koettiin, että ongelmia moniammatilliseen ohjaustyöhön saattaa tuottaa osaltaan ”nämä meidän nuoret” ajattelutapa, jossa nuoren huoli kyllä kuullaan ja tiedostetaan, mutta nuoren tilannetta yritetään ratkaista oman ammattiryhmän sisällä, liian kapeakatseisesti.

Mun mielestä nuorten asiat joskus pitkittyy turhaan sen takia, koska halutaan pitää ”omista nuorista” kiinni ja hoitaa sen nuoren asioita, eikä hyödynnetä näitä olemassa olevia palveluita niinku vaikka Kelan kuntoutuspalveluita... (A4)

Moniammatillisen ohjaustyön kehittäminen alueellisesti. Keskustellessani ohjauksen asiantuntijoiden kanssa alueellisen ohjaustyön kehittämisestä erityisnuoren työllistymisen hyväksi esille nousi mielenkiintoisia näkökulmia. Yksi haastatelluista asiantuntijoista koki esimerkiksi, että avoimin keskusteluin tehtävä ”työmarkkinaselvitys” voisi herättää yhteiskuntavastuuta yrityksissä ja luoda erilaisia työllistymisen mahdollisuuksia nuorille. Samoin myös oppilaitosmaailmassa työskentelevä opinto-ohjaaja korosti alueen yritys yhteistyön merkitystä ja vastuuta erityisnuorten työllistymisen tueksi.

Kyllähän me voita is ammatillisen yhteistyön avulla järjestää joku työllisyyden paneelikeskustelu RekryON-messuilla, jossa sitten otetta is nämä erityisnuortenkin haasteet esiin. Mielelläänhan sitä näkis tietynlaista asennemuutosta ja sellaista yhteiskuntavastuullisuutta tämän alueen yritys- ja työelämältä. Siellä messuillahan on yleensä 30-40 alueen yritystä, jotka esittelevät sen hetkisiä ja tulevia rekrytointitarpeitaan, joten ehkä se keskustelu vähän herättelis asian vakavuuden suhteen... (A3)

Ollaan aika paljon puhuttu ammatinopettajien kanssa, että tämän alueen yritysten ja erityisesti näiden isojen ketjujen pitäisi ottaa koppia näistä meidän erityisnuorista. Heillä on kuitenkin resurssia, mahdollisuuksia ja työvoimaa erityisnuoren ohjaamiseen siellä työpaikalla. Valtaosa meidän erityisnuorista on aivan loistavia työntekijöitä, kunhan heillä on vaan selkeät työtehtävät. Eli enemmän mahdollisuuksia heille! (A2)

Vallalla oleva huono taloudellinen tilanne ja työttömyys ovat suurimpia tekijöitä, mitkä vaikeuttavat työllistymistä. Tämä koskettaa lähes jokaista nuorta, oli hänellä erityisen tuen tarve tai ei. Muutamat haastateltavat puhuivat myös niin sanotusta moniosajasta, jolta edellytetään monen eri työtehtävän hallitsemista. Tämä on yksi haasteellinen tekijä, sillä tällaisia työntekijöitä on vaikea löytää. Eteläsavolaiset nuoret ovat kuitenkin motivoituneita työhakijoita ja työllistymistä tukeville palveluille on kysyntää. Etelä-Savon työllisyyskatsauksen mukaan (2016, 6) lokakuussa 2016 nuorten alle 25-vuotiaiden työttömien aktivointiaste oli koko maan viidenneksi korkein, 34,4 %, minkä koen osaltaan peilaavan alueen korkeaa nuorisotyöttömyyttä. Aktivointiaste kuvaa kuukauden lopussa palveluissa olleiden osuutta ns. laajasta työttömyydestä eli palveluissa olleiden ja työttömien työnhakijoiden summasta. (SVT 2016: Työ- ja elinkeinoministeriö, Työnvälitystilasto.) Yksi asiantuntijoista nostikin alueellisen verkoston aktivointitoimien, kuten työkokeilun ja työhönvalmennuksen hyviksi tavoiksi valmentautua työmarkkinoille.

Ehdottomasti hyviä kokemuksia on saatu työkokeilujen ja työhönvalmennuksen kautta. Työhönvalmennusta olen hankkinut sellaisillekin erityisnuorille, joilla on tuen tarvetta, muttei välttämättä mitään diagnoosia siellä taustalla. Ja nimenomaan sen takia, että löydettäisiin räätälöidysti meidän tuetun työllistymisen asiakkaille sopivia paikkoja, kun avoimien työmarkkinoiden työelämävaatimukset ovat nykyään hirveen kovat... On paljon nuoria, jotka tarvitsevat sen ”oikean” paikan saadakseen omiin työelämävalmiuksiinsa vahvistusta, jotta se lamppu kirkastuisi tai edes syttyisi oman tulevaisuuden suhteen...(A4)

Erityisnuorten työllisyyden edistämiseksi myös koettiin tarve palvelujärjestelmien toimijoiden tehokkaammalle jalkautumiselle esimerkiksi oppilaitoksiin ja muihin paikkoihin, jossa nuoret aikaansa viettävät.

Kehitettävää on siinä, miten palvelujärjestelmä voi mennä nuoren luokse, palveluiden jalkautuminen siis. Mikkeliissä on mielestäni aika kompakti ohjausverkosto tällä hetkellä ja ohjaustahot ovat tietoisia toisistaan, mutta nuoret eivät välttämättä niitä löydä. Ei se paljon auta, jos me kehitetään yhdessä hienoja työnhaku- ja jatko-opiskeluvalmennuksia, jos nuoret eivät niitä hyödynnä...(A1)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityisnuorten uraohjausta kahdesta eri näkökulmasta: erityisnuorten kokemuksellisen ”selviytymispolun” kautta heidän siirtyessä ammatillisen toisen asteen koulutuksesta työelämään sekä ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijoiden näkemysten kautta, kun ohjattavana on erityistä tukea tarvitseva nuori. Lisäksi erityisenä tarkastelukohteena oli erityisnuoren hyväksi tehtävän moniammatillisen ohjaustyön toimivuuden kartoitus Etelä-Savossa, joka on nuorten työttömyystilastoihin peilaten haasteellinen alue maassamme.

Asetin tutkimukselleni viisi tarkempaa kysymystä (ks. s. 36), joista jokaiseen vastaamalla pyrin vielä seuraavassa tuloksia tiivistäen kuvaamaan erityisnuorten uraohjauksen keskeisiä ilmiöitä. Eri näkökulmien esiintuominen ja niiden avaaminen onkin tärkeää, jotta erityisnuoren ohjauksen ja tuen tarvetta voitaisiin ymmärtää koko sen laajuudessa.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pyrki valottamaan erityisnuoren koulutuspolun eri tekijöiden, kuten peruskouluaikaisen koulusuhteen, nivelvaiheen koulutusvalinnan ja ammatillisen kasvun vaikutusta nuoren urapolkuun. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että tutkittavien **erityisnuorten koulutuspolku työelämään** oli ollut hyvin monisäikeinen. Tehokkaasta erityisopetuksesta tuesta huolimatta tutkittavat kokivat peruskoulutaipaleensa melko kuormittavaksi, sillä erityisesti lukuaineissa ja matematiikassa koetut vaikeudet vähensivät koulumotivaatiota ja erilaiset oppimisvaikeudet saivat opiskelun tuntumaan ajoittain jopa turhauttavalta. Pääosa tutkittavista nuorista koki kuitenkin toisen asteen onnistuneen **koulutusvalinnan** olevan tärkeä tekijä oman **elämänsuunnan osoittajana** ja ammatillisen urapolun valintaa näytti ensisijaisesti siivittävän nuorten näkemys ammatillisten opintojen käytännöllisyydestä ja niiden sopivuudesta omaan oppimistyyliin. Tutkittavat erityisnuoret kuvasivat **ammatillista kasvuaan valmistumisen kynnyksellä** melko myönteisesti. Ammattiin opiskelua käytännön oppimisympäristöissä pidettiin mielekkäänä, koska se vahvisti nuorten omaa oppimistyyliä ja erityisesti työssäoppimisen kautta hankitut

uudet taidot koettiin merkityksellisiksi, koska ne heijastivat työelämän ”oikeita” työtehtäviä.

