

**Saija Pellinen**

*”NÄÄ NUORET ON VALMIITA TUONNE MAAILMALLE,  
MUTTA MAAILMA EI OO VALMIS”*

Tutkimus kehitysvammaisten ohjaamisesta ja ohjauksen nykytilasta

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syyslukukausi 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Pellinen, Saija

”NÄÄ NUORET ON VALMIITA TUONNE MAAILMALLE, MUTTA MAAILMA EI OO VALMIS”. Tutkimus kehitysvammaisten ohjaamisesta ja ohjauksen nykytilasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2011. 85 s.

## TIIVISTELMÄ

Ohjaus mielletään kuuluvaksi opinto-ohjaajalle, mutta ohjaustyötä tekevät myös muut ammattilaiset. Tavoitteellista ohjausta tehdään kouluissa, kotona, työpaikoilla sekä muissa koulutus- ja toimintapaikoissa. Ohjaustilanne ja vuorovaikutus ovat tärkeitä riippumatta ohjaajan tai ohjattavan yksilöllisistä ominaispiirteistä. Jotta ohjaustilannetta ja siihen liittyviä lainalaisuuksia voi ymmärtää erityistä tukea tarvitsevan ohjattavan tarpeista lähtien, on ymmärrettävä ohjauksen yleistä etenemistä ja siihen kuuluvia osaluokkia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli laajentaa käsitystä erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisesta ja lähemmin kehitysvammaisten ohjaamisesta. Tavoitteena oli myös saada näkökulmia ja hyviä käytäntöjä ohjauksen nykytilasta. Tässä ohjaamisella tarkoitettiin laajempaa näkökulmaa kuin kouluissa annettavaa opinto-ohjausta. Ohjaaminen nähtiin koko elämänkaaren aikana tapahtuvana jatkumona.

Tutkittavat eivät toimi opinto-ohjaajina, mutta ohjaus kuuluu oleellisena osana heidän toimenkuvansa. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana kehitysvammaisten nuorten omaisia, jotka toivat kodin ja asumisen näkökulman tutkimukseen mukaan. Tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä fokusryhmäkeskustelua. Ryhmiä oli kaksi, joissa molemmissa oli kahdeksan keskustelijaa. Tutkimuksessa käytettiin analyysimenetelmänä teemoittelua ja sisällönanalyysia. Tulokset eivät ole yleistettäviä, koska keskusteluun osallistujat olivat yksittäisiä henkilöitä, eivätkä satunnaisotannalla valittuja tutkimushenkilöitä, ja toisaalta tutkimusjoukko oli varsin pieni. Tulokset kuvaavat tämän tutkimusjoukon näkemyksiä tutkittavaan asiaan. Tutkimustulokset osoittivat keskeisiksi kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamisessa: henkisen tason huomioimisen, mallioppimisen, ajan merkityksen, konkreettiset välineet, palautteen, vertaisohjauksen, nivelvaiheen, kiinnostuksen kartoittamisen, realististen tavoitteiden asettamisen, sosiaalisten taitojen kehittymisen, itseohjautuvuuden, luottamuksen ja ohjaajan asemoitumisen. Kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamisen nykytilaan tutkimus osoitti kuuluvaksi: koulutukseen ja työelämään ohjaamisen haasteet, erityisryhmä vai integrointi, toimintakeskus, tuettu työ vai vapaat markkinat, tiedonsiirto nivelvaiheissa ja yhteistyön merkitys.

Yhteenvedon voidaan todeta, että erityistä tukea tarvitsevista ne, jotka ovat erityiskouluissa ja muissa ”erityispaikoissa” saavat ohjausta ja tukea ja etenevät omalla sarallaan. Yhteiskunnallisesti ajateltuna erityistä tukea tarvitsevien ja erityisesti kehitysvammaisten mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen määrä on todella paljon pienempi kuin yleisopetukseen ja muutenkin ”yleiselle” puolelle hakeutuville.

Keskeiset käsitteet: ohjaus, erityistä tukea tarvitseva henkilö, kehitysvammainen henkilö, fokusryhmä

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	OHJAUSTA ERI PUOLILTA TARKASTELTUNA .....	7
2.1	Konstruktivismi .....	7
2.2	Vuorovaikutuksellinen dialogi .....	10
2.3	Ohjauksen agendat .....	11
2.4	Ohjaajan työkalut .....	13
2.5	Opintopolku.....	16
3	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OHJAUS .....	19
3.1	Ohjaus perus- ja toisella asteella .....	22
3.2	Nivelvaihe .....	26
3.3	Jaettu asiantuntijuus ja yhteistyö.....	28
4	KEHITYSVAMMAISTEN HENKILÖIDEN OPPIMISEN OHJAAMINEN .....	31
4.1	Oppimisen ja ohjaamisen haasteet .....	32
4.2	Itseohjautuvuus ja motivaatio.....	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät .....	37
5.2	Tutkimusmenetelmä .....	38
5.2.1	Osallistujien rekrytointi ja fokusryhmien muodostaminen.....	39
5.2.2	Tutkimustilanne .....	41
5.2.3	Aineiston analyysi .....	42
5.2.4	Tulosten esittäminen .....	44
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	45
6	KEHITYSVAMMAISEN HENKILÖN OHJAAMINEN.....	49
6.1	Ohjaustilanne.....	50
6.2	Ohjauksen tavoitteet.....	58
6.3	Ohjaajan näkökulma.....	63
7	KEHITYSVAMMAISTEN HENKILÖIDEN OHJAUKSEN NYKYTILA.....	66
7.1	Ohjauksen haasteet.....	67
7.2	Tasavertaisuus .....	69
7.3	Hyvät käytännöt .....	72
8	POHDINTA.....	76
	LÄHTEET .....	79
	LIITTEET .....	82

## KUVIOT

Kuvio 1 Opintopolkumalli

Kuvio 2 Ohjauksen tavoite Ojasen jäsenyyksen mukaan

Kuvio 3 Kehitysvammaisuuden teoreettinen malli Matikaisen, Ojasen & Vesalan mukaan

## TAULUKOT

Taulukko 1 Miten kehitysvammaista henkilöä ohjataan

Taulukko 2 Millainen on kehitysvammaisten henkilöiden ohjauksen nykytila

# 1 JOHDANTO

”Ohjaaminen on opettamista laaja-alaisempaa didaktista toimintaa. Ohjaajaksi muuttuvan opettajan tehtävien yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää avautumista monipuoliseen yhteistyöhön.” (Lehtinen & Jokinen 1996, 23, 25.) Ohjaamiseen kuuluu opettamista ja oppimista. Näitä ei täysin voida erottaa toisistaan. Sekä opettajan että ohjaajan työpanos keskittyy ohjattavan, oppijan kehittymiseen, kasvamiseen, elämässä eteenpäin menemiseen.

Oppiminen – käsitteenä on muuttunut vuosien mittaan. Jokainen henkilö nähdään oppimiskykyisenä läpi elämän. Kehitysvammaisia ei enää vapauteta koulusta oppimattomuuden perusteella. Vaikeimmin kehitysvammaiset saavat mahdollisuuden toisen asteen koulutukseen. Jokainen oppija sekä valikoi että tulkitsee informaatiota. Opettajien ja ohjaajien informaation tuottajina ja välittäjinä täytyy nähdä kunkin oppijan erityisvaatimukset ja osattava reagoida niihin. Kaikki oppijat eivät voi istua pulpetissa eivätkä kaikki kykene ottamaan visuaalista tai auditiivista informaatiota vastaan. Se, miten opettajat ja ohjaajat osaavat mukauttaa, eriyttää, antaa tukiovetusta tai havainnollistaa joskus hyvinkin erilaisilla toteutustavoilla, kuuluu ammattitaitoon ja luovuuteen. Kaiken avain on tuottaa oppijalle mielekästä, häntä kiinnostavaa, hänen kokemusmaailmaansa vastaavaa tietoa, jotta päästäisiin ennalta määriteltyyn tavoitteeseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa käsitystä erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisesta ja lähemmin kehitysvammaisten ohjaamisesta. Tavoitteena on saada näkökulmia ja hyviä käytäntöjä ohjauksen nykytilasta. Tässä ohjaamisella tarkoitetaan laajempaa näkökulmaa kuin kouluissa annettavaa opinto-ohjausta. Ohjaaminen nähdään koko elämänkaaren aikana tapahtuvana jatkumona. Pääsääntöisesti ohjausvastuu kouluissa ja opiskelussa kuuluu oppilaan- tai opinto-ohjaajalle, mutta ohjaustyötä tekevät myös muut ammattilaiset, jotka kohtaavat työssään kehitysvammaisia henkilöitä. Tavoitteellista ohjausta tehdään kouluissa, kotona, työpaikoilla sekä muissa koulutus- ja toimintapaikoissa, joissa kehitysvammaisia on. Tutkittavat ovat henkilöitä, jotka eivät toimi oppilaan- tai opinto-ohjaajina, mutta joille kehitysvammaisten ohjaus on toimenkuvassa määritelty. Lisäksi tutkimuksessa on mukana kehitysvammaisten nuorten omia, jotka tuovat kodin ja asumisen näkökulman tutkimukseen mukaan.

Tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä fokusryhmäkeskustelua. Tässä tutkimuksessa ryhmiä oli kaksi. Ryhmän kokoonpano oli tarkasti ja huolellisesti muodostettu. Tämän tutkimusmenetelmän vahvuutena on monipuolinen, joustavalla haastattelutavalla saatu aineisto. Vastaavasti heikkoutena on osallistujien lausuntojen mahdollinen epätarkkuus ja epäluotettavuus, tilastollinen epäpätevyys ja määrällisen aineiston puute. (Parviainen 2005, 53; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

Aluksi kuvaan ohjaukseen ja ohjaukselliseen työotteeseen kuuluvia periaatteita, joista tuon esille tärkeimpinä pitämiäni seikkoja. Konstruktivismi on Juutilaisen (2003, 18) mukaan nykyhetken kasvatustieteen ajattelutavoista keskiössä. Oppilaanohjauksen opetussuunnitelman teoreettisena viitekehystenä on sosiodynaaminen ohjaus (Kasurinen & Merimaa 2008, 44). Sosiodynaaminen ajattelu pohjautuu konstruktivistiseen ajatteluun. Ohjaustilanteisiin kuuluvat myös dialogisuus, tarjoumat, ohjaustilanteen agendat sekä ohjaajalla käytössään olevat työkalut. Erityistä tukea tarvitsevien ohjauksessa yhteistyön ja moniammatillisen tiimityön merkitys on tunnustettu ja todettu useissa yhteyksissä ja juuri sen takia käsitelän sitä tässä tutkimusselosteessa oman otsikon alla. Erityistä tukea tarvitsevien ohjauksesta käsitelän yleisellä tasolla ohjausta, jossa kohderyhmä tarvitsee tukea selviytyäkseen opinnoistaan ja muutenkin elämässään aikuistumisen kynnyksellä. Omana kappaleenaan on kehitysvammaisten henkilöiden oppimisen ohjaaminen, koska se on keskeinen tekijä selittämään seikkoja, jotka tämän erityistä tukea tarvitsevan kohderyhmän ohjauksessa on tärkeää ottaa huomioon. Peilaan tätä teoreettista viitekehystä vasten tutkimuksen tulosten antia. Viitekehys antaa väläyksen aiemmista tutkimuksista ja teorioista. Tulososassa teoreettinen viitekehys ja tulokset yhdistyvät samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien valossa. Pohdintaosan kirjoitin omaksi kappaleekseen. Pohdinnassa tarkastelen koko oppinnäyteprosessia ilman teoreettisen viitekehysten jäykkyyttä.

Käyttämäni käsitteet vaihtelevat läpi työn aina riippuen asiayhteydestä. Ohjaajalla tarkoitetaan ohjaustyötä tekevää henkilöä. Ohjattava, oppilas, opiskelija, erityistä tukea tarvitseva henkilö käsitteet tarkoittavat ohjauksen kohteena olevaa henkilöä. Erityistä tukea tarvitsevista henkilöistä tässä pro gradu -tutkielmassa on erotettu omakseen ja käytetään käsitettä kehitysvammaisen henkilö.

## **2 OHJAUSTA ERI PUOLILTA TARKASTELTUNA**

Ohjaajan rooli on muuttunut ja vahvistunut vuosien varrella eri koulutusinstituutioissa. Ohjaustyöltä odotetaan apua ja tukea koulutukseen, henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja urasuunnitteluun liittyvissä asioissa. Ohjaus on tulevaisuuteen suuntaavaa suunnittelua ja tukea päätöksentekoon. (Nichter & Edmonson 2005, 59-60 ja Kohler & Field 2003, 181.)

Tässä kappaleessa tarkastellaan ohjauksen kannalta tärkeitä osa-alueita: konstruktivismi, vuorovaikutuksellinen dialogi, ohjauskeskustelun agendat ja tarjoumat sekä ohjaajan työkalut. Ohjausta tarkastellaan yleisellä tasolla ohjaajan ja ohjattavan välisessä kohtaamisessa. Ohjaustilanne on näiltä osin sama riippumatta ohjaajan tai ohjattavan yksilöllisistä ominaispiirteistä. Jotta ohjaustilannetta ja siihen liittyviä lainalaisuuksia voi ymmärtää erityistä tukea tarvitsevan ohjattavan tarpeista lähtien, on ymmärrettävä ohjauksen yleistä etenemistä ja siihen kuuluvia osa-alueita.

### **2.1 Konstruktivismi**

Konstruktivismi yhdistetään ohjaukseen, koska konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee ohjauksen periaatteita. Konstruktivismi on Juutilaisen (2003, 18) mukaan nykyhetken kasvatustieteen ajattelutavoista keskiössä. Konstruktivismi on monitieteellinen teoreettinen suuntaus. Oppilaanohjauksen opetussuunnitelman teoreettisena viitekehyksenä on sosiodynaaminen ohjaus (Kasurinen & Merimaa 2008, 44). Sosiodynaaminen ajattelu pohjautuu konstruktivistiseen ajatteluun, joka on viitekehyseltään poikkitieteellinen. Pekkarin (2009, 97) mukaan konstruktivistinen käsitys tiedosta on ohjauksen kannalta mielekäs lähestymistapa, koska ”tieto ei ole tarkkailijan ulkopuolella oleva erillinen asia.”

Ohjauksen konstruktivistiset periaatteet ovat vielä muotoutumassa, koska ajattelumalli on kovin nuori. Konstruktivistinen lähestymistapa soveltuu tämän hetkisen yhteiskunnan tilaan ja tarpeisiin. Konstruktivistisen ajattelun oletuksena on ratkaisukeskeisyys ja kehityksellinen näkökulma. Ihminen otetaan huomioon monesta eri näkökulmasta. Ihminen ei ota absoluuttisena totuutena hänelle annettua todellisuutta vaan luo sen

itse. Sekä ohjattava että ohjaaja ovat molemmat asiantuntijoita ohjauskohtaamisessa. Ohjattavan elämänkentän yhteisellä tutkimisella ja suunnitelmien hahmottamisella luodaan tulevaisuutta. Todellisuusoletukseen kuuluu arkiymmärrys, joka kuvaa vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Jokaisella on omat yksilölliset kokemuksensa ja elämyksensä. Aiemmillä ratkaisutavoilla ei välttämättä löydetä ratkaisua juuri tähän ongelmaan, vaan ratkaisu täytyy keksiä joka kerta uudelleen. Ohjaajalla on ammatillinen vastuu prosessin etenemisestä. (Pekkari 2009, 103–105.)

Peavyn konstruktivistiset periaatteet ohjaajille muodostavat ihmisten tarpeisiin ja sosiaaliseen elämään tarkoitetun ohjauksellisen perustan. Käsitys todellisuudesta on tilanne- ja yksilökohtainen. Konstruktivistinen ohjaaja etsii ohjattavansa kanssa sille hetkelle ja tilanteelle parasta todellisuutta. Ohjaustilanteessa tehdään sopimuksia, jotta päästään yhteisesti määritellyyn todellisuuteen. Ihmisten välinen vuorovaikutus on keskeinen asia ohjauskohtaamisessa. Koko ympäröivä maailma on rakentunut tiettyyn vuorovaikutukselliseen kontekstiin. Ihminen on kokonaisuus. Ohjattava tuo ohjaustilanteeseen koko persoonansa ja ympäröivän yhteisönsä. Ohjaajan tehtävänä on ohjata ottaen ohjattavan maailma huomioon. Ratkaisuja pyritään etsimään ohjattavan maailmasta ja ratkaisut tulevat toteutukseen ohjattavan maailmassa. Tällöin ohjattavan hakemat muutokset elämäänsä voivat realisoitua ja toteutua. Konstruktivistisen ohjaajan ajattelun keskiössä on ohjattavan siihen astinen elämäkokemus. Ohjaaja perustaa ohjauksen myös siihen näkökulmaan. Ohjattava toimii ajattelemalla ja siitä, miten voisi toimia, ohjaajan täytyy yrittää löytää ohjattavansa kanssa ratkaisuja. Ihminen ei toimi vain reagoimalla ympärillä tapahtuviin ärsykkeisiin, vaan reflektoi ja testaa ärsykejä ja sitten vasta toimii itselleen mielekkäällä tavalla. Ohjaajan tulisi luoda ohjattavalleen tunne siitä, että ohjattava on oman elämänsä subjekti. Oma elämäntilanne vaikuttaa kerrontatapaan, jolla ohjattava kuvailee tilannettaan. Se ei ole pysyvä tila, vaan olosuhteiden muuttuessa kertomuskin muuttuu. Ohjattava tuo ohjaukseen aina tietyn näkökulman. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa jäsentämään kertomustaan ja organisoimaan ajatuksiaan uudelleen. Ohjaaja ja ohjattava luovat ja keksivät yhdessä uusia viitekehyksiä, joilla ohjattava saa apua ongelmansa. Kertomusten muuttuminen ei tarkoita sitä, ettei aiempi kertomus olisi ollut todellinen, vaan olosuhteiden muuttuessa kaikki osapuolet muuttuvat. (Peavy 1999, 42–43, 46–48.)



Ohjaajan on osattava ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevan ohjauksessa yksilölliset ominaisuudet ja toimintakyky. Erityistä tukea tarvitseva ohjattava ei välttämättä osaa ilmaista omia tarpeitaan. Tällöin ohjaajan on osattava löytää ne keinot, joilla tämä tieto saadaan kerättyä ja suunnitelmat tehtyä.

Ohjauskeskustelun välineenä kieli on keskeinen. Sanoilla luodaan todellisuutta. Sanoilla kerrotaan toiselle tapahtumia, syitä ja seurauksia. Konstruktivistinen ohjaaja osaa käyttää kieltä taitavasti työvälineenään. Ihmisten kertomukset ovat niitä, joista ohjaajan tulisi tulkita ohjattavan elämää ja yleensä ohjattavaa itseään. Ihmiset käyttävät erilaisia kielellisiä ilmaisuja kertoessaan tilanteestaan. Kertomukset eivät aina ole suoria tapahtumaketjuja, eikä ohjattava välttämättä aina kykene hahmottamaan tilannettaan. Ohjaajan tulisikin pyrkiä antamaan vihjeitä, joiden avulla ohjattava voisi löytää sanoja ja saada itsenä ymmärretyksi ja tukea asiaansa. Kieli ja muisti muodostavat yhdessä metaforisen minuuden. Se muotoutuu elämän aikana. Peavyn mukaan minuus organisoi- tuu neljään osaan: työelämän ja oppimisen äänet, läheisyyden ja ihmissuhteiden äänet, ruumiiseen ja terveyteen liittyvät äänet ja hengellisyyden, leikin, maailmankuvan, mysteerien äänet. Näiden em. keskiössä on toimiva, itse ajatteleva minä, joka on vastuullinen, luova, vapaa ja toisista ja itsestä huolehtiva. Minä kykenee tulkitsemaan asioita ja toimimaan tulkintojensa mukaisesti. Konstruktivistinen ohjaaja ottaa tämän ohjaukses- saan huomioon ja ymmärtää, että on itsekin mukana ohjaustilanteessa oman minuutensa ja tunteidensa kanssa. Jokainen ohjattava ja ohjaaja ja heidän kohtaamisensa on ainut- kertainen. Ihminen toimii sosiaalisessa ympäristössä ja pyrkii kokoamaan ympärillä olevista osista itselleen tasapainon. Ohjaustilanne on aito ja kokemuksellinen kummal- lekin osapuolelle. (Peavy 1999, 43–46 ja Nichter & Edmonson 2005, 60.)

Kieli on keskeinen ohjauksen väline, mutta usealta erityistä tukea tarvitsevalta se joko puuttuu tai on oleellisesti puutteellinen. Ilmaisun ja ymmärtämisen taso voivat luoda haasteita koko ohjaus- ja oppimisprosessiin. Ohjaajan on todella osattava heittäytyä ja laitettava itsensä peliin, jotta ohjaustilanne olisi aito ja kokemuksellinen ja ohjauspro- sessi etenisi toivotulla tavalla.

## 2.2 Vuorovaikutuksellinen dialogi

Ohjaustilanteen tavoitteena on olla dialoginen. Dialogiin osallistuvien tulee olla aktiivisia osallistumisessaan. Kummallakin osapuolella on kuunneltavaa ja opittavaa toiselta osapuolelta. Uudet ja erilaiset ratkaisut ovat mahdollisia. Vaikka keskustelu on valmisteltua ja mietittyä, voidaan totutuista kaavoista poiketa joustavasti. Keskusteluun osallistuvat ovat valmiita keskustelun kautta muutokseen ja kehitykseen. Keskustelulla on tarve ja motivaatio. Keskustelujen kautta ja tiedon lisääntyessä myös ymmärrys vastapuolen tilanteesta kasvaa. Samalla erilaiset mahdollisuudet saavat jalansijaa. Tätä kautta empaattinen ymmärrys on mahdollista. Dialogin päämääränä on yhteiseen ymmärrykseen pyrkiminen, vaikkei sitä saavutettaisikaan. Tämä vaatii keskittymiskykyä ja kärsivällisyyttä kuunnella. Vuorovaikutuksen merkitys on todella suuri ohjaustilanteissa. Ohjaajan tulisi päästä luottamukselliseen keskusteluun ohjattavansa kanssa. Ohjaajan on samalla suunniteltava ja rakennettava toiminnallisia prosesseja, joilla pyritään lisäämään ohjattavan omaa vastuullisuutta ja hallintaa sekä mielekästä sosiaaliseen elämään osallistumista ja auttamaan ohjattavaa valitsemaan tulevaisuudelleen suunta. Aidon dialogin kautta ohjattava ja ohjaaja voivat yhdessä tuottaa ymmärrystä ohjattavan tilanteeseen. Ohjattavalähtöisyys tarkoittaa sitä, että ohjattava otetaan huomioon kokonaisvaltaisena yksilönä. Liiallinen keskittyminen tavoitteellisuuteen voi haitata muuta vuorovaikutusta niin, ettei kaikkia olennaisia tekijöitä välttämättä saada mukaan keskusteluun. Dialogi on enemmän kuin pelkkä keskustelu. Se on luova prosessi, joka ei ole ainoastaan informaation vastaanottamista ja jakamista, vaan eläytymistä eri ratkaisuvaihtoehtoihin ja omien ajatusmallien kyseenalaistamista. Dialogin välityksellä on mahdollisuus oman tietoisien harkinnan kautta koetella ja kyseenalaistaa oppimisen kohteena olevia ajatuksia, uskomuksia, teorioita, käsityksiä jne. Dialogiin kuuluu aktiivinen, vapaaehtoinen osallistuminen. Keskustelijoilla on oltava mahdollisuus vaikuttaa aiheeseen, asettaa kysymyksiä ja kyseenalaistaa eri näkökulmia. Tämä tietysti edellyttää sitoutumista ohjaussuhteeseen. (Pekkari 2009, 29–30, 116–118.)