Toinen tutkimuskysymyksen puolestaan pyrki selvittämään koulutuspolulla saadun tuen ja ohjauksen merkitystä erityisnuoren ammatillisen kasvun tukena. Tutkimustulosten perusteella tutkittavien nuorten näkemykset **ohjauksesta ja muista oppimisen tukitoimista ennen ammatillista toista astetta** vaihtelivat jonkin verran. Vaikka osa nuorista koki saaneensa peruskouluaikeista erityisopetuksellista tukea riittävästi, muistikuvat perusasteen opinto-ohjauksesta tai sen riittävydestä olivat melko hatarat. Ammatillisessa koulutuksessa saatu **erityisopetuksellinen ja ohjauksellinen tuki** vuorostaan koettiin hyvin myönteisenä sekä riittävänä ja sen katsottiin **tukevan** nuoren omaa **ammatillista kasvua**. Lisäksi erityisesti ammattiopistossa saadulla ohjauksella koettiin olevan merkittävä rooli nuoren opintojen loppuunsaattamisessa.

Kolmas tutkimuskysymys taas ilmensi erityisnuoren tulevaisuuden tavoitteita sekä kokemuksia ja vahvuuksia uraohjauksen tukena. Tutkittavien nuorten **tulevaisuuden haaveista** ilmenivät odotukset tulevan työelämän suhteen sekä oman ammatti-identiteetin selkeytyminen opiskelun aikaisten työelämäkokemusten kautta. **Koulutuspolun kokemusten** voidaankin katsoa toimineen **erityisnuoren urakehityksen tukena**, sillä kokemusten kautta nuoret kokivat löytäneensä ”oman jutun” ja yhdessä tapauksessa myös sen, mikä ”ei ole oma juttu”. Myös **omien vahvuuksien** tunnistaminen sekä onnistumisen kokemukset näyttivät siivittävän nuorta kohti työelämässään vaadittavaa itsenäisyyttä ja ammatillista kasvua.

Neljännen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelin erityisnuoren uraohjauksen nykytilaa tutkimukseen osallistuneiden ohjausalan asiantuntijoiden kuvaamana. Tutkimukseen osallistuneet ohjauksen ja työllisyyden asiantuntijat kuvailivat omassa työssään ilmenevän **erityisnuorten ohjauksen** vaihe vaiheelta eteneväksi, yksilölliseksi täsmäohjaukseksi, jotta nuoren mahdolliset eri palvelutarpeet pystytään kartoittamaan perusteellisesti. Asiantuntijoiden näkemysten mukaan **erityisnuorten kanssa tehtävän ohjaustyön osaamistarpeet** määrittyvät pitkälti ohjattavan ohjaustarpeen mukaisesti, mutta pääsääntöisesti ohjauksen ja

tuen tarpeen tunnistamisen koettiin olevan helpompaa, jos asiantuntija oli perehtynyt neuropsykologisiin oireisiin ja näiden ilmentymiseen työelämään tai koulutukseen ohjautumisessa. **Tarjottujen ohjauspalvelujen** katsottiin nykyisellään kohtaavan **erityisnuorten ohjaustarpeita** melko huonosti. Tarjolla olevat ohjauspalvelut ja niihin liittyvät resurssit koettiin melko riittämättömiksi, kun ohjattavana on erityistä tukea tarvitseva nuori ja myös ohjauspalveluiden oikea-aikaisuutta tulisi parantaa. Asiantuntijat kokivat **erityisohjauksen kehittämisen** hyvin merkittävänä asiana maakunnan erityisnuorten hyvinvoinnin ja tulevaisuuden edistämisessä. Haastatteluissa ilmeni esimerkiksi varhaisemman ohjauksen ja tuen kehittäminen nuorten työnhakuun liittyvissä asioissa sekä tiiviimmän moniammatillisen yhteistyön kehittäminen alueen oppilaitosten kanssa. Yhteen vetona yllä olevaan kappaleeseen totean, että **erityisohjauksen tarve** erillisenä ohjausmuotona on ilmeinen. Tutkimukseni uudehkona antina ohjausalalle onkin ollut todentaa tarve erityisohjaukselle omana, erillisenä ohjausmuotona, eikä pelkästään keskittyä tutkittavan ilmiön tarkasteluun erityisnuorten ja asiantuntijoiden näkökulmasta.

Lopuksi, viidennen tutkimuskysymyksen avulla pohdin moniammatillisen alueellisen ohjaustyön toimivuutta ja kehittämistä tutkimukseen osallistuneiden asiantuntijoiden näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet asiantuntijat kuvailivat **moniammatillisen ohjaustyön verkostojaan** hyvin monipuoliseksi ja osaltaan myös ohjaustyön tekemisen edellytykseksi, varsinkin on kyseessä moniammatillista palveluohjausta usein tarvitseva erityisnuori. **Moniammatillisen ohjaustyön** katsottiin **toimivan** melko hyvin, mutta kehittämisen varaakin löytyi. Moniammatillisen ohjaustyön toivottiin esimerkiksi kehittyvän tavoitteellisempaan ja nuoria osallistavampaan suuntaan, mikä tukisi nuoren toimintaa omaehtoisemmaksi. Lisäksi koettiin, että haasteita moniammatilliseen ohjaustyöhön saattaa joskus tuottaa liian kapeakatseinen ajattelutapa, jossa nuoren huoli kyllä kuullaan ja tiedostetaan, mutta nuoren tilannetta yritetään ratkaista vain oman ammattiryhmän sisällä. **Alueellista, moniammatillista ohjaustyön kehittämistä** koskeva haastattelukysymys nosti esille muutamia mielenkiintoisia näkökulmia.

Osa asiantuntijoista korosti alueen yritysyhteistyön merkitystä ja vastuuta erityisnuorten työllistymisen tueksi, mutta myös alueellisen verkoston aktivointitoimet ja palvelujärjestelmien toimijoiden tehokkaampi jalkautuminen nuorille mieluisiin paikkoihin koettiin tärkeäksi.

Tarkasteltaessa tutkimukseni teoreettista taustaa sekä tuloksia voidaan todeta erityisnuorten uraohjauksen olevan kompleksinen ilmiö. Tutkimustuloksiini viitaten on selvää, että kohdejoukkoni urapolkuun ovat vaikuttaneet heillä ilmenevät oppimisen ja/tai tarkkaavaisuuden erityispiirteet aina perusasteelta ammattiin valmistumiseen saakka. Mielestäni tutkittavien erityisnuorten kohdalla voidaan kuitenkin puhua kompensoituneista (oppimis)vaikeuksista, sillä monet heistä ovat jo lapsuudesta saakka saaneet tarkoituksenmukaista tukea ja kuntoutusta opiskeluun ja ovat siksi oppineet keinoja, joiden avulla pärjätä oireidensa kanssa – tai niistä huolimatta.

Olennaista on myös korostaa, että jokaisen erityisnuoren tilanne on yksilöllinen, sillä jokainen heistä on ennen kaikkea ainutlaatuinen yksilö, jonka persoonallisiin ominaisuuksiin liittyy tässä esiteltujen erityispiirteiden mukanaan tuomia ulottuvuuksia. Erityisnuoren uraohjauksen pääpainon tulisikin olla nuoren voimavaroissa ja vahvuuksissa, sillä on ehdottoman tärkeää huomata ne asiat, jotka sujuvat hyvin ja joihin nuorella riittää motivaatiota, valmiuksia ja osaamista (Korkeamäki, ym. 2015, 20-25; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32-39). Useimmat meistä rakentavat ammatillisen tulevaisuutensa pikemminkin toimintakykynsä vahvuuksien kuin heikkouksien varaan, joten hyvä itsetuntemus ja omien vahvuusalueiden löytäminen yhdessä asianmukaisen tuen ja ohjauksen kanssa vahvistavat erityisnuoren urapolun rakentumista.

Samoin on hyvä muistaa, että oppimisvaikeudet, kuten nuoretkin, ovat yksilöllisiä ja ne voivat olla joskus yllättäviä muuhun suoriutumiseen nähden (Nurmi, 2011, 2). Koska tässä tutkimuksessa kuului vain viiden erityisnuoren ääni, tutkimustuloksiani tulee tarkastella kriittisesti. Nähdäkseni kaikki erityisen tuen piirissä olevat ammatillisen koulutuksen nuoret (eli HOJKS-opiskelijat) eivät tarvitse erityisohjausta- ja/tai tukea työelämään siirtymisessä ja on myös niitä opiskelijoita, jotka eivät ole koskaan olleet erityisen tuen piirissä opintojensa

aikana, mutta tarvitsevat valtavasti henkilökohtaista ohjausta ja tukea koulutuksen jälkeiseen sijoittumiseen. Tätä edellä mainittua vahvistaa myös yhden tässä haastatellun asiantuntijan näkemys, kun hän kertoi hänen oppilaitoksessaan toimivasta uraklubista (ks. sivu 82). Tämän tutkimuksen jatkotutkimustarpeena koenkin kyseiseen oppilaitokseen suunnitellun uraklubin toimivuuden kartoittamista *kaikkien* niiden nuorten kohdalla, jotka tarvitsevat erityistä ohjausta ja tukea työllistymiseen. Tällöin tässä tutkimuksessa esilletuotu erityisohjauksen käsite ja sen eri ohjausmuodot voitaisiin ottaa tarkasteluun laajemmassa kontekstissa ja verrata erilaisia opiskelijaryhmiä toisiinsa. Jatkotutkimuksessa myös otanta tulisi olla suurempi ja voisi olla perusteltua käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä tehden ns. mixed-method tutkimusta.

Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat nuoret ovat olleet syksyn 2016 aikana valtakunnan median huomion kohteena. Kasvanut kiinnostus johtuu osaltaan varmasti vuoden 2018 alusta voimaan tulevasta toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformista sekä osaltaan vuodelle 2017 kaavailluista koulutusleikkauksista, jotka vähentävät 190 miljoonaa euroa ammatillisen koulutuksen rahoituksesta (OKM, 2016). Esimerkiksi Välijärvi (2016) korostaa, että reformin kytkeytyminen resurssien leikkaamiseen voi kasvattaa nuorten syrjäytymisriskiä, sillä vaarana on, että leikkaukset koskettavat erityisesti niitä nuoria, jotka tarvitsevat monenlaisia tukitoimia opinnoissaan (Kivinen 2016). Myös vuonna 2013 voimaan tulleen koulutustakuun katsotaan osaltaan aiheuttaneen sen, että monet ammattiopistot ovat hyväksyneet opiskelijakseen ongelmallisia nuoria, joita ei oppilaitoksissa kyetä tukemaan riittävästi ja/tai opettamaan tarpeeksi ja seuraukset ovat surullisia (A-studio, 2016).

On toki tärkeää, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien erityisnuorten tilanteesta ollaan huolestuneita ja epäkohdat nostetaan esiin mahdollisen lisäresurssien toivossa, mutta tukea tarvitsevia nuoria kymmenen vuotta opettaneena niin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa kuin yleisammattiopistosakin, olisi edes ajoittain piristävää lukea tähän aihepiiriin liittyviä artikkeleita ja tutkimuksia tai nähdä uutisointia, joissa koulutuksen aikainen ”oppimisvaikeuspuhe” ei muuttuisi aikuisuuteen tullessa ”syrjäytymispuheeksi” ja ammatillisen

koulutuksen erityisopiskelijoita ei leimattaisi ”ongelmanuoriksi”, joiden tulevaisuudenkuvat ovat ”näköalattomat”.

Tähän liittyen on olennaista ymmärtää, että vain osalla erityisnuorista vaikeudet ovat niin suuria tai tunnistamattomia, että häpeän ja epäonnistumisen tunne saattaa ottaa vallan ja heistä on tästä johtuen vaarassa tulla opiskelu- ja/ tai työelämästä syrjäytyviä väliinputoajia (Korkeamäki 2010, 8). Työkokemukseni valossa peilaten sekä tämän tutkimukseni tuloksiin perustuen esitänkin, että moni erityisnuorista pyrkii selviytymään, ei syrjäytymään. Eettisestä näkökulmasta katsottuna, syrjäytymispuheen ohella olisi myös ehdottoman tärkeää välttää median käyttämää erityistä tukea tarvitsevan nuoren lokerointia ”ongelmanuoreksi” (A-studio 2016), sillä tällainen uutisointi ei missään nimessä edistä työnantajien asennemuutosta ja/ tai kohota yhteiskuntavastuun ja esteettömyyden tunnetta työllistää erityisnuori, puhumattakaan siitä, miten nuori itse kokee moisen nimittelyn. Yhden tutkimukseen haastatellun nuoren sanoin:

Mä en sit tykkää et heti pistetään johonki lokeroon ja ollaan että aha, sul on se ADHD, nii se on sitte näin, piste. Mun mielestä pitäis kuitenkin ottaa huomioon se, et on kuitenkin ihminen ja ihmiset on erilaisia. Se on ihan hyvä juttu (N4)

Erityisnuorten uraohjauksen ollessa hyvin monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat monet tekijät aina kouluhistoriasta hyvään itsetuntemukseen, minusta on perusteltua myös herättää lukija kriittisesti pohtimaan ohjaus- ja tukitoiminnan rakentumista nyky-yhteiskunnassa. Esimerkiksi ammatillisessa oppilaitoksessa opiskeleva erityisnuori on luonnollisesti oikeutettu saamaan ura- ja elämänsuunnittelun ohjausta opintojensa aikana, mutta opintojen jälkeisen systemaattisen ohjausseurannan puuttuessa on vaikea saada selville (Honkanen 2008, 201), miten erityisnuori on sijoittunut työelämäänsä tai jatkokoulutukseen tai saako hän ylipäänsä tarvittavaa uraohjausta- tai valmennusta työelämänvalmiuksiansa tueksi palvelujärjestelmän eri toimijoilta. Tästä johtuen ja tutkimustuloksiini viitaten, että erityisnuorten uraohjaus tulisi vakiinnuttaa Ohjaamoiden tai

Ohjaamoiden kaltaisten yhden luukun palvelupisteiden pysyväksi ohjaustoinnaksi. Tämä toki vaatisi myös itse Ohjaamo-toiminnan vakiinnuttamista sekä yhtenäisten toimintatapojen selkeyttämistä valtakunnallisesti kaikissa Suomen Ohjaamoissa. Tällöin myös pystyttäisiin keräämään seurantatietoa erityisnuoren toisen asteen koulutuksen jälkeisestä sijoittumisesta sekä kartoittamaan erityisnuorille tarjottavien ohjauspalveluiden riittävyttä ja käyttöä. Seurantatietojen kerääminen ja niiden analysointi yhteistyössä ohjauksen kentän toimijoiden sekä ohjausalan opetusta antavien yliopistojen kanssa myös kiinnittäisi ohjauksen tutkimuksen vahvemmin päivittäiseen kentällä tehtävään ohjaustyöhön.