Ohjauksen on tarkoitus olla prosessi, jossa ohjauskertojen välillä liikutaan aina seuraavaan askeleeseen Ohjausprosessi antaa ohjattavalle keinoja osallistua eri konteksteissa. Tällaisia konteksteja ovat yksilölliset (soveltuvuus tiettyyn ammattiin), sosiaaliset (omien ratkaisujen vaikutukset lähiympäristöön) ja yhteiskunnalliset (esim. työttömyyden aiheuttama ammatin vaihtamisen tarve) kontekstit. Toisaalta myös ohjaajan

ohjattavalleen tuomat tarjoumat ovat aina riippuvaisia siitä yhteydestä, missä (kontekstisensitiivisyys) ja kuka (ohjaajasensitiivisyys) niitä kehittää. Eli koko ohjausprosessi on luova ja innovatiivinen tapahtuma. (Spangar 2000, 19–20, 22).

Juutilainen (2003, 194.) tuo myös tarjouman-käsitteen teoksessaan. Hänen mukaansa tarjoumalla tarkoitetaan ohjattavan keskusteluun tuomia asioita, joihin ohjaajan tulisi ottaa kiinni. Tarjouma on siis se, mihin kumpikin ohjauskeskustelun osapuoli nojaa keskustelun etenemisessä. Juutilainen tuo esiin myös tilanteen, jossa tarjouma on ristiriitainen ohjaajan kannalta. Tällaisessa tilanteessa pitäisi erityisesti pysähtyä tarkastelemaan tilannetta, eikä ohjaajan ohittaa aihetta kuten Juutilaisen mukaan usein käy. Ohjauskeskustelu on oppimistilanne kummallekin keskustelun osapuolelle. Se on ikään kuin ”oppimiskumppanuus.” Siinä tarkastellaan tarjoumia ja reflektoidaan kumpikin omaa osuutta vuorovaikutukseen.

Ohjaus on neuvottelua, jossa ohjattava valikoi itselleen tarkoituksenmukaisimmat elementit ja toimii niiden mukaisesti. Ohjaaja avaa ohjattavalleen toiminnan mahdollisuuksia eli tarjoumia. Ohjaajan toimenpiteet prosessin aikana eivät ole niinkään väliintuloja, interventioita, vaan ne tarjoavat ohjattavalle mahdollisuuksia toimia, tehdä jotakin niiden asioiden suhteen, joiden vuoksi hän on ohjaukseen tullut. (Pekkari 2009, 10.)

### **2.3 Ohjauksen agendat**

Juutilainen (2003, 188–194) esittelee tutkimuksessaan ohjauskeskustelun etukäteen määräytyntä käsikirjoitusta, jota hän nimittää agendaksi. Juutilainen on löytänyt kolme tällaista agendaa, jotka ovat suunnitteluagenda, sukupuoliagenda ja yksilöagenda. Etukäteen määräytyntä agenda toteutetaan huolimatta ohjattavan tuomasta osuudesta keskusteluun. Tulevaisuuden agendalla Juutilainen tarkoittaa esimerkiksi lukiossa tapahtuvaa ohjauskeskustelun rakennetta, jossa on tietyt osa-alueet joka kerta. Tällaisia osa-alueita ovat ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskeluihin liittyvät asiat, jotka tukevat koulutuksen näkökulmasta lukio-opintojen etenemistä ja ylioppilaskirjoituksia sekä jatko-opintopaikkaan hakemista. Sukupuoliagenda tarkoittaa piilo-ohjaussuunnitelmaa, jossa ohjaaja on valmiiksi asettanut tiettyjä ”totuuksia” ohjattavansa tilanteesta sukupuolen mukaan. Poikia ohjataan tietyllä agendalla ja tyttöjä tietyllä agendalla. Tällä agendalla on hyvin pitkät perinteisiin asemoituvat juuret. Onneksi va-

kiintuneiden stereotyyppien rinnalle on syntynyt myös yksilöllisiä tapahtumaketjuja. Yksilöagenda kertoo mistä ohjauskeskustelussa puhutaan ja miten se etenee. Yksilöagendan esiintyminen näkyy lähiyhteisössä ja yleensä yhteiskunnallisissa ilmiöissä. Yksilötasolla pohdiskellaan tulevaisuutta ja valintoja suhteessa ohjattavan lähihenkilöihin. Ohjauskeskustelu näyttää etenevän etukäteisagendalla siitäkin huolimatta, että ohjattavan ja lähihenkilöiden näkemykset ovat ristiriitaisia ja vaatisivat syvällisemmän pysähtymisen. Ohjaukseen tarvittaisiin tällöin enemmän aikaa, tilaa ja resursseja. Yhteiskunnallinen tila näkyy ohjauskeskustelussa esimerkiksi vallitsevan työllisyystilanteen aspektin ohjaillessa keskustelua. Yksilöagenda korostuu tilanteessa, jossa nuoren identiteetti ei ole vielä rakentunut.

Erityistä tukea tarvitsevien ohjauksessa korostuu lähinnä yksilöagendan merkitys. Kehitysvammaisen henkilön kohdalla lähihenkilöiden rooli on merkittävä. Ohjaajan on toimittava ohjattavansa lähihenkilöiden, vanhempien yms. kanssa saumattomassa yhteistyössä.

Kaikki ohjaustilanteet ovat ainutkertaisia. Juutilainen pohtii, voiko koskaan liikaa huomioida yksilöllisyyttä. Hänen vastauksensa on kyllä ja ei. Vastauksen kaksinaisuus selittyy hyvin ymmärrettävällä tavalla. Jokainen ohjattavan elämäntilanne ja ohjauksen tarve on yksilöllinen ja on suhteessa ohjattavan omiin kokemuksiin ja tunteisiin. Kukaan muu ei voi olla kenenkään toisen asioissa asiantuntija. Kukaan ei voi rakentaa elämäänsä yksin, vaan yksilöt elävät aina suhteessa toisiin yksilöihin ja rakentavat todellisuutta suhteessa elinyhteisöön. (Juutilainen 2003, 191.)

Pekkari (2009, 154–155) kuvaa ohjauskeskustelun agendaan myös etukäteiskäsikirjoituksena, johon kuuluvat suunnittelu- ja yksilöagenda. Näillä luodaan keskustelun rakenne ja sisältö. Agenda kertoo ohjaustilanteen etenemisestä huolimatta siitä, mitä ohjaustilanteessa tapahtuu. Agenda ohjaa ohjaajaa toimissaan tiedostetulla tai tiedostamattomalla tasolla ja toisaalta siten ”määrää” ohjattavan kohtaamisen ja ohjattavan saaman ohjauksen luonteen. Suunnitteluagenda pitää sisällään hallinnolliset ja yhteiskunnalliset tarpeet ohjauksen toteuttamiselle. Suunnitteluagenda ja sen toteutumista voidaan siis myös arvioida erilaisilla mittareilla. Yksilöagenda on nimensä mukaisesti yksilöohjaukseen liittyvä käsikirjoitus, joka kirjoitetaan jokaisen yksilön kohdalla

omanlaisekseen tietyillä reunaehdoilla. Jokaisessa kohtaamisessa on omat teemansa. Pekkari kuvaa yksilöagendan kahta tasoa yksilön lähiyhteisön ja laajemman yhteiskunnallisen kontekstin näkökulmasta. Ohjauskeskustelut etenevät agendan vuoksi samalla tavalla, vaikka keskustelussa tulisikin jotain poikkeavaa esille.

Tällaista etukäteissuunnitelmaa voisi luonnehtia myös eräänlaiseksi piilopetussuunnitelmaksi. Se on ikään kuin kirjoittamaton ja tiedostamaton olemassa oleva totuus. Agendat ovat jollain tavalla ristiriitaisia tunteita herättäviä toiminnantaustatekijöitä. Todellisuudessa ohjaajat työskentelevät työnantajansa ohjauksessa ja heidän työtään säätelevät useat erilaiset lait ja säädökset, jotka määrittelevät työskentelyn reunaehdot. Agendat määrittyvät tietyllä lailla vallitsevien reunaehtojen johdantelemina. Vaikka ohjaaja kokisi moraalisia ristiriitoja joistain toimintatavoista, hän joutuu noudattamaan hallinnollisen työnantajansa määräyksiä.

## **2.4 Ohjaajan työkalut**

Ohjauksen tehtävä on auttaa asiakasta oivaltamaan ja löytämään itse itselleen merkityksellisiä asioita, joilla hän pystyy vaikuttamaan elämänlaatuunsa. Neuvonnan tehtävä on opastaa ohjattavalle joku valmis toimintatapa ja taas tiedon jakamisen tehtävänä on antaa ohjattavalle ne tiedot, joita hän sillä hetkellä kysyy. Ohjauksen suhde tietoon on hyvin tulkinnanvarainen, kun taas neuvo pohjautuu asiantuntijatietoon ja tieto perustuu tosiasioihin. Ja näin jatkuvat vielä selventävästi esille tuotuna asiakkaan roolierot, ammattilaisen roolierot ja keskustelun kulun erot. Aivan näin karkea tämä jako ei käytännössä ole, vaan ohjauskenttä pitää arkityössä sisällään väläyksiä myös noista kahdesta jälkimmäisestä. (Tallqvist 2002, 84-85.)

Onnismaa (2003) määrittelee väitöskirjassaan ohjausta negaatioiden kautta. Hänen mukaansa ohjauksen kuvaus onnistuu paremmin kuvaamalla niitä seikkoja, jota ohjaus ei ole tai pidä sisällään. Ohjaus on moniammatillinen käytäntö, lähtökohta ja lähestymistapa erilaisissa konteksteissa. Ohjaus ei ole mikään oma tieteenalansa, vaan monitieteinen tutkimusalue. Ohjaus ei ole terapiaa. Ohjauksen tehtävä ei ole parantaa eikä ohjattavalla nähdä olevan vikaa, vammaa tai sairautta. Opetuksen ja ohjauksen välinen rajanveto on joskus hyvinkin häilyvä. Onnismaan mukaan ohjaus ei ole opetusta. Jos näin olisi, ohjaajan perustehtävä vaikeutuisi oleellisesti. Ohjaus ei myöskään ole pelkäs-

tään neuvojen antamista. (Onnismaa 2003, 7-9, kts. myös Vehviläinen 2001.) Moniammatillisuus ja yhteistyö ovat erittäin tärkeitä silloin, kun ohjattava tarvitsee hyvin monenlaista tukea ympärilleen.

Vehviläinen (2001, 204–214.) tuo artikkelissaan neuvon pidättämisen aspektin neuvonpyynnin jälkeen. Ohjaajan täytyy edetä ammattitaitoisesti tukeakseen ohjattavan itseohjautuvuutta. Ohjauskeskustelussa tulee itseohjautuvuuden elementit esille, varsinkin silloin, kun ohjattava pyytää neuvoa ja ohjaaja palauttaa tehtävän takaisin ohjattavan tehtäväksi. Tässä toimintatavassa on tarkoitus tukea ohjattavan omaa ongelmanratkaisutaitoa ja vastuuta. Ohjaaja välttää neuvojen antamista omasta aloitteestaan. Vehviläisen artikkelissa kuvaillaan itseohjautuvuuden toteutumisen hankaluutta. Ohjattava ja ohjaaja voivat mieltää kohtaamisen toisiinsa nähden eri tavalla. Ohjaaja varoo passivoimasta ohjattavaa. Ohjaustilanteen tarkoituksena olisi syntyä tilanne, jossa ohjattava löytää itse ratkaisun ongelmaansa. Ohjaaja voi neuvon antamista pidättämällä saada ohjattavan oivaltamaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Ohjaaja asettaa kysymyksiä, joilla ohjattava vie ratkaisua eteenpäin. Vehviläisen tutkimuksen mukaan ohjausalan ammattilaiset ovat tunnistaneet neuvonpidättämisen – rakenteen omissa ohjaustilanteissaan. Tällä lisätään ohjattavan toimintamahdollisuuksia. Vehviläinen kutsuu tätä ohjaustapaa itseohjautuvuuden läksyksi. Ohjattava on saanut opetusta itse toimimiseen rakentamalla tavalla. Ohjaajan on tärkeää tiedostaa, mihin tilanteisiin voi reagoida em. tavalla. Keskusteluun tulee särö, jos ohjattava kokee negatiivisen palautteen asiassa, jossa ohjaajan olisi annettava suoria neuvoja. Ohjaajan ei tule jättää ohjattavaa yksin asioidensa kanssa.

Ohjaaja on valmis käyttämään monenlaisia viestinnän muotoja tarpeen mukaan: puhuminen, visualisointi, kirjoittaminen, reflektointi ja kunnioittava hiljaisuus. Tilanne määrittelee käytettävän viestinnän laadun ja muodon. Ohjaus ei ole aina suuria tekoja. Katse, hiljaisuus ym. statusilmaisuuksiin liittyvät ominaisuudet voivat olla todella merkityksellisiä asioita ohjattavan kannalta. Näillä voi olla myös negatiivinen vaikutus. Ohjaajalla saattaa olla sellaisia tahattomia sanoja tai tekoja, joita hän ei itse miellä negatiivisiksi, mutta jotka ohjattava tulkitsee negatiivisena. Tällöin ohjauskeskustelu saattaa muodostua mahdottomaksi. Sujuvassa vuorovaikutuksessa taitavasti korkeaa statusilmaisua käyttävä ohjaaja räätälöi ohjaustilanteen kunkin ohjattavan tarpeita vastaavaksi.

Ohjaajan on päästävä selvyyteen ohjattavansa tarpeista ohjaukseen. Ohjaajan tulee olla erittäin herkkänäköinen erityisesti silloin, kun ohjattava ei kykene ilmaisemaan todellista tuen tarvettaan. Ohjaaja osaa etsiä kaiken tarvittavan informaation ja kykenee auttamaan asiakasta tämän tiedon muuttamisessa asiakkaan kannalta hyödylliseksi ja merkitykselliseksi henkilökohtaiseksi tiedoksi. Ohjattava tuo ohjaustilanteeseen näkemysensä omasta ongelmastaan, johon ohjaajan tehtävänä on tuoda erilaisia ongelmanratkaisumalleja. Samalla kartoitetaan ohjattavan mahdolliset esteet ja rajoitteet. Ohjaajan on osattava luoda tunnetta onnistumisen mahdollisuuksista. Ohjaajan tehtävänä on myös tuoda ohjattavalle ajattelemisen aihetta, jolla ohjattava voisi oppia uudenlaista ajattelua ja kenties asennemuutosta. Ohjaaja ja ohjattava tuottavat ongelmanratkaisuideoita ja arvioivat niiden toimivuutta yhteistyössä. Samoin he tekevät yhteistyötä päätöksenteossa, tavoitteiden muotoilussa ja toimintasuunnitelmien laatimisessa. Ohjaaja opastaa asiakasta prosessissa ja osaa tukea ohjattavaa voimaantumaa viestinnässään ja suunnitelmien teossa. Ohjauskeskustelu päättyy itsereflektointiin ja ohjattavan minuuden vahvistamiseen. Ohjaaja vastaa ohjaustilanteen rakenteesta ja ohjattava sen sisällöstä. Päämääränä on tulevaisuus ja muutokset tulevaisuutta näkökulmana pitäen. Arviointi ohjauskertojen edetessä keskittyy siihen, miten suunnitelma on toiminut ja edennyt. Ohjaaja sanoittaa, mitä on tapahtunut ja mitä ohjattava on tehnyt. Näin voidaan varmistua, että molemmat elävät samaa todellisuutta ohjaukseen ja tavoitteisiin nähden. Ohjauskeskustelut käynnistävät prosessin ohjattavassa. Ohjauksen tehtävä on pysäyttää! (Pekkari 2009, 19–29.)

Ohjauksen teoreettisilla lähestymistavoilla luodaan pohjaa ohjaajan ja ohjattavan ammatilliseen kohtaamiseen. Ohjaajalle kehittyy näkökulmia hahmottaa ohjattavan tilannetta ja ongelmia. Ohjaajalla on tukenaan teoreettisesti tutkittua tietoa, jolla hän voi muodostaa kuvaa yleisistä lainalaisuuksista yksilölliseen tilanteeseen. Ohjaajalla on myös taustaa hahmottaa koko ohjausprosessia, joka etenee haluttuun suuntaan. Lisäksi ohjaajan on tärkeää hallita ja ymmärtää omia reaktioitaan suhteessa ohjattaviin. Tilanteet saattavat olla todella monimutkaisia ohjaajalle itselleen. Hänellä täytyy olla kyky nähdä ja säilyttää ohjaustilanteet ammatillisina. Tähän kuuluu ohjaajan kyky tehdä jotain, jos hän havaitsee prosessissa jotain epäammatillista joko itsessään tai ohjattavan käyttäytymisessä. Ohjaajan tehtävänä on luoda ohjattavalle mahdollisuus nähdä oman tilanteensa ja ongelmansa monipuolisemmin ja jäsennellympänä. Teoria tukee ja ohjaa

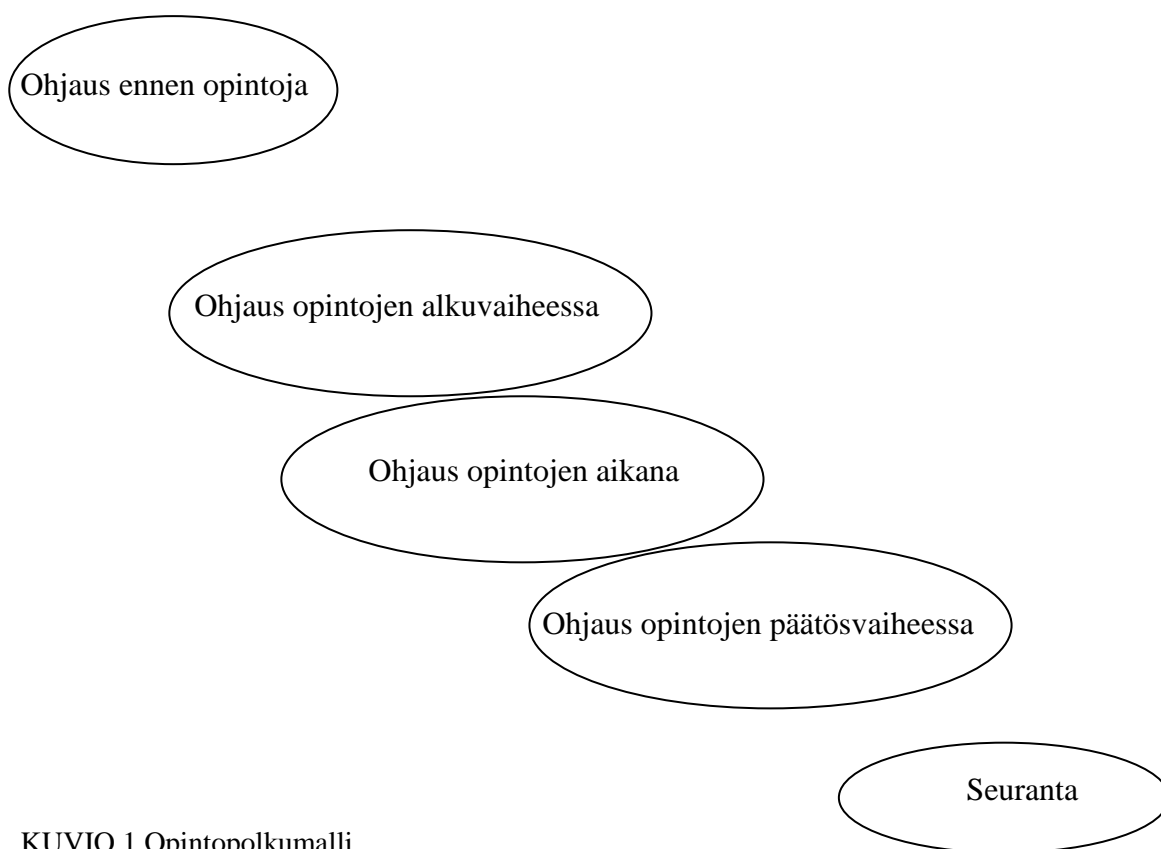
ohjaajan käytännön työtä. Se antaa pohjan työskentelylle. Teoreettisen tiedon hallinta auttaa soveltamaan käytäntöjä eri tilanteisiin. Ohjaajan on tärkeää ymmärtää kokonaisuuksia monelta eri kannalta. Hänen on hallittava yksittäistä ohjaustilannetta ja nähtävä vaikutukset ohjattavan elinympäristöön. Oppimiskäsitysten ja ihmiskäsitysten tiedostaminen vaikuttavat työskentelyyn ja sitä kautta työskentelyasenteeseen suhteessa ohjattavaan. (Pekkari 2009, 98–102.)