Tätä edellä mainittua tukee myös ELGPN:n (eng. The European Lifelong Guidance Policy Network) eli eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston laatimat elinikäisen ohjauksen periaatteet. Näiden periaatteiden mukaan erityistä tukea tarvitsevien nuorten matalan kynnyksen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelumuotoja voivat olla: sosiaalityöntekijöiden, kuntoutusneuvojen ja henkilökohtaisen palveluohjauksen henkilöstön antama ohjaus monitahoisten (henkilökohtaisiin olosuhteisiin, terveyteen ja sosiaaliin oloihin liittyvien) ongelmien ratkaisemiseksi sekä uraohjaus ja työllisyysneuvonta (ELGPN 2016, 56). Koska monet edellä mainituista toimijoista ovat jo osa Ohjaamo-palvelun toimintaa, koen sen olevan luonnollinen paikka erityisnuorten uraohjaukselle.

Ohjaamo-toiminnan kulmakivenä pidettävien nuorten omien vahvuuksien ja voimavarojen löytämisen sekä nuorten oman toimijuuden vahvistamisen voidaan myös katsoa olevan samassa linjassa ELGPN:n periaatteiden mukaan, jotka korostavat elinikäisen ohjauksen antavan erityistä tukea tarvitseville nuorille asianmukaista tietoa, toivoa sekä positiivisia tulevaisuudennäkymiä (ELGPN 2016, 56-57). Nähdäkseni myös osa Ohjaamo-toiminnassa mukana olevista palveluntarjoajista, kuten Kela ja kuntien nuorisotyö (lähinnä nuorten työpajapalvelut) ovat siinä asemassa, että luvun 2.5 lopussa esiteltyjen hankkeiden yksilö- ja ryhmäohjausmallit sekä materiaalit voitaisiin ottaa Ohjaamoissa käyttöön erityisnuoren uraohjauksen ja työelämävalmiuksien vahvistamiseksi.

Tutkimukseni kohdejoukkoon viitaten koen, että on täysin perusteltua päättää tämä Pro gradu-tutkielma tarinaan koskien erästä opetushetkeä työvuosiini varrella, joka on ollut itselleni käännteentekevä hetki opetustyössä, ja varsinkin erityisnuorten kanssa tehtävässä opetustyössä. Opetin muutama vuosi sitten englantia autoalan perustutkinnon opiskelijoille, jossa opiskelijana oli muun muassa melko räväkkä 17-vuotias naisopiskelija, jonka opiskelun haasteena oli keskivaikkea kielellinen erityisvaikeus (SLI), minkä vuoksi erityisesti puhutun kielen tuottaminen oli hyvin haasteellista. Kyseisen opiskelijan mieluisin aine koulussa oli aina ollut englanti ja hän oli usein englannin tunneilla niin innokas, että ajoittain piti jopa muistuttaa, että luokassa oli muitakin opiskelijoita, joilla oli myös mahdollisuus osoittaa omaa osaamistaan. Lisäksi hän rakasti ääneen lukemista, minkä koin aineenopettajana hieman pulmalliseksi, koska kielellisestä erityisvaikeudesta johtuen hänen ääneen lukemisensa oli usein sitä luokkaa, että siitä ei muut juuri selvää saaneet. Tästä johtuen kyseisen opiskelijan tuntityöskentelyn parina olin usein joko minä tai joku hänen ystävistään.

Opintojen edetessä kyseiseen opetusryhmään tuli uusi miesopiskelija ja yllä kuvailtu opiskelijani innokkaana ilmoitti, että hän voi olla uuden opiskelijan pari tuntityöskentelyssä. Uusi opiskelija oli myös aika reteä käytökseltään, joten pelonsekaisin tuntein ja katastrofiin valmistautuen annoin luvan työskennellä yhdessä. Uuden tekstikappaleen käsittelyn jälkeen alkoi pareittain työskentely ja kohta kuuluikin uuden opiskelijan kommentti:

"Siis mitä sä oikeen luet, ei tosta saa mitään selvää!"

Jolloin naisopiskelija vastasi kipakasti uudelle opiskelijalle:

"No höh, etkö sä käsitä, että mulla on transsylvanian aksentti, joten mä luen sillä"

Vähän aikaa oli hölmistyneen hiljaista, sitten uusi opiskelija sanoi:

"Ai, aika magee.."

Siitä hetkestä lähtien kyseinen naisopiskelija valitsi aina itse parinsa tuntityöskentelyyn, luki kovaan ääneen englannin tekstikappaleet transylvaanialaisella aksentilla, eikä kukaan muu ryhmäläisistä siihen sen koomin tarttunut.

On hyvä lopettaa tämä luku toiveikkain mielin ja todeta, että meistä jokaisella on resursseja, kykyjä, taitoja tai kehittymässä olevaa potentiaalia, jotka käyttöön ottamalla voimme hyvin ja olemme tyytyväisiä saavutuksiimme. Joillakin taidot ovat mitattavissa olevia, esimerkiksi akateemisia tai urheilullisia saavutuksia, kun taas joidenkin, kuten edellä kuvatun tarinan naisopiskelijan, erityislahjakkuutena ja vahvuutena voidaan pitää kykyä muodostaa positiivinen merkitys omasta pulmastaan ja hyödyntää sitä selviytymiskeinonaan tilanteessa, jotka saattaisivat olla monille hyvinkin ikäviä ja häpeällisiä. Tämä on mielestäni todellista rohkeutta ja vahvuutta. Lisäksi olen äärettömän ylpeä ja kunnioitettu, että yksi entisistä opiskelijoistani ääntää ja lukee kirjoitettua vierasta kieltä transsylvaanialaisella aksentilla, koska sen osaajia ei tässä yhteiskunnassa paljon ole.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 153-166
- ADHD-liitto ry, 2016. Saatavilla osoitteessa: <http://www.adhd-liitto.fi/> (Luettu 5.8.2016)
- Ahola, S., Saikkonen, L. & Valkoja-Lähtenmäki, L. 2015. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Arviointiraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahonen, T. & Rautakoski, P. 2007. Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-34.
- Ahponen, H. 2008. Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen. Yksilöllinen ja erilainen elämänkulku. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 94. Saatavilla pdf-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10250/3319/tutkimuksia94_netti.pdf (Luettu 22.8.2016)
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Aivoliitto, 2011. Kielellinen erityisvaikeus. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.aivoliitto.fi/files/824/Kielellinen_erityisvaikeus_web.pdf (Luettu 19.8.2016)
- Aivoliitto, 2016. Saatavilla osoitteessa: http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus (Luettu 19.8.2016)
- Ameo: Ammatilliset erityisoppilaitokset. 2015. Opetussuunnitelma – AMEOn pedagogiset periaatteet. Saatavilla pdf-muodossa: <https://www.luovi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Opetussuunnitelma-AMEO-pedagogiset-periaatteet.pdf> (Luettu 16.11.2016)
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Artikkeliteoksessa J. Välijärvi ym. (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 28-49. Saatavilla pdf-muodossa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi> (Luettu 20.9.2016)

Arkkila, E. 2009. Specific language impairment in pre-adolescence, adolescence, and adulthood with special emphasis on health-related quality of life. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsinki University Printing House.

Arnett, J. 2000. Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 5, 469-480. Saatavilla pdf-muodossa: http://jeffreyarnett.com/articles/AR-NETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf (Luettu 16.9.2016)

Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. 2007. Oppilaasta oppijaksi? Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-99.

Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. 2007. Matkalla itsenäiseen aikuisuuteen. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 316-317

A-studio, 2016. Ongelmanuoret ammattikoulussa, sisältää Erja Sandbergin haastattelun. Yleisradio Yle TV1. (Katsottu 17.10.2016)

Aunola, U. & Laukkanen, T. 2015. Yhteiset tutkinnon osat. [Infotilaisuus] 12.2.2015. Opetushallitus. Saatavilla myös pdf-muodossa: http://www.oph.fi/download/164984_04_YhTutkinnon-Osat120215tl_ua.pdf

Autismi- ja Aspergerliitto ry. 2016. Aspergerin oireyhtymä (F84.5) Saatavilla osoitteessa: http://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/autismikirjo/aspergerin_oireyhtyma (Luettu 18.8.2016)

ELGPN. 2014. Lifelong guidance policy development: glossary. ELGPN tools no. 2. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research (FIER)

ELGPN. 2016. Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille: Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/finnish/suuntaviivoja-elinikaaisen-ohjauksentoimintapolitiikalle-ja-palvelujarjestelyille-yhteiset-tavoitteet-japeriaatteet-eu-n-jasenmaille-ja-komissiolle> (Luettu 25.11.2016)

Erilaiset oppijat -teematyöryhmä. 2013. Aikuisten erityisohjauksen suositukset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Erilaiset oppijat -teematyöryhmän raporttityöryhmä. Saatavilla osoitteessa: <http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=2021-aikuisten-erityisohjauksen-suositus>

ammattilliseen-aikuiskoulutukseen-raportti&category_slug=teematy-oeryhmien-materiaalit&option=com_docman&Itemid=704&lang=fi
(Luettu 13.11.2016)

Erilaisten oppijoiden liitto, 2016. Saatavilla osoitteessa: <http://www.erilais-tenoppijoidenliitto.fi/> (Luettu 23.8.1996)

Eskola, S. 2010. Moniammatillinen uraohjaus. Teoksessa A. Aalto, S. Eskola, A-K. Ihalainen & S. Winqvist (toim.) Sain töitä! - Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan uraohjauksen hyviä käytänteitä. Invalidiliiton julkaisuja R.26, 8-12.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Etelä-Savon ammattiopisto, 2015. Opiskelijan opas 2015-2016. Saatavilla pdf-muodossa: https://www.esedu.fi/download/16993_Opiskelijan_opas.pdf. (Luettu 30.9.2016)

Etelä-Savon ammattiopisto, 2015. Ohjaussuunnitelma. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.esedu.fi/download/18913_ohjaussuunnitelma.pdf. (Luettu. 10.11.2016)

Finlex, 1999. Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 25.9.2016)

Finlex, 2015. Laki ammatillisesta koulutuksesta 787/2014 (29 §:n muutos). Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140787> (Luettu. 25.9.2016)

Finlex, 1999. Lukiolaki 1998/629. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> (Luettu. 25.9.2016)

Finlex, 2015. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 2015/246 (19 a §, 20 §, 21 §). Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150246>. (Luettu. 20.11.2016)

Gillberg, C. 1999. Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: Atena: PS-viestintä.

Haapasalo, S. 2007. Kielellisten vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi nuoruusiässä. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-73.

Hakkarainen, A. 2016. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja.

- Hautamäki, P. 2010. Nuoren heikon koulumenestyksen varhaiset piirteet. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 124-135
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita (15.-16.painos) Helsinki: Kirjayhtymä
- Hongisto, S. 2016. Lakiluonnos hätkähdyttää – opiskelijan arviointi katoamassa. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) uutiset. Saatavilla osoitteessa: http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408917987706&page_name=Lakiluonnos+hatkahdyttaa+opiskelijan+arviointi+katoamassa (Luettu 12.11.2016)
- Honkanen, E. 2008. Opinto-ohjaus erityisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 192-201
- Härkönen, S. 2016. Itäsuomalainen nuori haluaa tehdä työtä kotiseudulla ja on valmis kouluttautumaan. Itä-Savo. Saatavilla osoitteessa: <http://www.ita-savo.fi/uutiset/lahella/itasuomalainen-nuori-haluaa-tehda-tyota-kotiseudulla-ja-valmis-kouluttautumaan>. (Luettu 3.6.2016)
- Iloa, H. 2009. Erityisohjaus ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18, 26-29. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B18_verkkojulkaisu.pdf (Luettu 21.9.2016)
- Jahnukainen, M. 2010. Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien huomioiminen ja tukitoimet toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 146-153
- Jalanne, T. 2012. Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 193-203
- Jutila, J. 2008. Asiakkaana erilainen oppija – tunnistetaanko lukivaikeus työvoimatoimistossa. Teoksessa R. Hämäläinen, S. Liias, V. Taarna & A. Valakama (toim.) Erilaisen oppijan käsikirja – luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin. Jyväskylä: Erilaisten oppijoiden liitto ry, Lukineuvola-hanke, 288-290

- Järvensivu, A. 2014. BB-X-Y, mutta miksi? Teoksessa A. Järvensivu, R. Nikkanen & S. Syrjä (toim.) Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes, 35-40
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Kuvaileva, tulkitseva ja uusia teorioita luova tutkimus: fenomenografia. Teoksessa P. Järvinen & A. Järvinen (toim.) Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja, 85-90
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavilla pdf-muodossa: <http://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Keinänen, P. 2011. Nuorten työllistyminen: pettymyksiä ja onnistumista. Teoksessa M. Pietiläinen (toim.) Nuori tasa-arvo, Helsinki: Tilastokeskus, 61-65
- Kekäle, I. 2015. Etelä-Savon työttömien määrä edelleen kasvussa - eniten työttömiä Heinävedellä. Länsi-Savo. Saatavilla osoitteessa: <http://www.lansi-savo.fi/uutiset/lahella/etela-savon-tyottomien-maara-edelleen-kasvussa-eniten-tyottomia-heinavedella-295441> (Luettu 19.6.2016)
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. Hyvät tyypit – temperamentti ja työelämä. WSOY
- Kiiveri, L. & Häkkinen, S. 2014. Ohjauksesta voimaa ja nuottia eteenpäin. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 235-256
- Kiiveri, L., Määttä S., Ilveskoski M., Suvilehto T., Wennström K., Salmi E. & Kairaluoma L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 151-186
- Kivinen, A. 2016. Moni opiskelija jätetään verkon varaan. Keskisuomalainen 13.9.2016, 4-5 (Luettu 16.9.2016)
- Korhonen, A. 2014. Vammaisten henkilöiden asema välityömarkkinoilla. Simo Klem (2011). Loppuraportti. VATES-säätiö. Terveyden – ja hyvinvoinnin laitos
- Korhonen, T. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 127-135
- Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet – näkökulmia selviytymiseen. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010.
- Korkeamäki, J., Korkiala T. & Terävä K. 2015. Onnistuneesti työelämään! Tukea nuoren työkykyyn ja oppimiseen työuran alussa. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

- Saatavilla pdf-muodossa: https://kuntoutussaatio.fi/files/2005/onnistuneesti_tyolamaan.pdf (Luettu 26.6.2016)
- Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2014. Nuorten ja aikuisten oppimisvaikeudet. Moniammatillinen ohjaus ja tuki. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Saatavilla pdf-muodossa: <https://kuntoutussaatio.fi/files/1879/moniammatillinen-ohjaus-ja-tuki.pdf> (Luettu 12.6.2016)
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 267-280
- Koskinen, K. & Hautaluoma, M. 2009. Valmennuksessa erilainen oppija. Välineitä työ- ja yksilövalmennukseen. Tampere: Valtakunnallinen työpajayhdistys ry. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.tpy.fi/site/assets/files/1372/valmennuksessa_erilainen_oppija-opas.pdf (Luettu. 11.8.2016)
- Kouvo A., Stenström M-L., Virolainen M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimusseosteita 42.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopisto
- Kuronen, I. 2014. Keskeyttämisilmiön tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 61-71
- Kuusela, K. 2009. Mitä terveydenhuoltohenkilöstön tulisi tietää ADHD:sta ja Aspergerin oireyhtymästä? [Luento] 11.2.2009. Opiskeluterveydenhuollon koulutuspäivä. Saatavilla myös pdf-muodossa: http://www.yths.fi/filebank/670-Kuusela_Kimmo_ADHD_ja_Asperger110209.pdf (Luettu 21.8.2016)
- Kämppi K., Välimaa R., Ojala K., Tynjälä J., Haapasalo I., Villberg J. & Kannas L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Jyväskylä: Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf (Luettu 5.11.2016)
- Käypä hoito -suositus, 2013. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ym. asettama

- työryhmä. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.terveysportti.fi/xmedia/hoi/hoi50061.pdf> (Luettu 10.8.2016)
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin . Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Larja, L. 2016. Enemmän nuoria työn ja koulutuksen ulkopuolella – ei sentään viidennestä. Tieto & Trendit. Talous- ja hyvinvointikatsaus 4/2016. Saatavilla osoitteessa: <http://tietotrenditblogi.stat.fi/enemman-nuoria-tyon-ja-koulutuksen-ulkopuolella-ei-sentaan-viidennesta/> (Luettu 29.10.2016)
- Laurila, P., Lahdenkauppi, M. & Kokkonen, M. 2015. Arvioinnin opas. Ammatillinen peruskoulutus, näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2015:11. Opetushallitus. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.oph.fi/download/168848_arvioinnin_opas_2015.pdf (Luettu 13.10.2016)
- Lehtokoski, A. 2012. Omien vahvuuksien löytäminen – vinkkejä ADHD-oireille aikuisille ja heidän lähipiirilleen. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 267-281
- Leppämäki, S. 2012. Aikuisen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 253-265
- Lipponen, K. 2014. Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 200-223
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. 2015. Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. Clinical Research ed. 350:h 1961, 1-6. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.bmj.com/content/bmj/350/bmj.h1961.full.pdf> (Luettu 29.8.2016)
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. Annals of Dyslexia, 53, 1–14.
- Lämsä, A-L. 2015. Töihinkö? Näkemyksiä erityistä tukea tarvitsevien nuorten työllistymisestä. Ammattiopisto Luovi. Saatavilla pdf-muodossa: <https://www.luovi.fi/wp-content/uploads/2016/03/tyonantajien-na-kemyksia-erityista-tukea-tarvitsevien-tyollistymisesta-ja-siihen-vaikuttavista-tekijoista.pdf> (Luettu 20.9.2016)
- Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-62

- Martela, F. 2015. Valonöörit – sisäisen motivation käsikirja. Helsinki: Gummerus
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mattila, M-L. 2013. Autism spectrum disorders : an epidemiological and clinical study. Oulun yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla pdf-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526203386.pdf> (Luettu 25.8.2016).
- Maunu, T. & Sardar, P. 2015. Työvoimapolitiikan palvelulta sijoittuminen vuonna 2013. TEM-analyyseja 67/2015. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavilla osoitteessa: <http://docplayer.fi/22546975-Tem-analyyseja-67-2015.html>. (Luettu 20.8.2016)
- Moilanen, I. 2012. ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-41.
- Muuronen, A. 2014. Muut nuorta tukevat ihmiset kouluympäristössä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 227-234
- Myllynen, K. 2015. Oppimisvaikeudet nuorten syrjäytymisen osana: kohti kykyjen löytämistä ja ammatinvalintaa. NMI Bulletin 4/2013. Saatavilla osoitteessa: <http://bulletin.nmi.fi/article/oppimisvaikeudet-nuorten-syrjaytymisen-osana-kohti-kykyjen-loytamista-ja-ammatinvalintaa/> (Luettu 20.11.2015)
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nukari, J. 2015. Miten nuorten ja aikuisten kehitykselliset oppimisvaikeudet ilmenevät työssä ja opiskelussa? [Luento] 10.3.2015. Kuntoutuspäivät. Saatavilla myös pdf-muodossa: https://kuntoutusportti.fi/files/attachments/k_paivat_2015/tr5_nukari.pdf (Luettu 24.9.2016)
- Nummenmaa, A. R. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. 58-68
- Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 113-122
- Nuorisotakuu, 2016. Saatavilla osoitteessa: <http://www.nuorisotakuu.fi/> (Luettu 13.3.2016)

- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMI Bulletin 2/2011. Saatavilla osoitteessa: <http://bulletin.nmi.fi/article/miksi-nuori-syrjaytyy/> (Luettu 2.12.2015)
- Nurmi, J-E. 2014. Nuoruuden haasteet. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 17-20
- NUTTU- Nuoret tuella työelämään, 2016. Saatavilla osoitteessa: <https://kuntoutussaatio.fi/palvelumme/tutkimus/hankkeet/nuttu/> (Luettu 14.9.2016)
- Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.) 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti
- Oma Väylä-hanke, 2016. Saatavilla osoitteessa: <http://www.kela.fi/omavayla> (Luettu 14.9.2016)
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä: näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Helsinki: Opetushallitus
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 91. Saatavilla pdf-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-304-6/urn_isbn_952-458-304-6.pdf (Luettu 29.9.2016)
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus
- Opetushallitus, 2016. Ammattiin opiskelevien opinto-ohjaus. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/ammattiin_opiskelevien_opinto-ohjaus (Luettu 4.10.2016)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016. Ammatillisen koulutuksen reformi lausuntokierrokselle. Saatavilla osoitteessa: http://okm.fi/OPM/Tiedotteet/2016/11/Amisreformi_lausunnolle.html?lang=fi (Luettu 12.11.2016)
- Pakkala, A., Saukkonen, S. & Savonmäki, P. 2014. Kohti Ohjaamoja. Jyväskylä: Keski-Suomen ELY-keskus. Saatavilla pdf-muodossa: http://www.peda.net/img/portal/3089857/Kohti_ohjaamoja_raportti.pdf?cs=1415861747 (Luettu. 18.10.2016)
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

- Peavy, R.V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-47
- Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta Internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 34-45
- Pulkkinen, L. 2012. Pahoinvointi kouluyhteisössä – kuinka tunnistaa ja reagoida? Teoksessa Opettajan lakiopas. Suomi: UNIPress, 38-49
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 47-57
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 73-87
- Puustjärvi, A. 2014. Lasten ja nuorten neuropsykiatriset häiriöt [Luento] 23.4.2014. Ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmentaja- koulutus. Kouvola. Kymenlaakson kesäyliopisto
- Raevuori, A. 2012. Nuoren ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 211-229.
- Reiterä-Paajanen, U. 2011. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja huomioiminen ohjauksessa. Pori. Opi Oppimaan-projekti. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.valkky.fi/tiedostot/Oppimisvaikeudet%20ja%20niiden%20huomioiminen%2027.1.2011.pdf> (Luettu 26.8.2016)
- Saikkonen, P., Blomgren, S., Karjalainen, P. & Kivipelto, M. Palvelut kuntouttaviksi. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä (toim.) Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015, 37-55
- Salmela-Aro, K. 2014. Koulu-uupumuksesta kouluuntoon. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti, 113-118
- Savonlinnan ammatti- ja aikuisopisto, 2015. Koulutuksen järjestäjän opetus-suunnitelman yhteinen osa. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.sa->

miedu.fi/sites/default/files/tiedostot/nuoret/opetus-ja_jarjestamissuunnitelmat/2015_ops/SAMI%20Opetussuunnitelman%20yhteen%20osa%202015.pdf (Luettu 11.11.2016)

Savonmäki, P. 2016. Ohjaamo Olkkarissa ollaan nuorten puolella. Opinto-ohjaaja, ammattilehti 3/2016, 6-7

Siltala, J. 2013. Nuoriso – mainettaan parempi? Nykynuorten sopeutumisratkaisut historiassa. Helsinki: WSOY

Sosiaali- ja terveysministeriö, 2013. Osatyökykyiset työssä- ohjelma. Osatyökykyisten työllistämistä edistävien säädösmuutostarpeiden ja palvelujen arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:37. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 6-11. Saatavilla pdf-muodossa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74467/RAP%202013_37_osaty%c3%b6kykyiset.pdf?sequence=1 (Luettu 20.9.2016)