Jokaisella ohjaajalla on oma ohjausstrategiansa, tiedostettu tai tiedostamaton. Kehittämällä omaa strategiaa, ammattitaitoaan ohjaaja saa uutta motivaatiota työhönsä. Ohjaajan tulisikin välillä pysähtyä miettimään työskentelyään. Ohjausteorioiden, -tavoitteiden ja -sisältöjen tulisi hallita ohjaustyöskentelyä. Ohjaajat toimivat usein tiedostamattaan noudattaen jotain tai joitain ohjausteoreettisia menetelmiä. Asiantuntijuus syntyy siten, että ohjaaja reflektoi säännöllisesti omaa toimintaansa ja löytää sitä kautta merkityksiä ja kehittää itseään työssään ja ihmisenä. Työtä ohjaava osatekijä, jota ohjaajan tulisi arvioida, on myös ajankäyttö ja sen hallinta, eli mihin ohjaaja työssään käyttää aikaa ja miten sen ajan käyttää sekä mitkä asiat ovat ohjaustilanteen keskiössä. Ohjaaja on työssään useiden sääntöjen, lakien ja muiden määrittelevien reunaehtoien ehdoilla. Ohjaaja voi tiettyyn pisteeseen saakka kyseenalaistaa niitä, mutta joutuu toimimaan joskus vastoin omaa näkemystään. Arvot ja asenteet vaikuttavat jokaiseen yksilöön. Jokaisen ohjausalan ammattilaisen tulisikin reflektoida esimerkiksi työtovereidensa kanssa omaa työtään. Hänen on oltava tietoinen omasta tavastaan kuunnella ja keskustella omista olettamuksistaan ja uskomuksistaan vuorovaikutustilanteissa. Ohjaajan tulisi löytää jokaiselle ohjattavalle sopiva ohjaustapa. (Pekkari 2009, 95–98.)

## **2.5 Opintopolku**

Oppimispolkumallilla tarkoitetaan yksilölle annettavaa ohjausta ja opetusta, jota hän saa ollessaan jonkin koulutusorganisaation kirjoilla. Oppimispolun varrelle voidaan nimetä erilaisia etappeja, joissa ohjauksen tavoitteita, sisältöjä ja toteutusta voidaan tarkastella ja arvioida. (Lehtinen & Jokinen 1996, 50.) Tällainen malli on tavallisimmillaan ohjausta ennen koulutuksen alkua, koulutuksen aloitusvaiheessa, opiskeluprosessin aikana, opiskelun päättövaiheessa ja seurantaa opiskelun päättymisen jälkeen. Ohjauksen suunnitelmaan täytyy kirjata, miten ohjausta toteutetaan valintavaiheissa, aloitusvaiheissa, opintojen aikana ja päättövaiheessa (Kasurinen 2006, 61).





KUVIO 1 Opintopolkumalli

Ohjaus ennen opiskelun alkua on usein markkinointia ja tiedon jakoa kyseisestä tai kyseisistä vaihtoehdoista. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös neuvonnaksi. Tämä ohjaustyö ei ole kohdennettuna tarkasti kehenkään, vaan kohteena on suuri yleisö, josta kenties kiinnostuneet tulevat paikalle. Toisaalta tällainen ohjaus ja neuvonta ennen opiskelun alkua voi kohdistua myös jo koulutukseen valituille tai hakeneille, jolloin annettavan ohjauksen tavoitteet määräytyvät siitä näkökulmasta. (Lehtinen & Jokinen 1996, 54-55.)

Ohjaus opintojen alkuvaiheessa on erittäin merkityksellistä ja siihen on järkevää kohdentaa ohjausresurssia ja tavoitteita. Tässä vaiheessa luodaan opiskelijan kanssa yhdessä kuvaa ja etappeja, tavoitteita ja päivämääriä tulevalle opiskelulle. Opiskelija saa nähdä kokonaisuuden ja hahmottaa sitä yhdessä ohjaajan kanssa. Tässä on tarkoitus ottaa huomioon ne yksilölliset seikat, jotka vaikuttavat tulevaan opintopolkuun. Opiskelija pysähtyy miettimään omia resurssejaan suhteessa opiskeluun ja muuhun elämään. Ohjaaja laatii opiskelijan kanssa yhteistyössä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman. (Lehtinen & Jokinen 1996, 60.)

Ohjaus opiskelun aikana rytmittää ja selkeyttää opintopolkua. Tavoitteelliseen opiskeluun kuuluvat läheisesti oppimistehtävät, jotka jäsentävät opiskelijan oppimista ja kasvua. Toisaalta ohjaaja voi myös ohjata sisällöllistä oppimista. Tällä voidaan seurata opiskelun etenemistä, oppimisen arviointia ja antaa opiskelijalle palautetta. (Lehtinen & Jokinen 1996, 81.)

Opiskelun päättövaiheessa oleva ohjaus kohdentuu pääasiassa tulevaisuusajatteluuun. Ohjaaja ja ohjattava miettivät yhdessä seuraavaa vaihetta opintojen jälkeisessä tilanteessa. Siirtymä voi olla seuraavaan oppimisympäristöön, kuten perusasteelta toiselle asteelle. Päättövaiheen ohjauksella halutaan valmentaa ohjattavaa pärjäämään ja siirtymään uuteen tilanteeseen. Opiskelija tarvitsee tässä vaiheessa ohjausta ja neuvontaa hahmottaessaan tulevaa ja toisaalta käytännön apua monissa työvaiheissa, mitä seuraavaan askeleeseen kuuluu. (Lehtinen & Jokinen 1996, 114.)

Ohjausyhteyttä tarvitaan vielä opintojen jälkeenkin. Tälle väitteelle on löydettävissä perusteita. Seurantavaihe on tärkeää koulutusorganisaation toiminnan kehittämisen kannalta. Tällä pidetään myös ovia auki ja saadaan tietoa entisten opiskelijoiden vaiheista ja sijoittumisesta työelämään tai opiskeluun. Jälkiohjaus on verkostoitumiseen kohdentuvaa yhteistyön virittämistä ja uusien kanavien hahmottamista. Tämä voidaan nähdä myös elinikäisen oppimisen tukemisena. (Jokinen & Lehtinen 1996, 121-122.)

### 3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN OHJAUS

Ohjauksesta on käyty keskustelua, mitä ohjaus oikeastaan on. Miten se eroaa tiedotuksesta ja neuvonnasta. Toisaalta näkökulmassa on mukana elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien hyväksikäyttöön ohjaaminen on suuri haaste. Eri-  
muotoisille ohjauspalveluille on Suomessa valtavia haasteita. Keskiöön nousevat osaltaan atk-avusteiset välineet ja niistä lähinnä internet. Ohjauksen tutkimusta ja hankkeita on toteutettu kansainvälisesti merkittävästi jo 1990-luvun puolella. Tämä onkin varmasti yhtenä tekijänä osaltaan vaikuttanut Koulutuksen tutkimuslaitoksen kehittämistyöhön ja ohjauksen tilaan Suomessa. (Vuorinen & Kasurinen 2002, 9-13.)

Ohjaushenkilöstöä toimii ja ohjausta tehdään eri oppilaitosmuodoissa, organisaatioissa ja työhallinnossa. Rahoittajasta riippuu se, missä ohjausta tapahtuu. Suomessa ohjausta hallinnoi kaksi tahoja: opetusministeriö ja työhallinto. Ensimmäisen alaisuuteen kuuluu luonnollisesti oppilaitoksissa opiskelevat ja jälkimmäiseen aikuisten ja oppilaitosten ulkopuolella olevien nuorten ohjaus. (Vuorinen & Kasurinen 2002, 34-35.)

Lappalainen (2001, 147-150) tuo väitöskirjassaan esille erityisen tuen tarpeessa määrittelyyn liittyvän problematiikan. Hänen mukaansa erityisoppilaan tuen tarpeen määrittelee koulun henkilökunta. Jokaisen oppilaan tarvitsemat tukipalvelut ovat yksilöllisiä. Lappalainen kyseenalaistaa tuen tarvitsijat; ovatko ne opettajia vai oppilaita. Onko taustalla sittenkin koulun henkilökunnan osaamattomuus kohdata yksilöllisiä tarpeita? Lappalaisen tutkimuksessa perusasteella tuen tarpeen keskeisiksi määrittäjiksi nousivat koulumenestykseen ja kouluaineisiin liittyvät ongelmat. Toisella asteella tuen tarve korostui koulumenestykseen ja jatkokoulutukseen liittyvissä asioissa. Lappalainen haluaisi puhua enemmän erilaisista kuin erityisistä tarpeista. Tällöin voitaisiin paremmin ymmärtää kaikkien oppilaiden tarve omalle kasvulleen ja kehitykselleen.

Kansainvälisten sopimusten ja julistusten taustalla ovat useat eri maat, jotka näin tuovat esille ja yhtenäistävät arvonsa, periaatteensa ja toimintatapansa. Sopimukset ja julistukset pitävät sisällään tasa-arvoiseen yhteiskuntaan ja osallistumiseen mahdollistavia seikkoja. Keskeisinä kantavina teemoina ovat itsemäärääminen, osallisuus, toimintakyky, oppiminen sekä oikeus vaikuttaa omaan elämään. Vastuu oppimisesta on erityi-

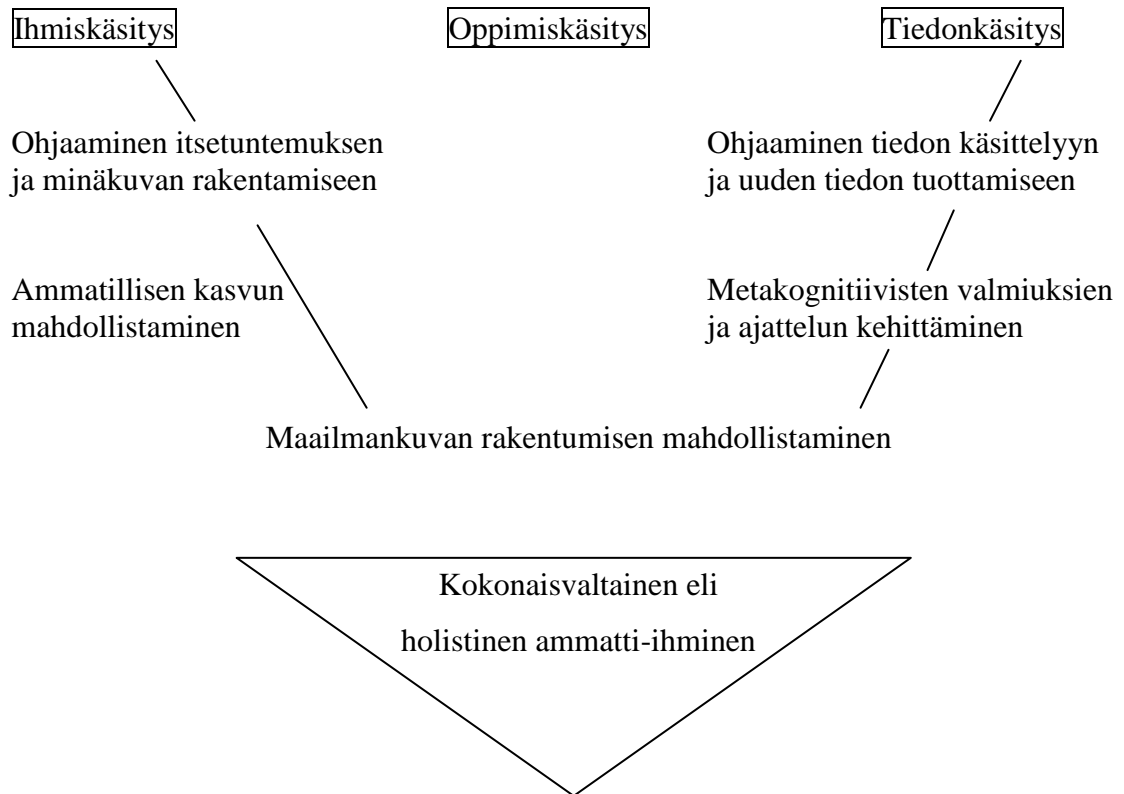
sen tuen tarvitsijan opettajilla ja ohjaajilla ja yleensä kaikilla näihin rinnastettavissa rooleissa olevilla. Erityistä tukea tarvitsevien tasavertaisuus, oikeus oppimiseen ja koulutautumiseen sekä työllistymiseen on lähellä inklusio-käsitteeseen kohdistuvia ajatuksia. Inklusiivinen toimintamuoto asettaa isot vaateet yleisopetukselle. Erityisopetus liitetään suoraan vammaisuuteen tai johonkin vajavuuteen. Vammaisuus ja vajavuus nähdään kulttuurisena, sosiologisena ja historiallisena näkökulmina. Erityis-sanaa on kritisoitu juuri leimaavuutensa takia. On jopa esitetty tuon erityis-sanan poistamista opetuksesta. Voitaisiin puhua jopa pelkästään opetuksesta, jossa jokaista tuetaan omien vahvuuksien ja ominaisuuksien mukaan. Samalla nouseekin esiin kysymys, onko erityisopetus auttanut vai estänyt erityisopetuksessa olevien tasavertaisia mahdollisuuksia. Toisaalta on esitetty ajatuksia siitä, että eri diagnooseilla olevat erityistarpeet täytyisi kategorisoida ja tuki täytyisi olla yksilöllisesti kohdennettua juuri sitä spesifiä vajavuutta ajatellen. Erilaisia tukimuotoja tulisi olla tarjolla kaikille erityisen tuen tarvitsijoille. Tämä asettaa paljon haasteita jo yksinomaan erityisoppilaiden määrän suhteen. Nimitäin erityisoppilaiden määrän kasvu Suomessa on ollut viimeisten vuosien aikana suurta verrattuna esimerkiksi Ruotsiin. Tosin vertailu ei ole aivan kiistaton johtuen tutkimusmenetelmien ja mittariston eroavuuksista. Tulokset eivät ole siis täysin yhteismitallisia. Inklusiolla on haluttu lähteä kaventamaan tuota erityisopetuksen ja tavallisen opetuksen välimaastoa. Erityisopetusta voidaan lähestyä historian näkökulmasta eri vaiheista. Aluksi oli niin, että tietylle ryhmälle ei tarjottu opetusta ollenkaan ja he olivat omissa kodeissaan tai opetusta annettiin heille koteihin. Toinen suuntaus on se, että kaikille eri oppimisvaikeuksille on omat opetussuunnitelmansa ja luokkansa ja koulunsa. Tästä onkin osittain Suomessa päästy jo eteenpäin ja puhutaan yksilöllisistä opetussuunnitelmista ja pienluokista. Ja kolmas suuntaus, joka Yhdysvalloissa on hyvin pitkällä, on täysi inklusio. Suomessa tuohon malliin, jossa kaikki olisivat samassa luokassa ja samassa opetuksessa, on vielä kovin pitkä matka. Se ei ole välttämättä saavuttamaton tavoite, mutta inklusio halutaan nähdä ennen kaikkea poliittisena asiana ja tahtotilana. (Megan 2005, 3-8, Lebeer, Struyf, De Mayer, Wilssens, Timbremont, Denys & Vandeviere 2010, 375-376, 385-386 ja Hyytiäinen 2009, 9-10.)

Opetusta, ohjausta ja tukea on Suomessa saatavissa Jahnukaisen mallin mukaan kolmella tasolla kuvattuna. Ensimmäinen taso koskettaa valtaosaa esi-, perus- ja toisen asteen koululaisia ja opiskelijoita. Toisella tasolla tukea ja erityisopetusta annetaan osa-

aikaisesti ja ohjaus on tehostettua. Usein tällainen oppilas käy lisäluokan ja hänelle on tehty hojks. Kolmannella tasolla opetus ja ohjaus tapahtuvat erityisluokassa ja mahdollisesti erityiskoulussa. Tämä koskee sekä perus- että toista astetta. Kehitysvammaiset henkilöt kuuluvat tähän opetuksen ja ohjauksen tasolle. (Jahnukainen 2005, 39-40.)

Toinen malli opetuksen, ohjauksen ja tuen tasoille on neliportainen. Ensimmäisellä tasolla ovat ne, jotka etenevät yleisopetuksen ja ohjauksen suunnitelman mukaisesti. Toisella tasolla ovat ne, jotka tarvitsevat jotain satunnaista tukea, mutta etenevät kuitenkin suhteellisen tasaiseen tahtiin. Yksilöllisiä eroavuuksia on, mutta ne eivät tuota erityisen tuen jatkuvaa tarvetta. Kolmannen ja neljännen tason tuen tarvitsijat ovat yksilöllisen tuen tarpeessa ja heille on tehty yksilöllisiä suunnitelmia ja erityisen tuen tarve on todella suuri. Tähän kuuluvat kehitysvammaiset ja yleensäkin ne, joilla on eritasoisia oppimisen ongelmia. Viidennen tason oppilaat tai opiskelijat eivät kykene osallistumaan opetukseen ollenkaan sairauden tms. vuoksi. Tällainen tilanne saattaa olla myös hetkellinen, esimerkiksi jonkin onnettomuuden seurauksena oppilas joutuu olemaan pois koulusta, mutta kuntouduttuaan kykenee palaamaan kouluunsa. (Lebeer ym. 2010, 379-380.)

Ohjaus on erityisopetuksen käytännössä keskeisessä roolissa. Ohjattavien yksilölliset erot eri suoriutumisalueilla määrittävät annettavaa ohjausta ja opetusta. Oppimisen ohjauksella erityisopetuksessa tarkoitetaan muutakin kuin esimerkiksi eriyttämistä ja tätä kautta yksilöllistä kohtaamista. Oppimisen ohjaamisella tarkoitetaan oppijan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta ja koko oppimisen prosessia. Vastavuoroisuus on edellytys suotuisalle oppimisilmapiirille. Ohjauksen prosessimaisuudella tarkoitetaan toiminnan suunnitelmallisuutta koulutustarpeiden, tavoitteiden, sisältöjen, valmiuksien sekä menetelmien suhteen. Ohjaajan työ on kokonaisvaltaista pedagogiikkaa. Ohjaajan on kyettävä kohtaamaan myös erityistä tukea tarvitsevia ohjattavia ja pyrittävä luomaan kaikille tasavertainen mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta. Kouluttautumisen mahdollisuudet ja erityisen tuen tarpeet oppimiseen liittyen on tärkeää tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Jokaisessa koulussa tulee olla suunnitelma myös erityistä tukea tarvitsevien ohjaukseen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 228-229 ja Nichter & Edmonson 2005, 50-53.)



KUVIO 2. Ohjauksen tavoite Ojasaari jäsenyyden (2000,6) mukaan. Tämä sopii kuvaamaan myös erityisopetuksessa toteutettavan ohjauksen tavoitetta.

Tavoitteena kokonainen ihminen on erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisessa hyvin tärkeä ja perusteltu. Erityisopetuksen ja -ohjauksen sirpaleisuus ja eri toimijoiden lukuisuus on usein haittaavaa yksilön tavoitteellisen etenemisen kannalta. (Ahvenainen ym. 2001, 230.)

### 3.1 Ohjaus perus- ja toisella asteella

Oikeus ohjaukseen lähtee Suomen perusopetuslainsäädännöstä. Se määrittelee, että jokaisella oppilaalla ja opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta. Oppilaanohjauksella tarkoitetaan sekä luokka- tai ryhmämuotoista että henkilökohtaista ohjausta. Lisäksi ohjauksen työmuotoja ovat pienryhmäohjaus ja työelämään tutustuminen. Käytännön tasolla ohjauksen määrä ja muodot ovat vaihdelleet ja vaihtelevat edelleenkin alueellisesti. Ohjaus on vuosien saatossa muuttunut, mutta tarve ohjaukselle on säilynyt ja jopa lisääntynyt. Oppilaan ja opiskelijan yksilöllinen huomiointi ja oppimisen edistäminen ovat selkeästi koulun perustehtäviä. Opinto-ohjauksen asema suomalaisissa kouluissa on ollut jo muutaman vuosikymmenen ajan vahva. Lainsäädännön mukaan oppilaanoh-

jausta sisältyy opetussuunnitelmaan kaikilla luokka-asteilla. Oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Toisaalta ohjauksen tehtävä on edistää opiskelutaitojen kehittymistä ja opintojen kulkua. Kolmantena isona ohjauksen tehtävänä on selkeyttää oppilaan ammatillista suuntautumista. (Vuorinen 2000, 70-71, Kasurinen & Merimaa 2008, 43-46.)

Oppilaanohjaajat työskentelevät perusasteella ja opinto-ohjaajat lukioissa, toisella asteella ja korkea-asteella. Heidän työhönsä kuuluvat koulutyön, jatko-opintoihin, työelämään ja vapaa-aikaan ohjaus. Ohjaaja auttaa kurssivalintojen tekemisessä, ainevalinnoissa ja mahdollisissa oppimisongelmissa. Ohjaajan työssä korostuu yhteistyö oppilaitoksen muun henkilökunnan, vanhempien ja ulkopuolisten tahojen kanssa. (Huhtala & Lilja 2008, 9.)

”Valtioneuvoston asetuksen (1435/1998) mukaan oppilaanohjausta tulee olla perusopetuksen ylimmillä vuosiluokilla yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (2004) ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo. Tämä jatkumo toteutetaan siten, että kaikki osallistuvat ohjauksen toteuttamiseen koko opintopolun ajan ja nivelvaiheissa. Peruskoulussa toteutettavan ohjauksen tulee sisältää ennaltaehkäisevän työtteen lisäksi erityistä tukea tarvitsevien ohjausta ja tukea. Tällä pyritään ehkäisemään syrjäytymistä, jolla tässä tarkoitetaan koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jäämistä.

Oppilaanohjauksen merkitys korostuu erityisesti opintojen alussa ja opiskelun nivelvaiheissa. Opetushallituksen tekemän arvioinnin (2002) mukaan 20 % perusopetuksen oppilaista ei ollut saanut lainkaan henkilökohtaista ohjausta.” (Erityisopetuksen strategia 2007.)

Opinto-ohjausta voidaan jäsentää sisällön tai teeman mukaan. Tällöin työnjakoa voidaan selkeyttää. Sisällön tai teeman mukaisen ohjauksen tavoitteena on opiskelijan kasvun ja kehityksen ohjaus, opiskelutaitojen ohjaus ja valitun ammatillisen suuntautumisen ohjaus. Toisaalta ohjausta voidaan jäsentää myös työmuodon mukaan. Tällöin ohjaus resurssoidaan henkilökohtaiseen ohjaukseen, pienryhmäohjaukseen, luokkaohjaukseen ja ohjaukseen liittyviin oheistoimintoihin. Tai toinen jäsenitys voi olla tiedotus,

neuvonta ja ohjaus. (Numminen jne. 2005, 9.) Jäsennystapa määrittyy kunkin koulun oman suunnitelman ja työnjaon perusteella.

Erityisopetuksessa olevien opiskelijoiden ohjaus on hyvin yksilöllistä ja opetuksen ja ohjauksen käytännön järjestelyt kirjataan hojks:iin eli henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan. Em. suunnitelmassa on seikkaperäinen selostus työnjaosta, tavoitteista ja aikatauluista. Oppimisvaikeudet vaativat usein erityistä osaamista ja työnjako ja resurssointi voivat vaihdella melkoisesti. Yhteistyö ja yhteydenpito yleensä huoltajiin ja muihin tukihenkilöihin korostuu. Opiskelija voi tarvita myös teknisiä apuvälineitä ja avustajapalveluita. (Numminen jne. 2005, 15.)

Oppilaiden ongelmien havaitsemiseen on Huhtalan & Liljan (2008, 11, 13) mukaan ohjaajalla hyvät valmiudet. Tämä perustuu ajatukseen, että ohjaaja tutustuu oppilaisiin yläkoulun ensimmäisenä vuotena ja kulkee siinä rinnalla aina perusasteen päättymiseen asti. Toisin on niillä erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta, jotka ovat koko perusasteen oppivelvollisuutensa alakoulun tiloissa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ongelmat liittyvät usein laajoihin elämänhallinnan haasteisiin. Opinto-ohjauksen suurin tehtävä on minäkäsityksen luominen. Ohjaukselle olisi ehdottomasti saatava lisäresursseja, jotta yksilöllinen ohjaus toteutuisi. Erityistä tukea ja ohjausta tarvitseville nuorille tulisi laatia yhdessä kodin kanssa jatkokoulutus- ja urasuunnitelma.

Ohjauksen arvioinnin (2008) mukaan erityisryhmien huomiointi oppilaanohjauksessa vaihtelee Suomessa alueittain melko paljon. Toisen asteen koulutuksesta jääneiden jälkiohjaus oli joko toimimatonta tai huonosti toimivaa. Puutteellinen erityisohjaus koskee isoa joukkoa nuorisosta. (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho 2008, 25.) Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan riittävän tuen ja henkilökohtaisen ohjauksen tulee turvata kaikille oppilaille, myös erityistä tukea tarvitseville, mahdollisuudet tehdä jatkosuunnitelmia. Tavoitteena ohjaukselle on koulutus- ja uravalinnan onnistuminen ja tätä kautta syrjäytymisen ehkäiseminen.

Ammatillista koulutusta koskevien säädösten mukaan opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta opetuksen ohella. Opinto-ohjaus on joko henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Lisäksi opinto-ohjauksen periaatteena on, että koko oppilaitoksen



henkilökunta osallistuu ohjaukseen. Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa määritellään opinto-ohjauksen tavoitteet ja järjestäminen oppilaitoksissa. Opinto-ohjauksen asema on vahvistunut Suomen kouluorganisaatiossa. Ohjauksen sisältö ja riittävyys ovat oppilaitokselle haastavia toteutettavia. Ohjauksen työnjako tulee määrittellä siten, että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada yksilökohtaista ja riittävä määrä ohjausta. Erityisopetus on osa ammatillista opetusta. Tämän seikan huomioiminen tarkoittaa myös ohjauksen ja tukitoimien kehittämistä siten, että oppimisvaikeudet pystytään ottamaan huomioon. Oppilaitoksen tulee huolehtia erityisesti opiskelijoista, joilla on oppimisvaikeuksia tai muita elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia. Opiskelijoille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa huomioidaan erityisen tuen tarve. Opinto-ohjauksen ohjeissa korostetaan ongelmien ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista. (Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen, Virtanen & Pirttiniemi 2005, 3, 5-7.)

Honkasen (2006, 78-80) mukaan ohjausta ammatillisissa oppilaitoksissa ennen opintojen alkua toteutetaan lähinnä tutustumispäivillä, avoimien ovien päivinä tai erikseen sovittuina ajankohtina ryhmissä tai yksin. Opinto-ohjaaja tai ammatinopettaja ohjaa niitä erityisoppilaita, jotka on perusasteella yleisopetukseen integroituja ja jotka ovat hakeutumassa ammatilliseen yleisopetukseen ryhmiin. Erityisopettajat ohjaavat ennen opintojen alkua niitä erityisoppilaita, jotka ovat perusasteella erityisryhmässä ja hakevat ammatillisen koulutuksen erityisryhmiin. Tämän lisäksi erityisoppilaat ovat usein koulutuskokeilussa jossain ammatillisessa oppilaitoksessa yleensä päivästä viiteen päivään.

Opinto-ohjaus ammatillisen koulutuksen aikana ei ainakaan erityisopiskelijoiden yksilöllisissä tavoitteissa ilmene mitenkään erityisen tuen ja ohjauksen tarpeen ilmaisuna, vaan ohjaus on kirjattu yleisellä tasolla. Honkasen tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä erityisopiskelija ei saanut riittävän paljon henkilökohtaista ohjausta. (Honkanen 2006, 83, 86.)

Opinto-ohjaus ammatillisella toisella asteella tuo haasteeksi ammattiin valmistumiseen liittyviä seikkoja. Oppilaitosten tehtävä on luoda sellainen oppimisympäristö, jossa edistetään ja tuetaan oppimisvalmiuksiltaan erilaisten opiskelijoiden oppimista. Tavoitteena on myös, että erityistä tukea tarvitseva opiskelija saa perusopetuksen jälkei-

sen koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen. Tämä tarkoittaa yksilöllisten valmiuksien huomioimista työllistymistä, jatko-opintoja ja hyvää elämää silmällä pitäen. Toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa tulee eteen oppimisvaikeuksien huomioiminen ja siis erityisopiskelijoiden opinto-ohjauksen tehostaminen. Ammatilliset erityisopettajat voivat toimia ammatillisten erityisoppilaitosten, ammatillisten oppilaitosten, aikuisoppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen erityisopetus- ja asiantuntija tehtävissä. Ammattiin kouluttamisen lisäksi erityisopetuksessa painottuvat valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus sekä opetukseen liittyvät kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävät. Honkasen mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa tasavertaiset opiskelumahdollisuudet eivät toteudu erityistä tukea tarvitsevien ja ns. normaali opiskelijoiden välillä. He eivät saa riittävästi tukea opintojensa aikana. Siirtymistä työelämään tai jatko-opintoihin ei tueta riittävästi. (Honkanen 2006, 160-163.)

### **3.2 Nivelvaihe**

Ohjauksen yksi tärkeimmistä kohteista on nivelvaihe. Opiskelijan edellytysten ja kiinnostuksen kartoittaminen ovat ohjaajan työn tärkein yksittäinen osa-alue. Peruskoulun ja toisen asteen opinto-ohjaajien yhteistyön merkitys on mittava. Erityistä tukea tarvitsevien tulisi saada tehostettua ohjausta. Opinto-ohjauksen keskeisenä tavoitteena on kaikilla koulutusasteilla ohjata ja tukea oppilasta ja opiskelijaa opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvissä kysymyksissä ja päätöksentekotilanteissa. (Huhtala & Lilja 2008, 8-9.) Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan jatko-opintojen valinta on pitkäaikainen prosessi. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjauksen pitää jakautua useammalle vuodelle, eikä vain viimeiseen kouluvuoteen. Tukitoimien jatkuminen tulee varmistaa myös toisella asteella. ”Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opinto-ohjausta vahvistetaan perusopetuksessa. Perusopetuksen jälkeistä ohjaavaa ja valmentavaa koulutusta laajennetaan.” (Erityisopetuksen strategia 2007.)

Ohjaustoiminnan tavoitteena opintopolun nivelvaiheissa on ohjattavien sitoutuminen opintoihin ja samalla heidän valmiuksiensa ja taitojensa kehittyminen elinikäisen oppimisen maailmaan. Ohjausta tuottavien tahojen tavoitteena on, että kaikki saisivat ohjausta yksilöllisen tarpeensa mukaisesti. Perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymistä edeltää monta eri vaihetta, joihin osallistuu koko ohjauksen henkilökunta, opettajat ja ohjaajat sekä muu henkilökunta. Perusasteella oppilaille ohjaus on sisältää tukea valin-

toihin ja urasuunnitteluun. Ohjausta annetaan luokkamuotoisena, pienryhmissä ja yksilöohjauksena. Perusasteelta toiselle asteelle siirryttäessä korostuu yhteistyö näiden kahden organisaation välillä. Onnistuneiden siirtymisten yksi edellytys on tieto ja kokemus. Oppilaille täytyy antaa mahdollisuus tutustua heille tarjolla oleviin vaihtoehtoihin, jotta he voivat aidosti kokemukseensa pohjautuen tehdä valintoja. Näin keskeyttämiä ja virhevalintoja voidaan yrittää minimoida. Kouluissa täytyy olla erilaisia ohjauksen toimintamalleja. Keskimääräistä enemmän ohjausta tarvitsevat luonnollisesti erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Heidän ohjaamisensa täytyy olla erittäin aktiivista ja nivelvaiheissa varsinkin hyvin tiivistä. (Kasurinen 2006, 60-61 ja Huhtala & Lilja 2008, 10.)

Opintopolun nivelvaiheiden ohjaustoimintaa on kehitetty useissa eri hankkeissa. Kaikissa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden nivelvaiheissa käytetään jonkinlaisia tiedonsiirtolomakkeita. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on suuri merkitys. Vanhempainiltojen ja muiden tieto-iskujen muodossa on informoitu vanhempia ja muita lähihenkilöitä. Toimintamalleja oppilaitoksiin tutustumiseen on kehitetty jokaisen toiminta-alueen omaa tarvetta palvelevaksi. Usein tällaisia ovat erilaiset tet-jaksot, tutustumispäivät, avoimet ovet, koulutusmessut jne. Koulutuskokeilut ovat käytössä erityistä tukea tarvitseville, joille pelkkä käynti ei vielä anna riittävää kuvaa valinnantekoa varten. Oppilaitokset haluavat panostaa opintojen alkuvaiheeseen ja ryhmäytymiseen. Näissä luokan- tai ryhmänvalvojalta on todella suuri rooli. Ohjaushenkilöstön verkostoituminen on nähty myös tärkeäksi ohjaustyön kehittämisen kannalta. Verkostot toimivat yli kouluasterajojen. On myös perustettu moniammatillisia yhteistyöryhmiä, joiden kokoonpanoon kuuluvat opetustoimen, työhallinnon, sosiaalitoimen ja erilaisten työpajojen henkilöstöä. (Kasurinen 2006, 45-46 ja Huhtala & Lilja 2008, 11.)

Tiedonsiirto koulusta toiseen sujuu Huhtalan & Liljan (2008, 60) mukaan parhaiten juuri erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla silloin, kun oppilaat siirtyvät erityiskoulusta. Nivelvaihe nähdään tärkeäksi ja ohjaus ja informaatio korostuvat. Nämä erityisoppilaat eivät useinkaan keskeytä ammatillisia opintojaan. Suurin keskeyttämisriski on oppilailla, joilla on motivaatio-ongelmia ja oppimisvaikeuksia ja jotka on sijoitettu peruskoulussa yleisopetukseen.

### 3.3 Jaettu asiantuntijuus ja yhteistyö

Opinto-ohjauksesta on päävastuussa opinto-ohjaaja, mutta koko muu henkilökunta on myös velvoitettu tekemään ohjausta. Lisäksi edellytetään sekä sisäistä että ulkoista yhteistyötä ja verkostoitumista. ”Ohjauksen työnjako koskee seuraavia ammattiryhmiä: opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja tai luokanvalvoja, opettajat, rehtori, opiskelijatutorit, koulukuraattori, terveydenhoitaja, asuntolanhoitaja, toimistohenkilöstö ja opintosihtööri.” Ulkopuolisista yhteistyötahoista keskeisimmät ovat sosiaali- ja terveystoimi, nuorisotoimi, ammatinvalinnan henkilöstö ja työpaikkaohjaajat. (Numminen jne. 2005, 9.)

Erityistä tukea tarvitsevien ohjattavien kanssa työskentelevien henkilöiden tekemä yhteistyö on tärkeää ja merkityksellistä. Tähän toimintamalliin ja käytäntöihin kuitenkin hyvin harvoin on koulutusta. Yhteistyö on laadultaan poikkitieteellistä. Tällä tarkoitetaan eri alojen asiantuntijoiden työskentelyä saman asiakkaan asioissa tiiviisti yhdessä. Toisaalta tällä yhteistyöllä tarkoitetaan myös oman alan taitojen ja käytänteiden opettamista toisten alojen asiantuntijoille. Poikkitieteellisestä yhteistyöstä käytetään myös nimitystä moniammatillinen yhteistyö. (Lehtinen 2001, 88-89.)

Moniammatillisella yhteistyöllä on useita erilaisia tunnusmerkkejä ja ominaispiirteitä. Näitä ovat tasavertaisuus, yhteinen päätöksenteko, suunnittelu, asiantuntijoiden roolivaihtelut ja ennen kaikkea vastuu oppimisesta on yhteinen. Perhe ja lähihenkilöt ovat kiinteästi mukana oppilasta, opiskelijaa, asiakasta koskevissa asioissa. He osallistuvat suunnitteluun ja toteuttamiseen tasavertaisina jäseninä. Samalla tavalla eri tieteenaloja edustavat asiantuntijat ovat tasavertaisina mukana koko prosessissa, esimerkiksi koulutyöhön liittyvissä asioissa. Ohjattavan toimintaympäristö huomioidaan hyvin laajasti tavoitteita asetettaessa. Moniammatillisen työryhmän tulee tehdä erityisen tuen muodoista ja laajuudesta päätökset ottaen huomioon ohjattavan yksilölliset tavoitteet ja tiedot ja taidot. Moniammatillisen yhteistyön erityispiirre on eri asiantuntijoiden roolien vaihtelu. Tällä haetaan mahdollisimman monia eri näkökantoja, jotta ohjattavan oppiminen ja opiskelun eteneminen mahdollistuisi. (Lehtinen 2001, 91 ja Kohler & Field 2003, 178.)

Moniammatillisen yhteistyön avulla yritetään turvata kasvun, kehityksen ja oppimisolosuhteiden jatkumo läpi koko koulu-uran. Samalla halutaan edesauttaa koulu-uran

jälkeistä yhteiskuntaan sijoittumista. Erityistä tukea tarvitseville tehdään aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli hojks. Tämä prosessi jo itsessään sisältää moniammatillista asioiden tarkastelua ja yhteistyötä. Erityistä tukea tarvitsevan asioista ovat useinkin päättämässä kaikki muut paitsi henkilö itse. Moniammatillisen yhteistyön ja kokonaisvaltaisen elämänhallinnan kannalta kuitenkin asianomaisen tulee saada olla läsnä ja vaikuttaa suunnitelmiin omilla yksilöllisillä resursseillaan. Kokonaisvaltaisen tarkastelutavan käyttämisellä huomioidaan kaikki inhimilliset ominaisuudet; fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen. Näitä ominaisuuksia tulee tarkastella oppimisedellytysten ja oppimisympäristön näkökulmista hyvin laajasti. Moniammatillisen työryhmän tehtävä on myös ohjattavan kokonaisvaltaisen edistymisen arviointi. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 277-279.)

Moniammatillisen yhteistyön onnistuminen vaatii päämäärätietoista, tavoitteellista työtä eri toimijoilta. Ennen kaikkea yhteinen tahtotila on ehdoton edellytys, jotta kaikki tarvittava tieto ja taito ovat ohjattavan hyväksi käytettävissä. Ammattilaisten on kunnioitettava toistensa osaamista ja ohjattavan kannalta myös vanhempia tai muita lähihenkilöitä. Yhteistyö on dialogista ja reflektointia. Siinä suunnitellaan, sovitaan ja otetaan vastuuta tasavertaisesti organisaatio- ja tehtäväjako perusteisesti. (Honkanen & Suomalainen 2009, 91.)

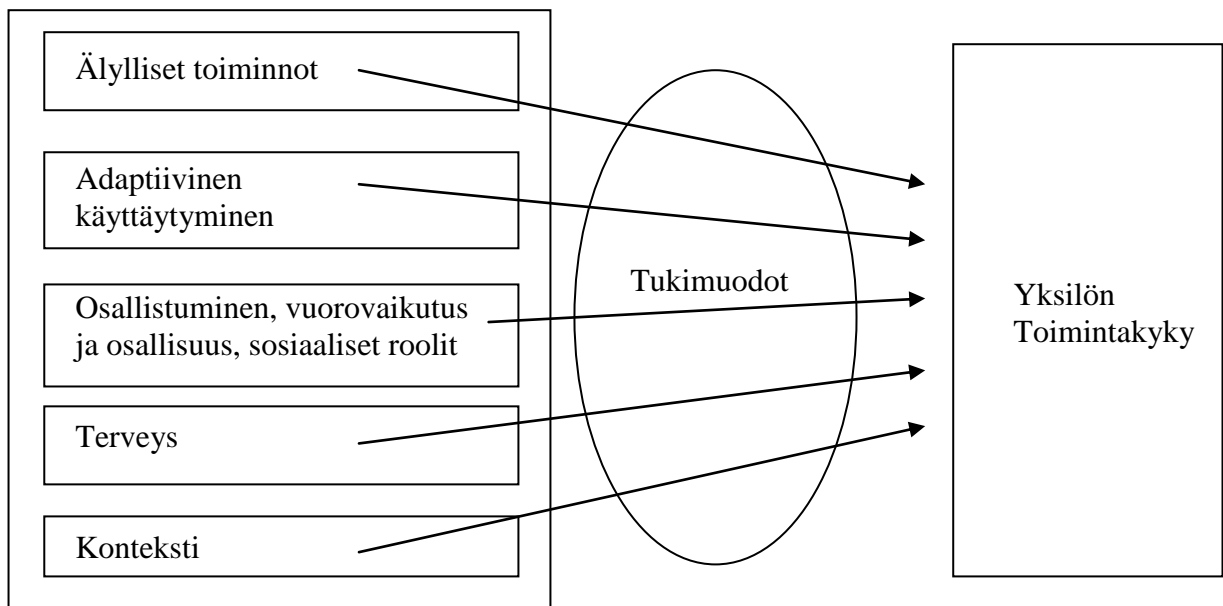
Opettajien ja muun oppilashuoltohenkilöstön välistä yhteistyötä tulisi Lappalaisen (2001, 151) mukaan lisätä oleellisesti. Tällä hän tarkoittaa sitä, että oppilaan yksilöllisen tuen tarpeeseen voitaisiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa tarttua. Samalla jokaisen asiantuntijan osaaminen tulisi laaja-alaisesti työryhmän käyttöön. Kuntakohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeää tuoda esille eri opettajaryhmien, oppilaanohjauksen ja oppilashuollon henkilöstön sekä huoltajien yhteistyön periaatteet. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät poikkialueellisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä. (Halinen, Koivula & Virtanen 2008, 131.)

Erityistä tukea tarvitsevien ohjaus on kirjattu yleensä ohjaussuunnitelmiin, erityisopetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan tai ohjauksen yhteistyösuunnitelmaan. Oppilaitosten ohjauksesta vastaavien henkilöiden osaaminen täytyy pitää ajan tasalla, jotta kaikki saisivat yksilöllisten tarpeidensa mukaista ohjausta. Nivelvaiheen

ohjaukseen on kehitetty erilaisia siirtolomakkeita. Nämä ovat erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta todella informatiivisia. Tiedonvälittyminen koulutusasteelta toiselle helpottaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tuen saatavuutta varsinkin alkuvaiheessa. (Karjalainen 2006, 98-99.)

## 4 KEHITYSVAMMAISTEN HENKILÖIDEN OPPIMISEN OHJAAMINEN

Kehitysvammaisuuden toiminnallinen määrittely on tämän hetkinen käytössä oleva teoreettinen malli. Toimintakyky määrittyy taustalla olevien tekijöiden ja väliintulon eli tässä tapauksessa tukimuotojen yhteisvaikutuksesta. Tätä määrittelyä ei ole tehty luokituksen muotoon, mutta sen avulla ohjauksen ja seurannan kirjaaminen on mahdollista.



KUVIO 3. Kehitysvammaisuuden teoreettinen malli Matikaisen, Ojasen & Vesalan mukaan 2003. (Hyytiäinen 2009, 29.)

Kehitysvammaisen ihmisen tapa eli kyky hahmottaa maailmaa ja todellisuutta on hyvin yksilöllinen riippuen vammaisuuden asteesta. Ohjauksessa tämä tapa tulee ottaa huomioon jo suunnitelmia tehtäessä. Kehitysvammaisen henkilö ymmärtää ympäröivää maailmaa hyvin konkreettisella tavalla. Ymmärtämisellä tarkoitetaan todellisuuden jäsentämistä, jossa työstetään ja tulkitaan informaatiota. Todellisuuskäsityksen muodostaminen on välttämätöntä, jotta ihminen pystyy toimimaan ympäristössään. Aistien välityksellä tulevaa tietoa jäsennellään todellisuuskäsitykseksi, johon kuuluvat tila, laatu, aika, määrä ja syy-seuraussuhde. Nämä käsitykset muodostavat ymmärryksen eri ulottuvuuksia. (Ikonen 1999, 96-97.)

## 4.1 Oppimisen ja ohjaamisen haasteet

”Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä niiden välityksellä itse toiminnassa. Oppiminen lisää yksilön mukautumiskykyä vaihtelevissa tilanteissa sekä mahdollistaa ympäristön muutosten ennakoinnin ja ilmiöiden hallinnan.” Kehitysvammaisia opettaessa ensimmäisenä haasteena on löytää oikea kanava tiedon kululle. Toisen haasteen luo tiedon pysyvyys ja toisaalta siirrettävyys eri tilanteisiin, eri ihmisten kanssa. (Ikonen 2000, 14.)

Kasvatuksen ihmiskäsitys on kaiken opettamisen ja ohjaamisen perusta. Kasvattajan ihmiskäsitys ei ole irrallinen muista ympäröivistä osatekijöistä. Ihmiskäsityksen lisäksi käytössä on myös termi ihmiskuva, joka on kansankeskeisempi käsite. Kulttuurisidonnaisuus liittyy myös tähän kontekstiin. Se missä yksilö asuu ja elää, määrittää todella merkityksellisesti hänen saamaansa ohjausta ja suhtautumista sekä tarjolla olevia vaihtoehtoja. Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys tuo vammaisuuden ja erilaisuuden aspektin. Tässä mielikuvilla on aina suuri merkitys. Ne muokkaavat ajattelua ja luovat ennako-oletuksia, joiden pohjalta usein toimimme tiedostamatta tai tiedostetusti. Mikä sitten on poikkeavaa, erityistä, ainutlaatuista? Eikö jokainen yksilö ole ainutlaatuinen ja arvokas? Tämä ainakin on erityiskasvatuksen perimmäisenä tavoitteena Ahvenaisen ym. (2001) mukaan.

Kehitysteorioista piagetilainen ajattelu on edelleen yksi relevanteista oppimiseen läheisesti liitettävistä teorioista. Piagetin mukaan oppimisen tulee lähteä oppijasta itsestään. Opetus perustuu toiminnalliseen opetussuunnitelmaan. Samalla viitekehyksessä korostetaan kypsymisen, kokemuksellisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhdistelmän tärkeyttä. (Ikonen 2000, 21-22.)

Kivi (1994, 6-7) taas esittää Feuersteinin oppimismallin, jossa Piagetin ajattelumalliin verrattuna korostetaan aikuisen, oppimisen ohjaajan roolia oppimistapahtumassa. Feuersteinin oppimismallin mukaan ensin tulee suora ympäristöärsyke, josta aikuisen väliintulon avulla seuraa ohjattua oppimiskokemusta. Vastuu tapahtumasta on aikuisella. Oppimistapahtuman epäonnistuessa syy löytyy väärinarvioituista ärsykkeistä tai muista tilanne- tai ympäristötekijöistä. Oppimistilanne on vuorovaikutusta, jossa oppimisen ohjaajalla on erittäin suuri merkitys. Tämä tukee erityistä tukea tarvitsevan oppijan läh-



tökohtia. Oppijan tulee olla tietoinen omista oppimisen esteistään, jotta hän voi prosessoida opittavaa informaatiota.

Kehitysvammaisen kannalta selviytymisen mahdollisuuksia lisää ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, jotta opittujen taitojen siirrettävyyttä ja pysyvyyttä voitaisiin mahdollistaa mahdollisimman pitkälle. Oppimisvalmiuksien tunnistamiseen liittyvät läheisesti kuuleminen, näkeminen, motoriikka, kieli, havainnointi ja motivaatio. Kaikki nämä tai osa näistä voi olla ja usein ovatkin lisävammoina kehitysvammaisuuden päälle. On pakko ottaa huomioon jo opetusta suunniteltaessa, mitä erityisvaatimuksia oppijalla on, jotta voitaisiin suunnitella yksilöllisesti juuri häntä palvelevaa opetusta ja ympäristöä.

Elinikäisellä oppimisella on sosiaalista syrjäytymistä estävä vaikutus. Erityistä tukea tarvitsevat henkilöt ovat usein vaarassa jäädä sivuun ympäröivästä yhteiskunnasta. Koulutuksen ulkopuolelle jäänti on yksi suurimmista syrjäytymistä edistävästä tekijöistä. Useat erityistä tukea tarvitseva ja varsinkin kehitysvammaiset henkilöt jäävät ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta. Ohjauksen haasteita ovat koulutuspaikkojen ja mahdollisten työpaikkojen vähäisyys ja puute. Tähän tulisikin puuttua ja kaikille pitäisi pystyä tarjoamaan elinikäisen oppimisen mahdollisuus. Suomessa tähän on pystytty vaikuttamaan perusasteen ja toisen asteen koulutuksissa yksilöllisten opetussuunnitelmien ja hojks:n avulla. (Jahnukainen 2005, 36-37.)

Mallioppimisella tarkoitetaan ympäristön havainnoinnin perusteella tapahtuvaa kognitiivista ja affektiivista muutosta käyttäytymisessä. Mallioppiminen on hyvin tavallista sellaisissa oppimisympäristöissä kuten koulut ja muuta vastaavat oppilaitokset. Mallin havainnoiminen voi joko vahvistaa tai heikentää jotakin aiemmin opittua käyttäytymistä. Mallin havainnointi ei kuitenkaan takaa oppimista, mutta tällä saattaa olla sosiaalisen vihjeen merkitys. Mallioppimista tapahtuu kognitiivisen oppimisen alueella, kielellisten asioiden sekä motoristen taitojen oppimisessa. Mallista oppimiseen vaikuttaa hyvin luonnollisesti oppija kehityksellinen taso. Mallioppimisen elementtejä ovat tarkkaavaisuus, tiedon käsittelykyky, oppimisstrategia, kyky verrata havainnointinsa perusteella omia mielikuvia suorituksesta ja motivaation taso. Toisena merkittävänä tekijänä mallioppimisessa on mallin statusasema. Korkean statuksen käyttäytymistä

havainnoidaan ja matkitaan helpommin kuin alhaisen, havainnoijalleen merkityksettömmän statuksen käyttäytymistä. Havainnoitsija pyrkii pääsääntöisesti oppimaan selaista, josta on hänelle itselleen hyötyä. Tavallista myös on, että havainnoija havainnoi niitä malleja, jotka hän itse uskoo oppivansa. (Ikonen & Sassi 1999, 124-125.)

Oppimiseen tarvitaan kommunikaation keinoja, joita vastavuoroisesti dialogissa käytetään. Erityistä tukea tarvitsevan kommunikaatiokeinot ovat usein puutteelliset. Kommunikaatiotaitoja ja vuorovaikutuksen laatua voidaan kuitenkin kuntouttaa. Erityisen tärkeää tämä on silloin, kun taito selvitä puhutulla kielellä on erityisen puutteellinen tai puhe puuttuu kokonaan. Silloin kuntoutuksen ja opetuksen keinona on puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio (AAC, Augmentative and Alternative Communication). Tavallisimpia puhetta korvaavia keinoja ovat tukiviittomat, erilaiset kuvat ja symbolikirjoitukset. Lisäksi käytössä on teknisiä apuvälineitä, esimerkiksi puhelaitteita ja tietokoneelle tarkoitettuja lisävälineitä. Kommunikaatioon liittyvät läheisesti halu kommunikoida, tarkkaavaisuus, kielen ymmärtäminen ja kielen käyttäminen. Kielellinen ongelma haittaa sosiaalisen kehityksen lisäksi tiedonsaantia ja oppimista, koska käsittevaraston ja ajattelun kehitys on ongelmallista. (Ahvenainen ym. 2001, 69 ja Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2009, 35.)

Oppimisen ohjaaminen vaatii paljon tunnettavuutta ja ennakkotietoa varsinkin silloin, kun oppimisessa esiintyy jotain vajavuuksia tai haasteita uuden tiedon omaksumisessa. Erityisopetuksessa annettavaa tukea on määritelty tuen tarpeen perusteella. Haastavassa tilanteessa lähdetään ensin mukauttamaan opinto-ohjelmaa yksilöllisemmälle tasolle siten, että päätavoitteet pysyvät yleisellä tasolla. Seuraavaksi voidaan erottaa hiukan yksilöllisemmät tuen tarpeet ja tilanteiden mukaan eriyttää tai integroida. Tämän lisäksi voidaan ottaa käyttöön oppimista helpottavia apuvälineitä tai opetusmateriaalia. Avustaja tuella voidaan saada osallistumisen astetta lisättyä ja toiminnallisia tilanteita vahvistettua. Usein erityistä tukea tarvitsevat saavat myös erilaisten terapeuttien palveluja, joilla tuetaan fyysisiä ja psyykkisiä vajavuuksia ja lisätään valmiuksia oppimiseen. (Lebeer ym. 2010, 379.) Monilla kehitysvammaisilla on useita em. tukimuotoja ja interventioita helpottamassa ja vahvistamassa arkielämää ja yhteiskuntaan osallistumista.

Riittämätön ohjaus ja opettaminen johtavat riittämättömään kognitiiviseen kehitykseen. Yksilölliset tarpeet täytyy huomioida, jotta oppimista voisi tapahtua. Aina näin ei tapahdu ja oppijalla ei ole riittäviä valmiuksia omaksua uutta. Kognitiivisten taitojen harjaannuttamista voi tehdä myöhemmälläkin iällä. Tämä tukee elinikäisen oppimisen ajatusta. Jokaisella on tiettyjä herkkyyksia, mutta oppimista tapahtuu läpi elämän. (Kivi 2000, 63-64.) Tämä tukee elinikäisen opettamisen, ohjaamisen ja oppimisen periaatetta.

## **4.2 Itseohjautuvuus ja motivaatio**

Erityistä tukea tarvitsevan henkilön ohjaamisessa ei ole tarkoitus tehdä puolesta eikä antaa konkreettisia neuvoja, kuinka jokin asia pitäisi tehdä. Ohjauksen ja ohjaajan tehtävä on saada ohjattava etsimään ja tekemään itse. Tämä tapahtuma on mahdollinen vain silloin, kun ohjaaja luottaa ohjattavansa haluun ja kykyyn ohjata elämäänsä itse. Ohjattava ei ole missään tapauksessa opetuksen ja ohjauksen subjekti, vaan oman oppimisensa subjekti. Jokaisen erityistä tukea tarvitsevan henkilön ohjaajana ja opettajana toimivan tulisikin pohtia omaa toiminta-ajatustaan ja perustehtäväänsä ohjaamisessaan. Myös kehitysvammaiset henkilöt oppivat itseohjautuviksi, kun vain saavat siihen mahdollisuuden. Ohjauksessa voidaan nähdä kaksi tärkeää seikkaa, jotka ovat ohjattavan ja ohjaajan välinen vastavuoroisuus sekä ohjauksen prosessiluonne. Prosessimaisuus korostaa toiminnan suunnitelmallisuutta, jonka kuluessa ohjattavassa tapahtuu persoonallisuuden kehittymistä. Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma. Ohjaaminen on henkilökeskeistä toimintaa. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 335-337.)

Kehitysvammaisen itseohjautuvuus on sitä, että henkilö omaa realistisen minäkuvan, jonka avulla hän pystyy arvioimaan omia taitojaan. Itseohjautuvuuteen mielletään myös halu uusien asioiden oppimiselle ja tavoitteen asettelulle. Tärkeää on nähdä omat realistiset vahvuudet ja heikkoudet, jotta pystyy toimimaan uusissa tilanteissa ja soveltamaan oppimiaan uusia tietoja ja taitoja uusiin asioihin. Itseohjautuva henkilö ottaa vastuuta tekemisistään ja hyväksyy, ettei aina pärjää itse, vaan osaa pyytää tarvitessaan apua toisilta. Itseohjautuvan kehitysvammaisen henkilön on mahdollista päättää ja osallistua omaa elämäänsä koskeviin asioihin. Hän voi tehdä mieleisiään valintoja. Yhteisön arvostuksen ja tuen kokemus antaa itseluottamusta ja osallisuutta ja rohkaisee uusiin päätöksentekoihin ja onnistumisen kokemuksiin. Itseohjautuvuus voi toteutua myös

erittäin paljon tukea tarvitsevan kohdalla siten, että ohjaaja tms. on sisäistänyt tämän perustarpeen itseohjautuvuuden tärkeydestä ja tukee ohjattavaansa tässä. Ohjaajan tulisikin mahdollistaa ohjattavan osallistumista vuorovaikutustilanteisiin, joilla on minä-tietoisuuden ja itsetunnon rakentumisen kannalta oleellinen merkitys. Ohjaajan kyky kuunnella ja tulkita ohjattavaansa on erittäin suuressa roolissa. (Ikonen & Sassi 1999, 151.)

Motivaatio on yksilön psyykinen tila. Tämä tila määrää vireyden ja siis motivaatiotasoltaan korkea oppija työskentelee saavuttaakseen tavoitteet. Psyykkiset ja henkiset voimavarat määräytyvät motivaation mukaisesti. Oppimismotivaatio on loppujen lopuksi riippuvainen yksilön tarpeista, palkkioista sekä havainnoista ja tulkinnoista. Riittäväällä motivaatiolla oppija saavuttaa oppitavoitteita. Erityistä tukea tarvitseva oppija tarvitsee paljon motivaatiota ja ulkoapäin tulevaa tukea, jotta huomio opittavaan asiaan säilyy riittävän kauan. (Ahvenainen ym. 2001, 32-34.)

Oppimisedellytyksien luominen on kaikkien kasvattajien, opettajien ja ohjaajien tehtävä. Kaikilla oppijoilla on omat yksilölliset oppimisedellytykset. Sosioemotionaalisen kehityksen tärkeys nousee esille sosialisointin ja emotionaalisuuden kautta. Sosiaalisen kompetenssin eli pätevyyden osatekijät ovat yleinen myönteisyys, kyky ratkaista ristiriitoja, tietoisuus ryhmän normeista, kyky kommunikoida täsmällisesti, kyky luoda suhteita toisiin ihmisiin ja myönteinen minäkuva ja hyvä itsetunto. (Ahvenainen ym. 2001, 27, 32, 47.)

Kehitysvammaisten ohjaamisessa ja opettamisessa tulee ottaa huomioon hyvin monenlaisia seikkoja. Onnistunut oppimiskokemus syntyy useiden välietappien ja menetelmien yhteispelissä. Oppimisen puutteet ja oppimiseen liittyvät vajavuudet pitää ensin tunnistaa, jotta oikeat menetelmät oppimisen ohjaamiselle löydetään. Kehitysvammainen tarvitsee ympärilleen tukea, jossa juuri hänen yksilölliset tarpeensa on huomioitu. Usein oppimisen ohjaaminen edellyttää usean aikuisen saumatonta yhteistyötä kehitysvammaisen nuoren hyväksi.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli laajentaa käsitystä erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisesta ja lähemmin kehitysvammaisten ohjaamisesta. Tässä ohjaamisella tarkoitetaan laajempaa näkökulmaa kuin kouluissa annettavaa opinto-ohjausta. Ohjaaminen nähdään koko elämänkaaren aikana tapahtuvana jatkumona. Tavoitteellista ohjausta tehdään kouluissa, kotona, työpaikoilla sekä muissa koulutus- ja toimintapaikoissa, joissa kehitysvammaisia on. Tavoitteena oli saada lisätietoa ja ajattelemisen ja keskustelemisen pohjaa nykykäytäntöihin henkilöiltä, jotka eivät toimi oppilaan- tai opinto-ohjaajina, mutta joille ohjaus on toimenkuvassa määrätty. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana kehitysvammaisten nuorten omaisia, jotka toivat kodin ja asumisen näkökulman tutkimukseen. Tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Tutkimuksen tarkoitus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava (Hirsjärvi ym. 2009, 138). Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvaileva, koska haluttiin etsiä ja selvittää tietyn fokusryhmän käsityksiä ja sen keskeisiä, kiinnostavia piirteitä. Kuvailevaan tutkimukseen ei aseteta hypoteeseja (Hirsjärvi ym. 2009, 158). Tähän tutkimukseen asetettiin vain kaksi pääongelmaa.

Fokusryhmäkeskustelun teemarunko jäsennetään kolmella pääkysymyksellä. Ensimmäinen kysymys koskee yleisellä tasolla käsiteltävää aihetta. Toinen kysymys on jo varsinainen tutkimusongelma. Kolmas kysymys suunnataan tulevaisuus-näkökulmaan, kehitettävään näkökulmaan. Tämä kysymysrunko on yleensä riittävä edellyttäen, että tutkija eli keskustelun ohjaaja tuntee tutkimuskohteen. (Toikko & Rantanen 2009, 146.) (vrt. Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Tässä tutkimuksessa keskusteluteemarangossa oli viisi kysymystä, joista ensimmäinen oli lämmittelykysymys ja viimeinen vapaan sanan tila. Tutkijalla on yli kymmenen vuoden kokemus kehitysvammaisten kanssa työskentelystä eri tehtävissä. Mäntyrannan ja Kailan (2008) mukaan tutkijalla täytyy olla 5-8 teemaa. Hän käyttää avoimia kysymyksiä (mitä, miten) ja lisäksi käytössä on syventäviä kysymyksiä, mutta johdattelua vältetään. Tämän tutkimuksen keskusteluteemarako on liitteenä 2.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Miten kehitysvammaista henkilöä ohjataan?
2. Millainen on kehitysvammaisten henkilöiden ohjauksen nykytila?

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä fokusryhmäkeskustelua. Fokusryhmäkeskustelu on puolistrukturoitu ryhmähaastattelu, jota haastattelija eli moderaattori ohjaa. Tutkimusmenetelmänä tämä menetelmä ei ole kovin uusi, mutta ihmistieteisiin se on tullut vasta myöhemmin. Fokusryhmämenetelmällä saadaan rikas ja monipuolinen aineisto. Haastattelun avulla pyritään vastaamaan kysymyksiin miksi, kuinka, mitä tai miten. (Parviainen 2005, 54; Mäntyranta & Kaila 2008, 1507.)

Ryhmähaastattelua ja ryhmäkeskustelua voidaan tutkimuksellisesti nimetä myös fokusryhmäksi. Ryhmän tehtävä ja tarkoitus on luoda ja kehittää jotain uutta tai entiseen nähden parannusehdotuksia. Ryhmän kokoonpano on tarkasti ja huolellisesti muodostettu ja perusteltu. Fokusryhmää käytetään tutkimukselliseen kehittämistoimintaan (vrt. Toikko & Rantanen) ja käytettävyystudkimukseen. Fokusryhmää käytetään usein markkinatutkimuksessa, mutta myös ihmistieteiden tutkimuksissa. Tutkimusmenetelmän vahvuutena on monipuolinen aineisto joustavalla haastattelutavalla saatuna. Vastaavasti heikkoutena on osallistujien lausuntojen mahdollinen epätarkkuus ja epäluotettavuus, tilastollinen epäpätevyys ja määrällisen aineiston puute. (Parviainen 2005, 53; Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Tämän tutkimuksen tavoite oli saada näkökulmia ja ajattelun aihetta, eikä yleistettävyyttä ja tilastollista merkittävyyttä haettu.

Laadullisen tutkimuksen ja nimenomaan ryhmähaastattelun yksi tärkeimmistä elementeistä on emansipatorisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikkakin tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tutkijalle tietoa, toisaalta tutkimushaastattelun tehtävänä on tuoda osallistujille lisää tietoa ja ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta. Menetelmällä voidaan vaikuttaa haastatteluun osallistuvien ajattelu- ja toimintatapoihin myönteisesti. Työelämän tutkimuksissa emansipatorisuuden korostaminen osallistujille on erittäin tärkeää ja tämän seikan esille tuominen voi vaikuttaa positiivisesti haastatteluun osallistumisessa.

Ryhmällä on mahdollisuus vaikuttaa ja saada ideoita kenties omaan työhönsä keskustelun lomassa. (Vilka 2005, 103.) Tämä vaikutti tutkimusmenetelmän valintaan ja ryhmäkeskusteluun osallistuminen perustui osaksi tähän asiaan. Tutkittavat kertoivat varsinaisen keskustelun päätteeksi saaneensa itse paljon toisilta keskustelijoilta kuullessaan toisten ajatuksia.

### **5.2.1 Osallistujien rekrytointi ja fokusryhmien muodostaminen**

Fokusryhmä ei ole mikä tahansa ryhmä. Kysymys on ryhmästä, joka on kutsuttu koolle keskustelemaan tietyistä aiheista tietyn tarkoituksen vuoksi. Ryhmän tarkoitus on tuottaa tietoa. Tutkimusmenetelmänä fokusryhmän käytöllä halutaan saada tutkimustietoa ihmisten tuntemuksista ja kokemuksista sekä ymmärtää saatuja tuloksia osana ihmisten käyttäytymistä. Ryhmän kokoonpano ei ole satunnainen, vaan se on juuri tietty ryhmä tietyillä ominaisuuksilla edustettuna. Fokusryhmiin tulisi saada mahdollisimman monenlaisia kohderyhmään kuuluvia henkilöitä, jotta eri näkökulmat tulisivat esille. Menetelmä ei vaadi monimutkaista otantatekniikkaa, vaan ryhmä muodostuu harkintaan perustuvaan otokseen. (Krueger & Casey 2009, 2, 12-13.)

Fokusryhmä on haastattelumenetelmä, jonka avulla ryhmältä saadaan ideoita ja ajatuksia esimerkiksi uuden tiedon kehittämiseen. Menetelmän avulla voidaan saada ryhmään kuuluvilta keskustelijoilta heidän käsityksiään keskusteltavasta aiheesta, tutkimusongelmasta. Keskustelussa pyritään saamaan esille aiheen käsittelyä hyvin laajasti huomioiden erilaiset näkökulmat, edut, haitat ja tavoitteet. Ryhmässä toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen elementit. Ryhmän toiminta perustuu vuorovaikutukseen. Menetelmän avulla tutkitaan ilmiöitä, joita halutaan näin laadullisesti tutkia ja ymmärtää. Ihanteellisin ryhmäkoko on 4-12 osallistujaa. Eri lähdeteoksissa on hiukan erikokoisia suosituksia ryhmäkokoon, mutta vaihteluväli on edellä mainitun kaltainen. Tätä pienemmät tai suuremmat ryhmät voivat olla osallistujilleen haastavia. Hyvin pieni ryhmäkoko voi nostaa yksittäisen osallistujan roolin liian näkyväksi ja suuri ryhmäkoko vastaavasti vaikeuttaa osallistujiensa tasavertaisen osallistumisen keskustelun kulkuun. Fokusryhmien ohjaajan eli moderaattorin rooli on havainnoida. Hänen tulee toimia kaikkien ryhmien kanssa samalla tavalla, jotta ryhmien vertailu on mahdollista. Moderaattorin tehtävänä on saada mahdollisimman laajasti eri näkökulmia osallistujilta. (Toikko &

Rantanen 2009, 145, Mäntyranta & Kaila 2008, 1507, Valtonen 2005, 225-228 ja Parviainen 2005, 57.)

Ryhmän muodostamisessa täytyy kiinnittää huomiota otoksen laadulliseen kattavuuteen. Tilastollinen edustavuus tai otoskoko ei ole merkittävässä asemassa. Ryhmien muodostuksessa voidaan lähteä tekemään kahdenlaisia ryhmiä; joko homogeenisiä tai heterogeenisiä keskenään. Ryhmän muodostaminen riippuu muodostettavien ryhmien määrästä ja mahdollisesta osallistujien määrästä. Jos tarkoituksena on muodostaa hyvin vähän ryhmiä, on ryhmäkoostumus syytä olla heterogeeninen. Jos taas osallistujia olisi paljon, voidaan muodostaa homogeenisiä ryhmiä. Molemmissa tapauksissa ryhmien tuotokset eroavat toisistaan eri lailla. Moderaattorin vaativana tehtävänä on harkita ryhmänmuodostus ja keskustelussa ottaa huomioon ryhmädynamiikka ja vuorovaikutus. Osallistujien rekrytoinnissa on syytä huomioida myös se seikka, että joskus kaikki kutsutut ja paikalle lupautuneet eivät ilmestykään ryhmätilaisuuteen. On siis perusteltua valita osallistujia hieman yli mahdollisen minimimäärän. (Parviainen 2005, 56-57; Krueger & Casey 2009, 21-22; Mäntyranta & Kaila 2008, 1510.)

Tässä tutkimuksessa ryhmiä oli kaksi. Molemmissa oli kahdeksan keskustelijaa. Tutkimukseen osallistumista kartoitettiin sähköpostitse tutkijan ennakkoon harkitsemille henkilöille. Sähköposti lähetettiin 27 henkilölle. Liitteenä 1 on kutsu fokusryhmäkeskusteluun. Nämä henkilöt olivat kaikki kehitysvammaisten henkilöiden kanssa pitkään toimineita ammattilaisia tai kehitysvammaisten henkilöiden omaisia. Vapaaehtoisuuteen perustuvalla ilmoittautumisella tutkimukseen ilmoittautui kahdeksantoista henkilöä. Muutamia henkilöitä olivat todella kiinnostuneita osallistumaan, mutta aikatauluongelmat tulivat vastaan, eikä yhteistä aikaa saatu sovitettua. Kaikilta osin suuren joukon aikataulujen sovittaminen osoittautui haastavaksi, mutta loppujen lopuksi saatiin kaksi ryhmäaikaa ja siis kaksi ryhmää. Ryhmäkeskustelupäivänä tulonsa perui kaksi osallistujaa, joten lopullinen määrä oli yhteensä kuusitoista keskustelijaa. Ensimmäisessä ryhmässä oli kehitysvammaisen omainen, toisen asteen valmentavan ja kuntouttavan erityisopettaja, toisen asteen ammatillinen erityisopettaja, toisen asteen ammatillinen opettaja, autisminkirjon palveluohjaaja, erityishuollon palveluissa toimivat kaksi sosiaaliohjaajaa ja erityishuollon palveluissa toimiva erityiskouluttaja. Toisessa ryhmässä oli toisen asteen ohjausprojektissa toimiva opinto-ohjaaja, perusasteen erityisopettaja, toisen asteen val-



mentavan ja kuntouttavan erityisopettaja, kaksi kehitysvammaisen omaista, erityishuollon palveluissa toimivat sosiaaliohjaaja ja kaksi erityiskouluttajaa. Olen nimennyt nämä keskustelijat tässä selosteessa kolmeen ryhmään: Omaiset, Ammatillaiset ja Opetustyössä olevat. Käytän tulos- ja johtopäätösosassa myös käsitettä tutkittavat kuvaamaan em. osallistujia.

### 5.2.2 Tutkimustilanne

Fokusryhmähaastattelu aloitettiin jokaisen esittäytymisellä. Tämän jälkeen ryhmälle kerrottiin ryhmän säännöt, mistä on tarkoitus keskustella ja miksi sekä samalla miksi kukin osallistuja on paikalla. Tavallisin keskustelu yhtä ryhmää kohti kestää noin kaksi tuntia. Tässä tutkimuksessa ryhmäkeskusteluista toinen oli kestoaltaan kaksi tuntia ja toinen puolitoista tuntia. Keskustelun etenemisestä vastasi tutkija antamalla tutkimustehtäviin liittyviä teemoja ryhmille. Mäntyrannan ja Kailan (2008) mukaan tutkijalla täytyy olla 5-8 teemaa. Hän käyttää avoimia kysymyksiä (mitä, miten) ja lisäksi käytössä on syventäviä kysymyksiä, mutta johdattelua vältetään. Jokainen osallistuja sai puheenvuoron ja keskustelun taso pysyi kaikkia osapuolia kunnioittavana. Asiaerimielisyyksiä ja näkökulmaeroja ei syntynyt. Molemmilla kerroilla ilmapiiri ja tunnelma olivat hyviä ja alun kankeuden jälkeen avoimia. Ryhmäkeskustelut nauhoitettiin. Joskus fokusryhmät kokoontuvat kerran, joskus kokoontumisia on kolmesta viiteen eri kertaan. Tarkoituksena olisi, että uutta tietoa saadaan niin kauan, kuin uutta tietoa on saavutettavissa. Tässä tutkimuksessa kokoontumiskertoja oli yksi molemmilla ryhmillä. Tutkija antoi ryhmän keskustella niin kauan kuin jokaisesta teemasta riitti mielipiteitä ja näkökulmia. Näin ollen voidaan ajatella, että saturaatiopiste tuli saavutettua kyseisissä ryhmissä kyseisistä teemoista. Ja toisaalta tutkija teki havaintoja siitä, että molemmissa ryhmissä samaan teemaan liittyen tuli myös samoja asioita esille. Molemmissa ryhmissä keskustelijat ilmeillään ja eleillään antoivat sen hetkiselälle puhujalle hyväksyntänsä ja antoivat ymmärtää olevansa samaa mieltä tai ainakin ajattelevansa jokseenkin samansuuntaisesti. Keskustelut etenivät teemasta toiseen välillä jouhevammin ja välillä tutkija antoi teemaan liittyvän lisäkysymyksen. Kaiken kaikkiaan molemmista ryhmistä voidaan sanoa, että keskustelijat olivat motivoituneita ja aihe oli tuttu ja tärkeä.

Ryhmäkeskustelut voidaan tallentaa joko ääninauhalle tai videoida. Videoinnin merkitys on siinä, että keskustelijoiden puheenvuorot voidaan havainnoida huomatta-

vasti paremmin, jos ei ääninauhan perusteella pysty tunnistamaan keskustelijoita toisistaan. Kaikenlaisesta taltioinnista on informoitava kaikkia osallistujia. Taltioinnit litteroidaan ja nauhoja voidaan käyttää muistiinpanojen tukena. (Parviainen 2005, 59; Mäntyranta & Kaila 2008, 1510-1511.) Tässä tutkimuksessa videointia ei käytetty, vaan ryhmäkeskustelut nauhoitettiin digisanelimen avulla ja lisäksi tutkija teki muistiinpanoja manuaalisesti.

### 5.2.3 Aineiston analyysi

Aineistoa voidaan analysoida sekä ymmärtämiseen (kvalitatiivinen analyysi ja päätelmien teko) että selittämiseen (tilastollinen analyysi ja päätelmien teko) pyrkivällä lähestymistavalla (Hirsjärvi ym. 2009, 224-225). Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa käyttäen. Keskeistä on huomata, että usein käytännössä eri analyysitavat kietoutuvat toisiinsa. Sitä paitsi harvoin pystyy soveltamaan vain yhtä analyysitapaa. Laadullisen aineiston yksi rikkaus piilee erilaisten analysointitapojen runsaudessa. (Eskola & Suoranta 2003, 151.) Tässä tutkimuksessa käytössä oli teemoittelu ja sisällönanalyysi.

Teemahaastatteluaineiston analyysi alkaa aineiston järjestämisellä teemoittain. Tarkoitus on poimia jokaisesta haastatteluvastauksesta tiettyyn teemaan liittyvä kohta. Tällaisia kommentteja voi löytyä useasta eri kohdasta haastatteluaineistoa eikä vain kyseisen teeman käsittelykohdasta. Tämän jälkeen seuraa varsinainen analyysivaihe. Tutkija lukee aineistoa ja tekee tulkintoja. Aineisto on tässä vaiheessa vielä kokonainen, mutta tarkoitus on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineistoa siten, että syntyy ryhmiä, joiden avulla valaistaan tutkimusongelmaa. Seuraavassa vaiheessa tutkijan on nostettava tärkeimmät kohdat aineistosta ja tehtävä päätöksiä niiden esittämistavasta. Analyysivaiheen tulkinnat suhteutetaan teoreettiseen viitekehykseen, jossa on teoriat ja aiemmat tutkimukset aiheeseen liittyen. (Eskola 2001, 141-153.)

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin kvalitatiivista lähestymistapaa käyttäen. Eskolan ja Suorannan (2003, 14) mukaan laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään ilmiänsultaan tekstiä. Teksti voi olla syntynyt joko tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tässä tutkimuksessa aineisto koostui fokusryhmäkeskusteluista, joten se toisaalta oli tutkijasta riippumatonta, mutta tulkintoja tehtäessä tutkija vaikuttaa aineistoon, joten

siltä osin aineisto on tutkijasta riippuvaa. Myöskään Eskolan ja Suorannan mukaan (2003) kvalitatiivisissa tutkimuksissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa tai ymmärtämään tiettyä toimintaa.

Analyysiä voidaan tehdä neljän aineistolaadun perustalla: litterointiin perustuva analyysi, nauhoituksiin perustuva analyysi, muistiinpanoihin perustuva analyysi ja muistinvarainen analyysi. Litterointi on tiukin ja akateemisissa tutkimuksissa käytetty analysointi tapa. Tässä tutkimuksessa käytettiin litterointia. Kirjoitustarkkuus määrittyy tutkimuskysymyksestä. Mielenpitojen ja näkemysten ollessa tutkimuskohteena riittää kaikkien sanojen kirjaaminen erittäin hyvin. Litterointi tehtiin sanatarkasti kaikki sanat, myös osittaiset sanat tai lauseenalut, kirjoittaen. Ryhmäkeskustelujen tuotokset ovat haastattelumateriaalia, jotka koostuvat keskustelijoiden kommenteista. Fokusryhmähaastattelun tulokset esitetään samalla tavalla kuin minkä tahansa laadullisen tutkimuksen tulokset. Tulokset eivät ole numeraalisia eivätkä muutenkaan määrällisiä. Tulokset esitetään teema-alueittain. (Parviainen 2005, 59; Mäntyranta & Kaila 2008, 1511.) Tässä tutkimuksessa käytettiin numeraalista esitystapaa ainoastaan kuvaus- ja alakategorioiden merkityksiköiden esiintymismäärän kuvaamiseksi.

Teemoittelun avulla tekstimassasta pyritään löytämään ja sen jälkeen erottelemaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet. Usein kvalitatiivisen aineiston analysointi jätetään tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi. Ensinnäkin tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa. Toiseksi sitaatti voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä. Kolmanneksi lainaus voi elävöittää tekstiä ja neljänneksi aineistosta voidaan pelkistää tiivistettyjä kertomuksia. Runsaat sitaattit mahdollistavat lukijan tekemän arvioinnin siitä, onko tutkijan tekemissä tulkinnoissa mitään järkeä. (Eskola & Suoranta 2003 174-180.)

Koodauksessa on kysymys aineiston pilkkomisesta helpommin tulkittaviin osiin. Perustaltaan kyseessä on aineiston systemaattinen läpikäynti. Koodauksen jälkeen on mahdollista tarkastella aineistoa joustavasti: etsiä haluttuja kohtia ja ryhmitellä aineistoa uudelleen. Näin aineistosta voidaan koota lähempää tarkastelua varten esimerkiksi kaikki ne kohdat, joissa puhutaan jostain tietystä, tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 2003 154-159.)

Tässä tutkimuksessa toimittiin em. logiikalla eli aineiston käsittely alkoi litteroinnilla. Kaikki sanat kirjoitettiin tarkasti ja jokainen puheenvuoro koodattiin sanojansa mukaisesti. Omaisten puheenvuorot koodattiin O1-O3 merkeillä. Ammattilaisten vastaavat koodit oli A1-A6, P1 ja opetustyössä olevien O, AO1-AO2, VK1-VK2, P2. Kirjoitettua tekstiä tuli ensimmäisestä keskustelusta 35 sivua ja toisesta 24 sivua, yhteensä aineisto oli 59 sivua tiheästi kirjoitettua tekstiä. Litteroinnin jälkeen aineisto tarkastettiin kuuntelemalla nauhoitukset uudestaan kirjoitettua tekstiä seuraten ja mahdolliset virheet ja puutteet korjattiin. Tämän jälkeen aineistoa luettiin useaan kertaan, jotta kokonaiskuvan muodostuminen molemmista keskusteluaineistoista oli mahdollinen. Aineiston järjestäminen lähti etenemään keskusteluteemarungon avulla. Aineistosta merkittiin tutkimustehtävien kannalta oleelliset tekstikohdat eli esiintymisyksiköt. Ylimääräiset tekstiosiot karsittiin pois. Aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Tämän jälkeen lukemista jatkettiin ja aineistoa koodattiin niin kauan, että saatiin muodostettua lopullinen kuvauskategoria alakategorioiden. Liitteenä 3 on taulukko kuvauskategorioiden ja alakategorioiden merkitysyksiköiden lukumääristä.

#### **5.2.4 Tulosten esittäminen**

Tutkimustulokset kuvataan tutkimusongelmittain siten, että vastaus kumpaankin tutkimusongelmaan esitellään omissa kappaleissaan (6 ja 7) Tutkimusongelmia käsittelevissä osioissa jokaista analyysirungon kuvauskategoriaa ja alakategoriaa käsitellään erikseen. Lisäksi taulukoissa on alakategorioita kuvaavia tekstiesimerkkejä eli merkitysyksiköitä ”...” jokaiselta tutkimuskohteena olevalta ryhmältä eli Omaiset, Ammattilaiset ja Opetustyössä olevat. Tyyliltään tekstiesimerkit ovat sekä osia kokonaisista puheenvuoroista että kokonaisia puheenvuoroja. Tulososassa käytetään pääsääntöisesti nimekettä tutkittavat tai em. ryhmien nimien mukaista nimekettä. Sitaattien seassa oleva XXX tarkoittaa sitä, että kyseisestä kohdasta on poistettu jokin sanojaa, paikkakuntaa tms. paljastava osio. Jos sanaa ei ole pystytty poistamaan, on tekstin seassa (.....) tutkijan lisäys ja selvennys, jotta tekstikatkelman ymmärrettävyys säilyy. Liitteenä 3 on merkitysyksiköiden määrä kussakin kuvauskategoriassa yhteensä ja kussakin alakategoriassa kappalemäärin eriteltyinä.

### 5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkimusta tehtäessä pyritään virheiden välttämiseen kaikin mahdollisin keinoin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Yleensä tutkimuksen edustavuus ja tulosten yleistettävyydet ovat kvalitatiivisissa tutkimuksissa kaikkein eniten epäillyt seikat. Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan, että tutkimuksen tulokset ja tulkintaprosessi vastaavat todellisuutta eivätkä ulkopuoliset tekijät vaikuta tulkintaan ja tuloksiin. Tutkimuksen luotettavuudessa varmuuden perustana on ottaa huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Tutkimuksen luotettavuudessa vahvistuvuuden perustana on, että tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimusanalyysin tulosten oletetaan pätevän muuhunkin kuin yksittäistapauksiin. Tutkijan on perusteltava, millä tavalla ja missä suhteissa hän väittää tulostensa olevan yleistettäviä. Kaikista tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on, että selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin empiiriseen aineistoon. Tästä täytyy olla löydettävissä logiikkaa ja johtolankojen tulee puhua sen puolesta. Yleisemmän merkityksen selittämisessä tutkimustulosta tarkastellaan esimerkkinä laajemmin tapahtuneista muista ilmiöistä. Ilmiöiden kulttuurisidonnaisuus ja historiallisuus ovat kvalitatiivisten aineistojen ominaispiirteitä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei tulisi puhua yleistämisestä. Tämä kuvaa jotenkin enemmän lomaketutkimusta, siis kvantitatiivista tutkimusta. Alasuutari nimeää yleistämisen mieluummin termillä suhteuttaminen. (Alasuutari 2007, 243-244, 251, Eskola & Suoranta 2003 210-213; Hirsjärvi ym. 2009, 231-233.) Tässä tutkimuksessa tutkija vaikutti tuloksiin oleellisesti omien tulkintojensa kautta. Analyysi perustui tutkijan tekemiin tulkintoihin, mutta tulkinta on tässä pyritty pitämään läpi analyysin loogisena jatkumona.

Fokusryhmähaastattelulla saadaan laadullista aineistoa paljon lyhyessä ajassa. Keskusteluissa syntyneet tuotokset ovat monipuolisia ja rikkaita. Menetelmä ei ole kovin monimutkainen toteuttaa eikä vaadi otantatekniikoiden käyttöä. Moderaattorilla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa keskustelun etenemiseen joustavasti. Heikkoutena on aineiston epätarkkuus. Tulokset eivät ole tilastollisesti päteviä eivätkä yleistettäviä. Keskusteluun osallistujat ovat yksittäisiä henkilöitä, eivätkä satunnaisotannalla valittuja

tutkimushenkilöitä. Moderaattorin taidot ja aiempi käsiteltävänä olevan aiheen hallinta on tärkeässä roolissa. Moderaattorin on tunnettava tutkittava aihealue, jotta hän osaa viedä keskustelua eteenpäin. Ryhmätilanne voi aiheuttaa sosiaalisia jännitteitä ryhmäläisille, jolloin välttämättä ”oikeita” mielipiteitä ei tule esiin. (Parviainen 2005, 61; Krueger & Casey 2009; 12-15 ja Nielsen 1997.)

Fokusryhmähaastattelussa tutkija havainnoi ryhmäkeskustelua. Kysymys on siis havainnoinnin avulla saatavasta informaatiosta suhteessa tutkittavaan asiaan. Havainnointi menetelmänä on hyvin kiistanalainen, koska se ei kerro, mitä todella tapahtuu, vaan sen, mitä tutkittavat havainnoivat tapahtuneen. Toisaalta havainnoinnin etuna on välittömän tiedon saanti yksilöistä tai ryhmistä. Fokusryhmässä tutkija havainnoi, mutta analysointiin tuleva tutkimusaineisto koostuu myös ääninauhoitteista tai videotallenteista. Tutkija on havainnoija, joka osallistuu ryhmän toimintaan. Tällä saattaa olla merkitystä aineistoon siten, että objektiivisuus kärsii jonkun verran. Osallistuvassa havainnoinnissa, josta fokusryhmässä on kysymys, havainnoija on ryhmän toimintaan osallistuva ja tilanne on vapaasti muotoutuvaa. Keskustelurunko on silti ennalta laadittu ja tutkijan on huolehdittava keskustelun etenemisestä. Osallistumisen aste voi vaihdella täydellisestä osittaiseen osallistumiseen. Tämänkaltaiset tutkimukset ovat kenttätutkimuksia, jossa tutkijalla on myös rooli ryhmässä. Fokusryhmässä rooli on moderaattori. Tutkimuksellisesti erittäin tärkeää on, että tutkija pyrkii pitämään omat tulkintansa ja mielipiteensä erillään tutkittavasta havainnointitilanteesta ja aineiston analyysistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 212-217.)

Fokusryhmän moderaattorin tulee tuntea hyvin tutkittava aihealue. Hänen tulee olla kulttuurissa sisällä, jotta hän kykenee seuraamaan keskustelua. Tutkijalla olisi hyvä olla kokemusta ryhmän vetämisestä, koska siitäkin ryhmäkeskustelussa on kysymys. Fokusryhmien avulla voidaan tutkia inhimillistä toimintaa. Inhimillisen toiminnan ominaispiirteitä ovat yhteisesti tuotetut tai säädellyt arvot, normit, käytännöt, uskomukset, asenteet. Nämä nousevat esille inhimillisessä toiminnassa ja erityisesti ryhmätilanteissa. Osallistujien ideat ja mielipiteet ovat erittäin arvokkaita. Tarkoituksena on luoda uutta ja kehittää, jolloin ryhmäläiset voisivat ideoida toinen toisiltaan kuulemista vinkeistä. Moderaattorin tehtävänä on tuoda näkökulmia, jotta keskustelu pysyy käynnissä ja etenee. (Parviainen 2005 55, Mäntyranta & Kaila 2008, 1509-1510.)

Tulosten siirrettävyys edellyttää, että tulokset ovat yleistettävissä muissa asiayhteyksissä. Esimerkiksi kulttuurintutkimuksen piirissä lähdetään siitä, että tutkimuksen tarkoituksena on vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja tajunnan laajentaminen. Pyrkimyksenä on tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä ennakkoluulottomista ja tuoreista, mutta silti perustelluista näkökulmista. Jos esitetyn kuvauksen perusteella kaikki tutkimuksen lukijat tunnistavat ilmiön, yleistettävyys ei ole ongelma. Kiinnostavaa on vain se, miten pätevältä ilmiölle annettu selitys vaikuttaa. Ilmiölle annetun selityksen yleistettävyyttä voi kukin punnita mielessään vertaamalla sitä omiin kokemuksiinsa. Yleisesti ottaen kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteuttaminen ei tulisi olla ongelma. Siten olennaiseksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. (Alasuutari 2007, 234-235.) Erityistä tukea tarvitsevien ohjaus on ohjausalan ammattilaisille tuttu aihe. Ohjauksen järjestäminen puhututtaa ja siitä ollaan valmiita ajatuksia vaihtamaan.

Kuten kaikessa myös ja ennen kaikkea tutkimukseen liittyvässä työskentelyssä eettisillä seikoilla on iso rooli koko prosessissa. Haluan tuoda tässä Hirsjärven ym. (2009) nostamia eettisiä näkökulmia, joita jokaisen tutkimuksen tekijän tulisi työssään noudattaa. Tässä tutkimuksessa olen itse aktiivisesti pyrkinyt pitämään nämä seikat mielessäni koko tutkimusprosessin ajan aina valintoja ja päätöksiä tehdessäni. Arkisesti etiikalla tarkoitetaan hyvän ja pahan erottamista toisistaan. Tutkimuksenteossa tutkijan tulee ottaa eettiset kysymykset huomioon. Hyvä tutkimusenteko edellyttää hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka jokaisen tutkijan tulisi tietää. Tutkimusaiheen valinnassa tulee jo ottaa eettiset seikat huomioon. Mitä alkaa tutkia? Helppoa aihetta, jolla ei ole yhteiskunnallista arvoa sillä hetkellä, vain sen takia, että saa tutkintopaperin. Vai kuitenkin vähän haastavampaa, todella merkityksellistä ja uutta tietoa tuottavaa asiaa? Kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamista on tutkittu jonkin verran, mutta tutkimukset ovat jo suurelta osin varsin iäkkäitä. Aineistohakuja tehdessäni sain todeta, että saatavilla olevaa tietoa on, mutta aiheet osoittautuivat hiukan eri näkökulmia käsitteleviksi. Oman työni kannalta aiheen valinta tuntui luonnolliselta. Ihmisarvon kunnioittaminen täytyy muistaa tutkimuksenteon jokaisessa vaiheessa. Jokainen tutkimukseen osallistuja päättää oman osallistumisensa vapaaehtoisuuteen perustuen. Tähän tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistujille tulee antaa mah-

dollisimman selkeästi ja kattavasti informaatiota kaikesta tutkimukseen liittyvästä ja tutkittavien osallisuudesta. Palkkion käyttäminen on jokaisen tutkimuksen kohdalla mietittävä tapauskohtaisesti. Tämän tutkimuksen palkkiona olivat kahvit keskusteluiden aluksi ja samalla lupasin lähettää osallistujille tutkimuksen tulososan luettavaksi. Epärehellisyyttä kaikissa muodoissaan tulee luonnollisesti välttää koko tutkimusprosessin ajan. Plagiointi, tulosten vääristely, harhaanjohtava raportointi, osallistujien vähättely ja myönnettyjen apurahojen väärinkäyttö tulee ottaa huomioon ja eliminoida em. seikat. Kirjoitin keskustelut sanatarkasti ja näin sain koko aineiston ilman tulkintoja analysoitavaksi. Analyysivaiheessa olen tehnyt luonnollisesti tulkintoja, mutta olen pyrkinyt hyvää tutkimustapaa noudattaen systemaattiseen loogisuuteen, jotta tulokset olisivat yhteismitallisia keskenään. Eettisten näkökohtien huomioiminen on mahdollista, mutta tutkijan täytyy sisäistää ja ottaa nämä huomioon. Tätä seikkaa mielessäni pitäen olen raportoinut eri vaiheet niin tarkasti kuin mahdollista, jotta lukijat pystyvät saamaan selkeän kuvan tutkimuksen toteutuksen eri vaiheista.



## 6 KEHITYSVAMMAISEN HENKILÖN OHJAAMINEN

Kehitysvammaisen henkilön ohjaamiseen kuuluu monta erilaista asiaa, jotka täytyy ottaa huomioon ja toisaalta monta sellaista seikkaa ja rajoitetta, jotka täytyy hyväksyä olemassa olevina faktoina. Ohjattavan minuus muodostuu vastuullisen, luovan, vapaan ja toisista ja itsestä huolehtivan ”minän” keskiöön. Peavyn (1999) kuvailema konstruktivistinen ohjaaja ymmärtää ohjaustilanteen realismin ja osaa ottaa huomioon, että myös hän itse ohjaajana on tilanteessa mukana oman minuutensa ja tunteidensa kanssa. Ohjaaja etsii ohjattavansa kanssa sille hetkelle ja tilanteelle parasta todellisuutta. Ohjaustilanteessa tehdään sopimuksia, joiden avulla päästään yhteisesti määriteltyyn todellisuuteen. Päämääränä on kehitysvammaisen henkilön oppimisen ohjaaminen ja omien resurssien käyttöön otossa tukeminen. Ikosen (2000) mukaan kehitysvammaisen oppimisen haasteena on ensisijaisesti tiedon kulun kanavan selvittäminen. Ohjaustilanne vaatii sekä ohjaajalta että ohjattavalta tämän tutkimuksen tulosten mukaan ohjattavan henkisen tason huomioimisen, mallioppimisen, ajan antamisen, palautteen, mahdollisen vertaisohjauksen, konkreettisten välineiden, ja nivelvaiheiden hyvää yhteensovittamista ja luonnollista yhteen sopimista. Tavoitteet ohjaukselle muodostuivat tämän tutkimuksen tulosten mukaan kiinnostuksen kartoittamisen, realististen tavoitteiden asettamisen, sosiaalisten taitojen kehittymisen ja itseohjautuvuuden perustalle. Ohjaajan näkökulmana tuotiin esille luottamuksen syntyminen tuntemisen kautta ja ohjaajan asemoitumiseen liittyviä seikkoja.

Tutkimustuloksena ensimmäiseen tutkimusongelmaan kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamisesta kuvaan siis näiden em. kolmen kuvauskategorian avulla. Nämä ovat 1) Ohjaustilanne, 2) Ohjauksen tavoitteet ja 3) Ohjaajan näkökulma. Kaikki kolme kuvauskategoriaa pitävät sisällään 2-7 alakategoriaa. Taulukossa 1 on kaikki kolme kuvauskategoriaa ja niiden alakategoriat.

TAULUKKO 1 Miten kehitysvammaista henkilöä ohjataan

Kuvauskategoriat	Kuvauskategorian alakategoriat
1) Ohjaustilanne	a) Henkisen tason huomioiminen
	b) Mallioppiminen
	c) Tarvittaisiin enemmän aikaa
	d) Konkreettiset välineet
	e) Palautteella on merkitystä
	f) Vertaisohjaus
	g) Nivelvaihe
2) Ohjauksen tavoitteet	a) Kiinnostuksen kartoittaminen
	b) Realististen tavoitteiden asettaminen
	c) Sosiaalisten taitojen kehittyminen
	d) Itseohjautuvuus oman elämän hallinnassa
3) Ohjaajan näkökulma	a) Luottamus syntyy tuntemisen kautta
	b) Ohjaajan asemoituminen

## 6.1 Ohjaustilanne

*Henkisen tason huomioiminen* on ensimmäinen seikka, kun ohjaaja aloittaa vuorovai-  
kutustilanteen ohjattavansa kanssa. Matikaisen ym. (2003) malli kehitysvammaisuuden  
tason määrittämisestä tukee tätä ajatusta. Kehitysvammaisen henkilön todellisuuskäsitys  
ja tätä kautta toimintakyky muodostuu monen tekijän yhteissummasta. Toimintakyvyn  
selvittämiseksi on saatavissa useampia arviointimenetelmiä. Uusimpana Kehitysvam-  
maliiton TOIMI-lomakkeisto, jolla kehitysvammaisen henkilön kanssa toimivat henki-  
löt koulusta tms. ja hänen lähihenkilönsä asuinpiiristä, arvioivat toimintakykyä pyrkien  
ottamaan hyvin monipuolisesti erilaisia elämänalueita huomioon.

Kehitysvammaisen henkilön henkinen taso on hyvin yksilöllinen diagnoosista ja toimintakyvystä riippuen. Keskustelijat nostivat henkisen tason tärkeyden ohjaamisessa kahdesta näkökulmasta. Toisaalta kyse on siitä, että kehitysvammaisen henkilön perheelle kerrotaan realistisesti, mihin heidän kehitysvammaisella lapsellaan tai nuorellaan on mahdollisuudet henkisen tasonsa puitteissa. Ja toisaalta kyse on siitä, että ohjaajan on osattava koko ajan säädellä omaa ohjaustaan ohjattavan kulloisenkin vireystilan, oppimisen, reaktioiden ja tavoitteiden mukaan.

*”mitä se on se taso, se taso pitää olla mieles” (Omainen*

*”vaatimustasoa voi niin kun minäkin että kun huomaan että toisen vireystila erilainen kuin eilen ei oo nyt niin hyvä niin mä voin sitä madaltaa sitä vaatimusta muuttamalla omaa toimintatapaani että päästään siihen onnelliseen hyvään tulokseen että niin kun sitä näkemistä ja läsnäoloa että näkee, että missä mennään nyt että en mä vaadi aivan mahdottomia koska sitten tulee molemmille ihan paha mieli jos mennään niin kun tosta noin vaan” (Ammattilainen)*

*”joo ja mun mielestäni on semmonen että aina pitää olla tavoitteita silti vaikka nähtäis kuinka että nyt ollaan tällä tasolla ja tästä ei päästä mihinkään nostetaan sitä tasoo ton verran eli aina pitää sen nuoren ihmisen se kuitenkin joka päivä opitaan jotakin ja ainapitää olla tavoitteita aina pitää olla haaveita” (Opetustyössä oleva)*

**Mallioppiminen.** Ikosen ja Sassin (1999) mukaan mallin merkitys oppimiselle riippuu henkisestä tasosta. Usein koulut ja muut vastaavat ympäristöt ovat tavallisia mallioppimisen paikkoja. Mallilla on usein sosiaalisen vihjeen merkitys, mutta tutkittavat nostivat pikemminkin kädestä pitäen ohjaamisen tärkeälle sijalle.

Kehitysvammaisen henkilön oppimiskyky on rajoittunutta. Tähän rajoittuneisuuteen liittyen useasti sanallinen ohjaus ei aina ole toimiva menetelmä. Tutkittavien keskustelussa mallin tärkeys tuli omaisten ja ammattilaisten puheessa esille enemmän. Kehitysvammaista henkilöä opetettaessa kädestä pitäen ohjaaminen on keskeinen menetelmä useissa osa-alueissa. Toisaalta mallin avulla ohjaaminen vaatii konkreettisen oppimistilanteen, koska abstraktien asioiden käsittely on rajoittunutta. Keskustelijat koros-

tivat matkimalla oppimista erityisesti arjen taitojen opettamisessa. Opetustyössä olevien puheenvuoroista ei varsinaisesti juuri sanallisesti mallin tärkeyttä korostettu, mutta hyväksyvät nyökkäykset aiheesta puhuttaessa, antavat ymmärtää myös heidän pitävän mallin avulla ohjaamista merkityksellisenä.

*”No jos mä aattelen ihan kotoo, kotioloissa ku jotaki asiaa niin se on vaan ihan sitä, että pitää niin näyttää ja kädestä pitäen ja jotenki niinku monta kertaa ihan tekee itse ja tehdään yhdessä ja tuota että ei niinkään kyllähän siinä nyt siis sanallisestikin neuvotaan totta kai, mutta että siihen kyllä liittyy aina se sellanen kädestä pitäen opettaminen ja näyttäminen ja toistot” (Omainen)*

*”niin kyllä siinä vaihees sitä mallia olla” (Ammattilainen)*

***Tarvittaisiin enemmän aikaa.*** Ajan antaminen on haaste kokeneellekin ohjaajalle. Ohjattavan olemuksen ja käyttäytymisen lukemiseen harjaantuu kokemuksen kautta. Pekkarin (2009) ajatukset tukevat tätä asiaa. Tutkimustuloksissa ajan antamisen merkityksen tunnusti kaikki kolme (omaiset, ammattilaiset ja opetustyössä olevat), mutta omaisten arjessa ajan antaminen koettiin haasteellisimmaksi. Ohjaajan tehtäviin taas oleellisesti kaiken muun vuorovaikutuksen lisäksi kuuluu kunnioittava hiljaisuus. Sekä ohjattava että ohjaaja ovat asiantuntijoita ohjauskohtaamisessa. Jokaisella ohjattavalla on omat yksilölliset kokemuksensa ja taustavaikuttimensa. Ohjaajan tehtävänä on löytää sellainen arkiymmärrys, jolla tulevaisuutta ja todellisuutta luodaan yhdessä ohjattavan kanssa.

Ohjaustilanteen tulisi olla dialoginen, jossa päämääränä on yhteiseen ymmärrykseen pyrkiminen. Tämä vaatii keskittymiskykyä ja kärsivällisyyttä kuunnella, eli ajalla ja ajan antamisella on valtava merkitys. Tässä kohtaa tuli esiin ero omaisten ja ammattilaisten sekä opetustyössä olevien välillä. Tämä ero näkyy nimenomaan siten, että omaiset eivät mielestään pystyneet antamaan riittävän paljon aikaa ohjaamistilanteissa kehitysvammaiselle lapselleen, kun taas toisaalta kouluympäristössä ajan antaminen nähtiin välttämättömänä osana luonnollista arkitilannetta. Se koettiin oppimisen edellytykseksi. Kotioloissa arjen tilanteet ovat omaisten mukaan sellaisia, että esimerkiksi yksi omainen

mainitsi tekevänsä usein kehitysvammaisen lapsensa puolesta asioita, kun ei ole aikaa odottaa itsenäistä suoritusta.

*”ei oo tavallaan se kiire siinä, taas niin otatte sitä aikaa siihen, eri lailla”  
(Omainen)*

*” pitää antaa aikaa. pitää olla erilaisia keinoja, että sitä samaa asiaa niinku pitää monelta eri kantilta tuoda esille, että sitä oppimista tapahtuu. Että yks sopii yhdelle ja toinen toiselle ja yks tarvitsee niitä kaikkia” (Ammattilainen)*

*”Se että sillon kun meillä on aikaa tosiaankin aikaa sille yhdelle yksilölle niin me voidaan veivata yhtä kappaletta noin niin kuin asiaa edes sun takasin ja sitten käydään välillä juomassa kuppi kahvia mennään taas kokeillaan joko se onnistuis” (Opetustyössä oleva)*

***Palautteella on merkitystä.*** Palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeisiä oppimiseen tarvittavia seikkoja. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa oivaltamaan ja löytämään sellaisia merkityksellisiä asioita, joista ohjattavalle itselleen on hyötyä. Tämä ei tapahdu suorilla neuvoilla ja ohjeilla, vaan Vehviläisen (2001) mukaan ohjaajan tulisi tiedostaa, milloin on syytä neuvon antamista pidättämällä saada ohjattava oivaltamaan itse. Ohjaaja voi antaa palautetta vinkkien muodossa ja toisaalta kehumalla palautteen antaminen saa ohjattavan toimimaan ja yrittämään parhaalla mahdollisella tavalla. Toisaalta palaute voidaan saada ***vertaisohjauksena*** vertaisryhmältä. Tutkimustuloksissa tuli esille vertaisohjauksen merkitys. Kaikista ryhmistä (omaiset, ammattilaiset, opetustyössä olevat) mainitsivat tasavertaiselta kaverilta saaman tuen ja avun merkityksellisyyden. Siinä tulee hyvin monipuolinen oppiminen puolin ja toisin hyödynnettyä. Tätä ei varsinaisesti teoreettisessa viitekehityksessä tullut esille, mutta lienee kuitenkin varsin relevantti ja arjen käytössä oleva toimiva ja tehokas toimintatapa.

Palautteen saaminen on hyvin merkityksellinen oppimisen kannalta. Palaute voi olla sekä positiivista että negatiivista. Pettymysten kautta oppimisen näki yksi omaisista tärkeäksi. Pääasiassa kuitenkin onnistumisen kokemukset, kehuminen ja kannustaminen olivat keskustelijoiden mielestä merkityksellisempiä palautteen anto- ja saantitapoja.

Uusien asioiden opettaminen tai johonkin uuteen asiaan ohjaaminen vaatii usein paljon kokeilemistä ja parhaimmillaan kohottaa itsetuntoa ja –varmuutta.

*”joo ja tietysti pettymyksiäkin pitää tulla” (Omainen)*

*”Pitää kannustaa ja olla tyytyväinen niinku niistä pienistäkin askelista ja palautetta pitää niinku saada” (Ammattilainen)*

*”siis miten pienellä jutulla kun sä tuota annat sen palautteen kehu jotakin niin kyllähän siitä tuota rinta röyhistyy niin ja muistetaan varmaan seuraavan kerran ja yritetään parhaansa siinä niin” (Opetustyössä oleva)*

Vertaisohjaus. Vertaistuen ja –ohjauksen merkitys nähtiin yhdeksi suurista ohjaustilanteiden eteenpäin saattamisessa. Ammatillaiset ja opetustyössä olevat kokivat oman roolinsa parhaimmillaan mahdollisuuksien antajana ja taustaroolissa olijoina. Omaiset näkivät saman asian siltä kannalta, että tasavertaisen kaverin apu saa toisen tekemään vaadittua asiaa helpommin kuin esimerkiksi vanhemman tai koulun aikuisen ohjaamana. Yksi omainen ja ammattilainen mainitsivat tärkeäksi ja kasvattavaksi tilanteeksi nimenomaan vertaisohjauksen, jossa toinen kehitysvammaisen avustaa toista toimintakyvyltään ja taidoiltaan kenties heikompaa kehitysvammaista toveriaan.

*”joo ja kyllä se niin ku tulee tuollakin ku puhuit siitä että toinen saa tekemään ja auttaan niin öö kyllä se tulee niin kun tuolla xxxxx (asuntolassa) ja näin ja varmaan teillä täälläki (nykyisessä opiskelupaikassa) että toinen saattaa sitte sanoa että nyt niin sitte se toinen helpommin tekeeki jos ei oo ohjaaja joka sanoo” (Omainen)*

*”Ja sitte se että monethan haluaa itte justihin antaa sitä apua sille toiselle tai jos sä pyydät tekemään jonkun niin kun asiakkaan ne ei yksin hoitamaan tätä asiaa niin ei sitä rohkeutta oo välttämättä yksin hoitaa vaan sitten kun sillä on toinen vertainen siinä niin silloinhan ne joutuu tekemään sen sen yksin mutta yhdessä ja se ohjaaja on sitten siinä oikeassa roolissa missä sen kuuluus ollakin” (Ammattilainen)*

*”ollaan tänä päivänä helpottuneita että meillä on 3 kolme tämmöstä 8 opiskeljan ryhmää ja nää on useasti sekaisin nää ryhmät sillä lailla että*

*joka tarvitsee enemmän tukea niin se on enemmän enemmän siellä tuen piirissä ja jotka tarttee vähemmän niin ne menee sitten noin niin kun omaa latuaan latuaan ja tää vertaisryhmä eli se toinen opiskelija se tuleekin yhtä-äkkiä ja sanoo että mä kuule anna mä näytän kuinka tää tehdään jolloin se otetaan vastaan aivan eri lailla eli niistä toisista opiskelijoista on meille hirveen suuri hyöty että silloin me ei meidän ei tarvitse antaaakaan sinä päivänä sille opiskelijalle sitä yksityistukea koska sen antaa toinen opiskelija” (Opetustyössä oleva)*

Ohjaajan käytössä olevia **konkreettisia välineitä** on eri tilanteista riippuen hyvin erilaisia. Tavallisin työkalu on keskustelu. Tässä useimmiten on neuvon pyynnistä ja antamisesta kysymys. Toisinaan taas ohjaaja jakaa tietoa, joka on jotain konkreettista asiaa johonkin konkreettiseen toimintaan tai tehtävään. Tämä tulos nojaa Tallqvistin (2002) ajatukseen ohjauksen suhteesta tietoon ja neuvonantoon. Erityistä tukea tarvitsevien kommunikaatiotaidot eivät välttämättä ole sillä tasolla, että ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutustilanne voidaan suorittaa pelkän puheen välityksellä. Ahvenaisen ym. (2001) mukaan silloin, kun taito selvitä puhutulla kielellä puuttuu kokonaan tai on heikentynyt, täytyy ottaa käyttöön puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä. Ohjaajan tulee perehtyä kunkin ohjattavan yksilölliseen kommunikaatiotapaan. Onnismaa (2003) korostaa, että ohjaus ei ole terapiaa. Ohjaus ei hänen mukaansa ole myöskään opetusta, vaikka näiden kahden toiminnan välillä niin hienoisen pieni ero vain onkin. Tutkittavan (ammattilaisen) puheenvuorossa korostui konkreettisen neuvon ja toiston tärkeys.

Kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamisen konkreettisia välineitä ovat keskustelijoiden mukaan selkokieli, valintojen teko annetuista vaihtoehdoista, kuvat, konkreettiset neuvot, säännöt, toistot, onnistumisen ja erehtymisen kautta oppiminen. Opetustyössä oleva kertoi myös käyttävänsä joskus suoria kehotuksia ja ohjaavansa siten ohjattavaansa. Tätä hän perusteli sillä, että jos hän antaa vaihtoehdon sellaiselle asialle, jossa oikeasti ei ole vaihtoehtoja, ajaudutaan ristiriitaisiin tilanteisiin. Kehitysvammaiselle henkilölle täytyy antaa mahdollisuus kokeilla ja katsella rauhassa, ennen kuin häneltä vaaditaan vastausta johonkin, esimerkiksi kysymykseen mikä häntä kiinnostaa tai mihin hän haluaisi esimerkiksi peruskoulun jälkeen mennä. Pelkkä monisteiden tai videoiden katselu eri ammattialoista eivät anna läheskään riittävää informaatiota valinnan perustaksi. Yksi ammattilaisista mainitsi pysähtymisen tärkeyden, eli välillä täytyy pysähtyä arvioimaan ja miettimään osakokonaisuuksia kehitysvammaisen henkilön kanssa, mitä

kyseisessä tilanteessa tapahtuu ja mihin ollaan menossa. Samojen tehtävien pitkäkestoinen harjoittelu ja tekeminen lisäävät pitkäjännitteisyyttä, jota tarvitaan jatko-opinnoissa ja työssä.

*”harjotellaan aina vaan niitä arjen juttuja sitä vaan tuodaan lisää”  
(Omainen)*

*”Selkokieltä ja konkreettista neuvoa ja toistoa paljon” (Ammattilainen)*

*”Se konkretisoi sen tapahtuman, että se joskus se sanallinen on niin paljon niitä sanoja ja ei aina ymmärrä että sitten kun siinä on se kuva ja toinen kuva niin sitten se selventää ainakin meidän oppilaille sitä tilannetta että sä toimit näin niin tapahtuu näin” (Opetustyössä oleva)*

**Nivelvaiheen** tärkeys on tunnistettu ja tunnustettu laajasti. Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan erityistä tukea tarvitsevan ohjattavan jatko-opintojen valinta on pitkäaikainen prosessi. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjauksen pitää jakautua useammalle vuodelle. Samoin tässä tutkimuksessa ammattilaisen esimerkkipuheenvuorossa korostettiin tätä pitkäjänteistä työtä. Kasurinen (2006) ja Huhtala & Lilja (2008) korostavat onnistuneiden siirtymisten edellytykseksi tietoa ja kokemusta. Ohjattaville täytyy antaa mahdollisuuksia tutustua tarjolla oleviin vaihtoehtoihin. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee sama näkökulma. Tällä toimintatavalla on merkitystä siihen, että valinnat olisivat mahdollisimman oikeita eikä epäonnistumisia ja keskeyttämisä tulisi. Vanhemmat kaipaavat paljon tietoa yleensä tarjolla olevista vaihtoehtoista ja spesifisti oman nuorensa realistisista mahdollisuuksista. Tätä tukee em. tutkijoiden näkemykset erityistä tukea tarvitsevan ohjaamisen aktiivisuudesta ja intensiivisyydestä, jossa erityisnuoren lähihenkilöt ovat keskeisessä asemassa, kun tulevaisuussuunnitelmia laaditaan.

Tavoitteellisuutta nivelvaiheissa keskustelijat kuvaavat toisaalta niin, että omaiset toivovat saavansa tilanteeseen mahdollisimman paljon informaatiota valintojen tekoa varten. Useamman tahon yhteinen miettiminen saman pöydän ääressä antaa tarvittavia tietoja, joita omaiset voivat kehitysvammaisten nuortensa kanssa pysähtyä miettimään, kun on aika valita jatkopaikkaa. Yksi omaisista mainitsi, että vanhempana helposti so-



keutuu määrätyille asioille, eikä pysty objektiivisesti pohtimaan asioita. Ammattilaisten ja opetustyössä olevien puheenvuoroissa tuli esille systemaattisemmat siirtymävaiheen toimintatavat. Opetustyössä oleva mainitsi tämän yrityksenä saada opiskelijalle kokemusta siitä, mitä muualla maailmassa on. Tähän tarvitaan aikaa ja sen takia tutustumiset, työharjoittelut, tet-jaksot ovat suunnitelmallisia useamman vuoden aikana tapahtuvia opintoihin liittyviä selkeitä jaksoja. Yksi ammattilainen kertoi, että kysymys on nimenomaan nuorten kohdalla jatko-opiskelupaikan hakemisesta, ei työpaikan vielä siinä vaiheessa, kun on nuori ihminen kyseessä. Tulevaisuus-näkökulma on koko ajan suunnitelmia tehdessä mielessä.

*”ku koulu päättyy niin siinä on useampi taho joiden kans kesk että et sä yksin sitä teekkään tavallaan sanotaan nyt opettajana tai sitte te tääl ohjaajana mihinkä tän kolmen vuoden jälkeen että kyllähän siihen otetaan sitte jo useampi taho jotka on ollu tekemisissä ja sitte yhdessä pohditaan sitä että mitä mieltä sä oot ja mä oon nyt sitä mieltä että mun mielestä tää ois hyvä ja sitte nimenomaan siinä pitää olla aina vanhemmat mukana myöskin että siinä sitte pitää pystyä sanomaan et jos vanhemmilla on liian epärealistiset tavoitteet tai sitte taas toisippäin” ..... ”ettei taas maldalleta liikaa” (Omainen)*

*”k un on meillä ekaa vuotta niin siinä jo ruvetaan miettimään, että mitä sitten kolmen vuoden päästä xxxxxx jälkeen. Tehdään ammatteihin liittyviä tehtäviä ja käydään tutustumassa eri työpaikoilla ja on työharjoittelu sit täs viimeisenä vuotena ja koko ajan mietitään, että mitä sitten, että ei se xxxxxx oo se viimeinen paikka kouluakaan että ett mikä se olis se seuraava opiskelupaikka ja yleensä nimenomaan opiskelupaikka eikä vielä työpaikka koska on nuoria ihmisiä kaikki, mitä mun koulutusryhmis, että se koko kolme vuotta oikeastaan jo ajatellaan sitä jatkoa” (Ammattilainen)*

*”meillä on ainakin heti opintojen alussa et sen opiskelijan kans tietysti että miten hän ymmärtää ite nää asiat oman opiskelunsa ja oman tämän vaiheen elämänsä elämänkaaren että mihinkä hän sitten ja sitten tietysti huoltajien kanssa ja tota opinto opintoneuvoja on meillä meillä niin tota hän on sitten mukana niin mietitään jo alusta saakka et että mihinkä täs tähdätään ja ja ja sillä tavalla sitten mitä lähemmäs tullaan sitä nivelvaihetta niin sitä niin kun kiinteämmin mennään yhdes mieltien että mihinkä ja myös sitten tietysti ohjaus työharjoitteluun ja kaikkeen sellaisiin opintojen aikana vois antaa sitä tietoa siihen” (Opetustyössä oleva)*

## 6.2 Ohjauksen tavoitteet

Ojasen (2000) jäsentämä malli ohjauksen tavoitteesta kuvaa myös erityisopetuksen ja –ohjauksen tavoitetta. Kokonaisvaltaisen ihmisen tavoitejäsenitys kokoaa kaiken tämän tutkimuksen ajatukset yhteen kuvioon. Ihmiskäsityksen, oppimiskäsityksen ja tiedonkäsityksen suhteet toisiinsa ja ennen kaikkea ohjaajan suhde niihin, luo perustan ohjaustyöhön. Kuvion mukaan tuo Ojasen (2000) maailmankuva rakentuu tämän tutkimuksen käsittein kiinnostuksen/vahvuuksien, realiteettien, toivottavan tuloksen sekä itseohjautuvuuden perustalle. Ohjattavalähtöisyydellä Pekkarinen (2009) sitä, että ohjattava otetaan kokonaisvaltaisena yksilönä huomioon. Liiallinen keskittyminen tavoitteellisuuteen voi haitata muuta vuorovaikutusta niin, ettei kaikkia olennaisia tekijöitä välttämättä saada mukaan keskusteluun.

*Kiinnostuksen kartoittaminen ja realististen tavoitteiden asettaminen* ovat nivelvaiheeseen läheisesti kuuluvia asioita. Tuloksista käy ilmi, että omaiset pohtivat nuorensa tulevaisuuskäsityksen laajuutta ja olivat huolissaan siitä, miten heidän nuorensa ymmärtää tulevaisuuden suunnittelun ja yleensä kiinnostuksen ilmaisemisen. Huhtalan & Liljan (2008) mukaan ohjattavan edellytysten ja kiinnostuksen kartoittaminen ovat ohjaajan työn tärkein yksittäinen osa-alue. Erityistä tukea tarvitsevan tulisi saada tehostettua ohjausta päätöksentekotilanteisiin. Näin olisi ihanne, mutta kuitenkin Honkasen (2006) tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielestä erityisopiskelija ei saa riittävän paljon henkilökohtaista ohjausta. Pekkarin mukaan ohjaajan tehtävänä on suunnitella ja rakentaa ohjaustilanne siten, että ohjattavan oma vastuullisuus ja hallinta oman elämänsä osallisuuteen ja tulevaisuussuunnitteluun mahdollistuvat ja lisääntyvät. Kiinnostuksen kohteet ja tulevaisuussuunnittelu perustuu hyvin pitkälle henkilön motivaatioon tehdä itseään koskevia päätöksiä. Ahvenaisen ym. (2001) mukaan erityistä tukea tarvitseva henkilö tarvitsee paljon motivaatiota ja ulkoapäin tulevaa tukea, jotta huomio ja keskittyminen säilyvät riittävän kauan. Tulosten perusteella realististen tavoitteiden asettelu on haastavaa, mutta välttämätöntä ohjaustilanteiden ja tulevaisuuden etenemisen kannalta.

Nivelvaiheisiin ja koko koulu- ja opiskelu-uraan kuuluu läheisesti tulevaisuuden suunnittelu ja eri vaihtoehtojen pohtiminen. Yksi omaisista pohti oman nuorensa kiinnostuksen ja vahvuuksien kannalta tulevaisuuden suunnittelua ja erityisesti sitä, miten

kehitysvammainen henkilö ymmärtää, kun puhutaan tulevaisuudesta. Konkreettisten asioiden hallintakin tuottaa usein ongelmia. Yksi omaisista kertoi esimerkin siitä, miten erilainen ajatus vanhemmilla saattaa olla nuorensa ammatinvalintakriteereistä. Vanhemmat ajattelivat, että nuori soveltuisi hoivatyöhön esimerkiksi vanhuspuolelle ja nuorelta kysyttäessä tulikin ilmi, että hän haluaa aivan johonkin muualle nuorten pariin työskentelemään. Ammatillaiset ja opetustyössä olevat näkivät tämän eri lailla. Heidän puheissaan tuli vahvasti esille se, että kehitysvammaisista nuorista on nähtävissä ne kiinnostuksen alueet ja vahvuudet tulevat esille, kun kokeillaan hyvin monenlaisia asioita. Opetustyössä oleva kertoi, että hän pyrkii konkretisoimaan pilkkomalla käsiteltävät asiat mahdollisimman pieniin osakokonaisuuksiin. Tämä toimintatapa edellyttääkin ohjaajalta suunnittelua, ohjattavansa tuntemista ja koko ohjausprosessin tuntemusta. Toisaalta yksi opetustyössä oleva pohti sitä, että helposti koululla sokeutuu ja lähtee junaamaan paikoillaan jonkun opiskelijan kanssa, eikä näe niin laajasti opiskelijan vahvuuksia.

*”mitenkä kukin ymmärtääkö itse edes jos sulle puhutaan tulevaisuudesta”  
(Omainen)*

*” mut se alakin justiin että saattaahan olla että siis siellä arjessa kotona ei tuu näkymäänkään niitä juttuja mitkä tulee näkymään sitten siellä siellä koulussa tai siellä päivätoiminnassa ja siellä huomataan että tää ihminen on kiinnostunut tällaisista asioista että niin niin että vanhemmat on ajatellu varmaan johonkin pihahommiin ja kiinteistöpuolelle tai johonki sellaiseen kun se kotona sujuu niin hitsin hyvin mut sitten on voinut tulla taas niin kun täällä se että se tykkää niin kauheasti siitä kodinhoitohommista ja näistä ja ja tavallaan innostuu niistä niin kun puolta enemmän niin sitten se onko sitä mitä ja sitten teillä on niin niin ei oo niin vielä sitä yhteistä ymmärrystä että nuori haluaa tuota ja vanhemmat on ajatellut toista” (Ammattilainen)*

*”joo ja tossa ohjaustyössä varsinkin niin ainakin meikäläisen pitää noin niin kun kattella peiliin hyvinkin tarkkaan niin tulee joidenkin opiskelijoiden kohdalla täysin sokeaksi siitä mitä ne ovat oppineet mitkä mahdollisuudet niillä olisi oppia edelleen eli vaikka tiedetään ja nähdään ne vahvuudet niin itse ei luoteta niihin omaan näkemäänsä kokemaansa sillä lailla että pystyttäis rakentamaan sitä hommaa sen oppilaan näkökannasta niin näitten vahvuuksien päälle lisää vaan junnataan niin kun siinä samassa hommassa” (Opetustyössä oleva)*

Realistinen tavoitteiden asettelu koettiin haastavaksi. Omaisten näkökulma ei luonnollisesti tullut tässä kohtaa esille, koska tavoitteista keskustellessa korostui opiskelun ja työnteon näkökulma voimakkaammin. Yksi ammattilaisista korosti tavoitteen asettamisen tärkeyttä, mutta toisaalta tähdensi sitä, että tavoitteet täytyy asettaa pienin askelin, jotta tuloksia ja saavutuksia voidaan nähdä. Yksi opetustyössä oleva oli sitä mieltä, että tavoite voi olla vaikka hyvä elämä ja kuinka realistisesti siihen voidaan pyrkiä erilaisin seikoin. Kaikki ohjaustyö täytyy olla tavoitteisiin perustuvaa. Tavoitteet täytyy olla kirjattuna ja niitä arvioidaan sovituin väliajoin. Realiteetit oppimiseen ja ohjaustyöhön konkretisoituvat tätä kautta.

*”niin että jos ne tavoitteet on liian korkealla niin kun siihen tilanteeseen ja siihen oppilaan niin kun oppimiskykyyn nähden niin sitten siinä tulee liian paljon aina niitä pettymysten kokemuksia ja ne taas estää oppimisen niin kun halun tai niin kun sellaisen tiedonhalun niin se on niin kun este sitten”*  
(Ammattilainen)

*”aina pitää olla tavoitteita silti vaikka nähtäis kuinka että nyt ollaan tällä tasolla ja tästä ei päästä mihinkään nostetaan sitä tasoo ton verran eli aina pitää sen nuoren ihmisen se kuitenkin joka päivä opitaan jotakin ja aina pitää olla tavoitteita aina pitää olla haaveita”* (Opetustyössä oleva)

Ohjauksen toivottava tulos perustuu tämän tutkimuksen tulosten mukaan **sosiaalisten taitojen kehittymiselle** ja tätä kautta elämänhallintaan. Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan erityistä tukea tarvitsevien ohjauksella ja tuella pyritään ehkäisemään syrjäytymistä, jolla tässä tarkoitetaan koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jäämistä. Tutkittavien keskustelun perusteella kuitenkin ilmeni, että omassa elämässään pärjääminen on merkityksellisempää kuin jatko-opiskelu- tai työpaikan löytyminen. Jahnukaisen (2005) mukaan elinikäisen oppimisen tukemisella on sosiaalista syrjäytymistä estävä vaikutus. Erityistä tukea tarvitsevat henkilöt ovat usein vaarassa jäädä sivuun ympäröivästä yhteiskunnasta. Oman elämänhallinnan tulisi olla kunnossa ja sen päälle rakentaa muuta esim. työtä tai opiskelua. Peavyn (1999) ja Nichterin & Edmonsonin (2005) mukaan ihminen toimii sosiaalisessa ympäristössään ja pyrkii kokoamaan ympärilleen tasapainoa niistä osista, joita hänellä on käytössään. Pekkarin (2009) tutkimuksen mu-

kaan ohjaajan tehtävänä on suunnitella ja rakentaa ohjattavan kanssa sellaisia prosesseja, joilla ohjattavan oma vastuullisuus ja hallinta sekä mielekäs sosiaalinen osallistuminen mahdollistuvat. Näiden avulla ohjattava voi löytää tulevaisuudelleen suunnan. Ohjauksen prosessimaisuutta puolustaa myös Spangarin (2000), Ahvenaisen ym. (2001), Ikosen ym. (1999) ja Nichterin & Edmunsonin (2005) näkemykset, jossa ohjaus on prosessi ja ohjauskertojen välillä on tarkoitus aina liikkua seuraavaan askeleeseen. Tässä tarkoitetaan toiminnan suunnitelmallisuutta koulutustarpeiden, tavoitteiden, sisältöjen, valmiuksien ja menetelmien suhteen. Liiallinen keskittyminen tavoitteisiin saattaa Pekkarin (2009) mukaan haitata vuorovaikutustilannetta kuten jo edellä mainittiin. Erityistä tukea tarvitsevien eteneminen em. kuvatulla tavalla vaatii todella pitkän ajan ja askeleet täytyy olla mahdollisimman realistisia ja riittävän pieniä, jotta prosessimaisuus tulisi esille.

Toivottavien tulosten suhteen keskustelijat toivat esille tärkeimpänä sosiaalisten taitojen kehittymisen. Keskustelussa oli myös yhteisöön osalliseksi pääseminen, itsetunnon kasvaminen ja myönteisen minäkuvan kehittyminen. Toivottava tulos ohjaamiselle on enemmänkin se, että kehitysvammainen henkilö pärjää elämässään kuin se, että hänelle löydetään jatko-opiskelupaikka, työpaikka tms. Henkisten voimavarojen merkitys on kaiken perusta, jonka päälle rakennetaan sitten kaikki muu tulevaisuussuunnittelu.

*”sosiaaliset taidot nehän kehittyi ihmisellä koko ajan oli se sitte kuinka vammanen tahansa että ku jaksetaan vaan pikkuhiljaa niin sellasia tavoitteita tietenkkin pitää olla mutta tarkotin ihan niin ku tätä että jos ei oo miinkään ammattiin ei kertakaikkiaan oo” (Omainen)*

*”niin, uusia taitoja ja tälläisiä pitää opettaa niin kyllä ne on ne onnistumisen elämykset, jotka kuitenkin mun mielestä on ne , jotka vie eteenpäin eniten, sitten tulee halu että mä haluan että mä pystyn tähän mä osaan ja voin mä kehityn ja lapselle tulee se itsetunto ja oma minä niin kun kehittyi semmoseksi hyväksi minäkuva saa vahvistusta että kyllä mä pystyn että monillahan on hyvin semmonen sellaiset heikot niin kun tietenkkin tietysti on sellaisia joilla on vähän liian suuret luulot itsestään useimmilla on kuitenkin kehitysvammaisilla liian niin kun , että ne ei luota niihin omiin että hän oppis tän jutun” (Ammattilainen)*

*” tavote siihen kuuluu myös se että opitaan tekemään jotakin opitaan hyväksymään itsensä ja sen mitä mä nyt osaan jollonka myös ne sosiaaliset taidot kehitty kehitty myös se että mä en vielä ihan osaa tota mäpä mäpä sit kokeilen eli itseluottamus kasvaa ja silloin ei ei tule koskaan sitä tilannetta että tämä onkin nyt se taso mistä ei koskaan päästä mihinkään” (Opetustyössä oleva)*

**Itseohjautuvuuden** merkitystä **oman elämän hallinnassa** ja yleensä oppimisessa ei voida kiistää. Vehviläisen (2001) mukaan ohjaajan täytyy varoa passivoimasta ohjattavaansa. Ohjaaja voi neuvon pidättämisellä saada ohjattava oivaltamaan ja toimimaan itse. Tässä tutkimuksessa toi yksi tutkittava esille kehitysvammaisten taipumuksen toimia eri tavalla eri henkilöiden kanssa. He ikään kuin passivoituvat tietyssä ympäristössä ja toisessa tilanteessa voivat toimia hyvinkin itsenäisesti. Erityistä tukea tarvitsevan ja varsinkin kehitysvammaisen henkilön itseohjautuvuus on Ikosen & Sassin (1999) mukaan sitä, että henkilöllä on realistinen minäkuva, jonka avulla hän pystyy arvioimaan omia taitojaan. Tähän mielletään myös halu uusien asioiden oppimiselle ja tavoitteiden asettelulle. Tämän tutkimuksen tutkittavilla tuli keskustelussa esille kehitysvammaisen epävarmuus omista taidoista ja kyvystä tehdä jotain. Hän ikään kuin varmistelee ja kysyy lupaa tehdä jokin toiminta. Tämä perustune kehitysvammaisen henkilön vajavaiseen kykyyn hahmottaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Usein tämä tulee esiin uusissa tilanteissa.

Ohjauksen tavoitteisiin nähtiin oleellisesti kuuluvan itseohjautuvuus, johon lähinnä ammattilaiset ja opetustyössä olevat kannustavat kehitysvammaisia nuoria. Yksi ammattilainen kertoi itseohjautuvuuden katoamisesta siten, että jos kehitysvammaisen henkilön puolesta tehdään asioita, joihin hän itsekin pystyisi, kaikki oma-aloitteisuus alkaa pikkuhiljaa hävitä. Toisaalta yhden ammattilaisen puheenvuorossa oli itsearvioinnin tärkeydestä suhteessa itseohjautuvuuteen. Usein kehitysvammaiselta henkilöltä kysyttäessä kaikki on hyvin tai meni hyvin, mutta ohjaustilanteessa pitäisikin saada henkilö miettimään ja oivaltamaan, mikä on hyvin tai mikä meni hyvin. Eräs ammattilainen kertoi, että kehitysvammaiset henkilöt hoksaavat äkkiä kenen kanssa toimitaan milläkin lailla. Tässä oma-aloitteisuus nähdäänkin negatiivisena ominaisuutena, vaikka toimintatapa kertoo tekijänsä hoksaamiskyvystä.

*”tuleeko teillä kun tos sanoit niin kun näin ohjataan että menis itsenäisesti mutta kun täällä on opittu niin kun sanotaan tai yleensä tehdään mutta sanotaan niin odottaako kaikki niin kun lupaa , että mitenkä se, että sotiiko se tässä vähän niin kun tavallaan sitä ohjausta vastaan niin kun ettei osatakaan itsenäisesti, kun totutaan et sanotaan, et hei nyt lähdetään tekemään tota” (Omainen)*

*”ne hoksa justihin sen että saman asian voi tehdä eri tavalla eri ihmisten kans ja eri paikassa, silloin he ei oo enää mun mielestä kehitysvammaisia siinä asiassa vaan ne on ihan niinku hoksaavia” (Ammattilainen)*

*”Ja se sellanen meillä tuolla pidetään tärkeenä oman toiminnan ohjausta, että osataan ajatella myös se seurauski, että no opiskelija valitsee että mä teen sen asian näin ja sit meneekin väärin niin me kuitenkin annetaan sen tehdä väärinkin, että se näkee sen, että nyt se kävi näin. Toki nyt tietysti vältetään tapaturmat ..... ettei nyt aivan katastrofia pääse sattumaan. Mutta sillon ne oppii huomaamaan ja ajattelemaan etukäteen, että mä tein viimeksi näin siinä kävi näin se on syy-seuraus” (Opetustyössä oleva)*

### 6.3 Ohjaajan näkökulma

*Luottamus syntyy tuntemisen kautta.* Hyvän ohjaussuhteen syntyminen vaatii yleensä tutustumista ja useampia tapaamiskertoja. Tämän tutkimuksen keskusteluihin osallistuneet olivat yhtä mieltä tuttuuden merkityksestä. Pekkarin (2009) mukaan ohjaajan tulisi päästä luottamukselliseen vuorovaikutukseen ohjattavansa kanssa. Ohjaustilanne perustuu aitoon dialogiin. Keskustelijoilla tai yleensä vuorovaikutustilanteeseen osallistujilla, ohjaaja ja ohjattava, on oltava mahdollisuus vaikuttaa aiheeseen, asettaa kysymyksiä ja kyseenalaistaa eri näkökulmia. Tämä edellyttää sitoutumista eli samalla myös tuttuuteen pohjautuvaa ohjaussuhdetta. Juutilaisen (2003) mukaan ohjaustilanne on eräänlainen ”oppimiskumppanus”, jossa kumpikin osapuoli tarkastelee omaa osuuttaan. Lebeerin ym. (2010) mukaan oppimisen ohjaaminen vaatii paljon tunnettavuutta ja ennakkotietoa varsinkin silloin, kun oppimisessa esiintyy jotain haasteita. Tämä tukee tämän tutkimuksen tulosta erittäin hyvin. Ikosen ym. (1999) ajatusten mukaan ohjauksen ja ohjaajan tehtävä on saada ohjattava etsimään ja tekemään itse. Tämä on mahdollista vain silloin, kun ohjaaja luottaa ohjattavansa haluun ja kykyyn ohjata elämäänsä itse.

Ohjaajan ominaisuuksista ohjattavansa tunteminen oli ammattilaisten puheenvuoroissa todella suuressa merkityksessä. Tämä erityisesti siksi, että luottamus syntyy tuntemisen kautta. Tuon luottamuksen perustalle luodaan suhde ohjattavaan kehitysvammaiseen nuoreen. Opetustyössä olevan kommentti luottamuksen tärkeydestä on samansuuntainen kuin ammattilaisten. Ohjaajan oma tekeminen ja innostuneisuus lisättynä luottamuksella, saa varman oloisen työskentelytavan. Puolesta tekemistä pitää välttää, mutta aina ei tarvitse olla niin valtavan erityisiä ne ohjaustavat, vaan pienilläkin asioilla voidaan päästä eteenpäin.

*”joo sitä pitää tuntea tosiaan ja osaa sitte viedä eteenpäin” (Omainen)*

*”ohjaaja tuntee sen ohjattavan, kuitenkin väliinkin pitää tehdä hyvinkin yksilöllisiä ratkaisuja” (Ammattilainen)*

*”luottamus minkä saavuttaa aikaa sille yhdelle yksilölle saavutetaan se ohjaajan samalla ohjaajan luottamus siihen, että niin