Suomen virallinen tilasto (SVT), 2015: Erityisopetus [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html (Luettu 20.11.2016)

Suomen virallinen tilasto (SVT), 2016. Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html> (Luettu. 28.4.2016)

Suomen virallinen tilasto (SVT), 2016. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työnvälitystilasto. Etelä-Savon Työllisyyskatsaus, lokakuu 201V. Mikkeli: Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. Saantitapa: <http://www.temtyollisyyskatsaus.fi/etela-savo.aspx> (Luettu 23.11.2016)

Suomen virallinen tilasto (SVT), 2015: Väestön koulutusrakenne [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vkour/2015/vkour_2015_2016-11-03_tie_001_fi.html?ad=notify (Luettu 22.11.2016)

Toivonen, R. 2010. Asperger-ihmisten vahvuudet käyttöön. Tiede 6/2010 Saatavilla osoitteessa: www.tiede.fi/artikkeli/jutut/artikkelit/asperger_ihmisten_vahvuudet_kayttoon (Luettu 11.9.2016)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, (11.painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Työ- ja elinkeinoministeriö, 2015. Nuorisotakuu-työryhmän loppuraportti ja suositukset jatkotoimiksi. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 19/2015.

- Työ- ja elinkeinoministeriö, 2012. TE-toimiston uudistettu palvelumalli. Saatavilla osoitteessa: <http://docplayer.fi/3035570-Te-toimiston-uudistettu-palvelumalli.html> (Luettu. 12.10.2016)
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2013. TE-palvelujen asiakkuuslinjaukset. Saatavissa: http://www.tem.fi/files/39093/TE-palvelujen_asiakkuuslinjaukset_101213.pdf (Luettu 12.10.2016)
- Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016. Työllisyysaste nousee, mutta pitkäaikaistyöttömien osuus ennätyksellisen korkea. Saatavilla osoitteessa: http://tem.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tyollisyysaste-nousee-mutta-pitkaaikaistyottomien-osuus-ennatyskellisen-korkea (Luettu 20.11.2016)
- Työterveyslaitos, 2013. Erilaiset tunteiden tulkit – autistit ja aspergerit työpäikällä. Saatavilla osoitteessa: http://tyopiste.ttl.fi/Uutiset/Sivut/Erilaiset_tunteiden_tulkit_autistit_ja_aspergerit_tyopaikalla.aspx (Luettu 11.9.2016)
- Unelmoi, uskalla, onnistu! 2014. Ohjaamon ja Avoimen ammattiopiston matkassa 2010-2014. Nuorten tuki -hankkeen kehittämistyön kuvauksia
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Valtioneuvoston kanslia, 2015. Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 29.5.2015 nimitetyn pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelmasta. Saatavilla pdf-muodossa: http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_fi-nal.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5 (Luettu 9.2.2015.)
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku. Itä-Suomen yliopisto: Filosofinen tiedekunta, no 11, 39-56. Saatavilla pdf-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf (Luettu. 13.12.2016)
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Langström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Langström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 101. Helsinki: Yliopistopaino. 10-23.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Gaudeamus, Helsinki
- Villa, T. & Lavikainen, E. 2015. Eriytynyt polku tulevaisuuteen – selvitys koulutus – ja urapoluista henkilöiltä, joilla on ADHD tai Aspergerin oireyhtymä. Otus 52/2015. 6-57

Villberg, V. 2015. Neuropsykologiset oireet ja niiden vaikutukset työelämään tai koulutukseen ohjautumiseen. Saatavilla osoitteessa:

https://www.uef.fi/documents/10975/266879/ville_villberg_li-peri221015/7b10e475-3b59-429d-894e-3975bf919324 (Luettu. 25.9.2016)

LIITTEET

Liite 1. Tutkittavien taustaprofiilit

Alla olevassa taulukossa kuvataan tutkimukseen osallistuvien nuorten taustatietoja. Nuoret on merkitty taulukkoon haastattelujärjestyksen mukaan.

Tutkittu nuori	Diagnoosi	HOJKS perusasteella ja (mahdolliset) yksilöllistetyt oppiaineet*	Erityisopetuksen järjestämismuoto	HOJKS** ammatillisessa koulutuksessa ja (mahdolliset) mukautukset***
N1	ADHD	HOJKS tehty 3. lk:lla, englanti, ruotsi ja matematiikka yksilöllistettyjä	Kokoaikainen erityisopetus	HOJKS kyllä, mukautettu matematiikka, fysiikka ja englanti
N2	Autismikirjon häiriö; Aspergerin oireyhtymä	HOJKS tehty 3. lk:lla, matematiikka ja äidinkieli yksilöllistettyjä	Kokoaikainen erityisopetus 2. luokasta lähtien	HOJKS kyllä, mukautettu matematiikka
N3	Lievä ADHD, matematiikan osaamisen ja oppimisen erityisvaikeus	HOJKS tehty 7.lk:lla, matematiikka yksilöllistetty	Osa-aikainen erityisopetus 7. luokasta lähtien	HOJKS kyllä, mukautettu matematiikka
N4	Lukivaikeus ja 17-vuotiaana diagno-soitu ADHD	HOJKS tehty 7. lk:lla, ei yksilöllistettyjä oppiaineita	Osa-aikainen erityisopetus 7. luokasta lähtien	HOJKS kyllä, mukautettu englanti
N5	Keskivaikea kielellinen erityisvaikeus (dysfasia)	HOJKS tehty 2. lk:lla, englanti ja ruotsi yksilöllistettyjä	Kokoaikainen erityisopetus 2. luokasta lähtien, alakouluikäisenä myös sairaalakoulujaksoja	HOJKS kyllä, mukautuksia ei

Yksilöllistetty oppiaine* = Perusopetuslain mukaan opetuksen oppiaineen oppimäärä yksilöllistetään, kun oppilas ei selviydy tuesta huolimatta hyväksytysti oppiaineen ydinsisällöistä; vähintään arvosana 5 (Finlex 2010).

HOJKS**= Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka tulee laatia niille oppilaille/opiskelijoille, joille on tehty hallinnollinen erityisopetuspäätös (Laurila, Lahdenkauppi & Kokkonen 2015, 65)

Mukautettu oppiaine*** = Ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden sopeutetaan opiskelijan oppimisedellytysten tasolle, kun opiskelija ei ohjauksesta huolimatta saavuta tutkinnon perusteissa ilmaistuja T1-tason tavoitteita (Laurila ym. 2015, 65-66).

Liite 2. Teemahaastattelurunko (nuoret)

Taustatiedot:

Kertoisitko ensin hieman itsestäsi ja elämäntilanteestasi:

(ikä, asuinpaikka, asutko yksin vai jonkun kanssa, tutkinto ja valmistumisvuosi)

Erityinen koulutuspolku ennen ammatillista toista astetta

1. Kuvailisitko millainen sinun koulupolkusi on ollut 1. lk:sta 9. lk:lle?
 - HOJKS peruskoulussa (erityisen tuen päätös, erityinen tuki) vai yksilöllinen oppimissuunnitelma (tehostettu tuki) osa-aikaisessa erityisopetuksessa? Milloin tehty?
 - Millainen luokka? (erityisopetuksen pienluokka vrs. normiluokka)
 - Yksilöllistetyt oppiaineet? Jos oli, niin mitä?
2. Minkälaisena (aikana) olet peruskoulun ajan kokenut? Miltä siellä on tuntunut?

Diagnosoidut neurokognitiiviset häiriöt ja/tai neurologiset erityisvaikeudet

1. Millaisissa asioissa (mahdollinen) diagnoosi tulee esille
2. Millaiseksi koet elämäsi tämän sairauden/vaikeuden kanssa? Aiheutuuko siitä haasteita? Entä hyviä asioita?

Kohti ammattia – ammatilliset opinnot urasuunnittelun tukena

1. Vaikuttiko diagnoosi päätökseesi tulla opiskelemaan ammattiopistoon?
 - Oliko jatkokoulutuspaikka omien toiveittesi mukainen? Miksi oli/ei ollut?
2. Miten opinnot sujuivat oman kokemuksen mukaan?
3. Kuvaile minkälaista tukea ja ohjausta olet saanut opintoihisi ammattiopistossa ja miltä se on sinusta tuntunut? Esimerkiksi:
 - ohjausta opintoihin,
 - työelämävalmennusta,
 - yksilöllistä ohjausta työssäoppimiseen,
 - yksilöllistä oppimisen tukea ammatillisiin tai yhteisiin tutkinnon osiin
4. Onko ohjaus ja muu oppimisen tuki ollut riittävää sinun näkökulmastasi? Millaisia toiveita?
5. Miten kuvailisit omia työelämävalmiuksia ja niiden kehittymistä opintojen aikana?

Kohti työelämää - valmistuminen

1. Millaista ura – ja elämänsuunnitteluun liittyvää ohjausta ja tukea olet saanut valmistumisen kynnyksellä/ valmistumisen jälkeen? Oletko tällä hetkellä jonkun palvelujärjestelmän piirissä?
2. Millaisia haaveita ja tavoitteita sinulla on tulevaisuuteen ja työelämään liittyen?
3. Mitä haaveiden saavuttaminen mielestäsi edellyttää
 - a) sinulta?
 - b) työelämältä?
4. Mitkä asiat koet itsessäsi vahvuuksina? Mitä pitäisi kehittää?

Nyt olemme tämän haastattelun lopussa. Onko jotain, mitä haluaisit vielä aiheesta kertoa tai sanoa? Entä haluaisitko kysyä minulta jotakin? Ja vielä, miltä tämä haastattelu tuntui?

ISOT KIITOKSET!!!

Liite 3. Teemahaastattelurunko (asiantuntijat)

Taustatiedot:

1. Työpaikkasi, ammattinimike ja työnkuva yleisesti
- Millaista ohjaustyötä teet? - Millaisia ohjattavia?

(Oman) ohjausinstanssin toiminta erityisnuorten kohdalla

1. Miten erityisen tuen piirissä olevien nuorten tarpeet näkyvät ohjaustyössäsi?
2. Millaisia osaamistarpeita erityisnuorten kanssa tehtävä ohjaustyö mielestäsi vaatii?
3. Kohtaako edustamasi palvelun ohjaustoiminta erityisnuorten tarpeita tällä hetkellä? Miksi/Miksi ei? Mitä pitäisi kehittää?

Ohjausalan palveluverkostojen toiminta ja palvelujen kehittämisen tarpeet

1. Millaista alueellista ja ammatillista yhteistyötä teet muiden ohjauksen toimijoiden kanssa?
2. Onko mielestäsi alueellisessa ohjausprosessissa ja/ tai palveluprosessissa kriittisiä kohtia tällä hetkellä?
3. Millaisten alueellisten ohjauspalvelujen katsot olevan (erityis)nuorten tarpeiden mukaisia palveluja, joita pitäisi edelleen kehittää?
4. (Yleisesti) Miten nuorten palvelujärjestelmää pitäisi kehittää Etelä-Savon alueella?

Nyt olemme tämän haastattelun lopussa. Onko jotain, mitä haluaisit vielä aiheesta kertoa tai sanoa? Entä haluaisitko kysyä minulta jotakin? Ja vielä, miltä tämä haastattelu tuntui?

ISOT KIITOKSET!!!

Liite 4a. – Tutkimukseen suostumislomake (nuoret)

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opiskeleva ohjausalan opiskelija ja teen pro gradu – tutkimusta. Tutkimukseni käsittelee siirtymävaiheessa olevien erityisnuorten tarpeita, ajatuksia ja toiveita ura – ja elämänsuunnittelun suhteen valmistumisen kynnyksellä. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat alle 25-vuotiaat ammattiin valmistuneet nuoret aikuiset Etelä-Savon alueelta, jotka ovat olleet erityisen tuen piirissä ammatillisen koulutuksensa aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin nuorten ajatuksia ja mahdollisia kokemuksia tulevastä työelämästä, sen vaatimuksista, ohjauksen ja tuen tarpeesta työelämän suhteen sekä toimijoiden moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkimuksen avulla pyrin saamaan nuoren oman äänen kuuluviin. Siksi sinun mielipiteesi ja ajatuksesi ovat tärkeitä!

Tutkimusaineisto koostuu lähes yksinomaan tutkittavien haastatteluista ja siksi pyydän apuasi ja lupaa haastatella sinua. Osallistumisesi on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää.

Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia, nimettömiä ja vapaaehtoisia. Haastattelu voidaan keskeyttää koska vain tai voit sanoa, että tuohon kysymykseen en osaa vastata. Tutkimusaineisto (äänitallenteet) nauhoitetaan raportointia varten tutkimuskäyttöön, mutta tutkimuksen ja tulosten esittelyn yhteydessä ei missään vaiheessa tule ilmi haastateltavien henkilöllisyys tai mikään muu tunnistettavuuteen liittyvä tekijä.

Allekirjoituksellani sitoudun osallistumaan edellä mainittuun tutkimukseen ja annan suostumukseni haastattelussa kertomieni tietojen käyttämiseen niin, että yksittäiset tarinat, ihmiset ym. eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Annan suostumukseni myös ottaa minuun uudelleen yhteyttä, jos haastattelijalla on lisäkysymyksiä.

Kyllä _____

Ei _____

Puhelinnumero tai sähköposti:

Liite 4b. – Tutkimukseen suostumislomake (asiantuntijat)

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opiskeleva ohjausalan opiskelija ja teen pro gradu – tutkimusta. Tutkimukseni käsittelee siirtymävaiheissa olevien erityisnuorten tarpeita, ajatuksia ja toiveita ura – ja elämänsuunnittelun suhteen valmistumisen kynnyksellä. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat alle 25-vuotiaat ammattiin valmistuneet nuoret aikuiset Etelä-Savon alueelta, jotka ovat olleet erityisen tuen piirissä ammatillisen koulutuksensa aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin nuorten ajatuksia ja mahdollisia kokemuksia tulevasta työelämästä, sen vaatimuksista, ohjauksen ja tuen tarpeesta työelämän suhteen sekä toimijoiden moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkimuksessa haastattelen nuorten lisäksi myös neljää ohjausalan asiantuntijaa ja siksi sinun mielipiteesi ja ajatuksesi ovat tärkeitä!

Tutkimusaineisto koostuu lähes yksinomaan tutkittavien haastatteluista ja siksi pyydän apuasi ja lupaa haastatella sinua. Osallistumisesi on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Ohjaajana tutkimuksessa toimii psykologian dosentti Johanna Rantanen, puh.040 8054989

Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia, nimettömiä ja vapaaehtoisia. Haastattelu voidaan keskeyttää koska vain tai voit sanoa, että tuohon kysymykseen en osaa vastata. Tutkimusaineisto (äänitallenteet) nauhoitetaan raportointia varten tutkimuskäyttöön, mutta tutkimuksen ja tulosten esittelyn yhteydessä ei missään vaiheessa tule ilmi haastateltavien henkilöllisyys tai mikään muu tunnistettavuuteen liittyvä tekijä.

Allekirjoituksellani sitoudun osallistumaan edellä mainittuun tutkimukseen ja annan suostumukseni haastattelussa kertomieni tietojen käyttämiseen niin, että yksittäiset tarinat, ihmiset ym. eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Annan suostumukseni myös ottaa minuun uudelleen yhteyttä, jos haastattelijalla on lisäkysymyksiä.

Kyllä _____ Ei _____

Puhelinnumero tai sähköpostiosoite:
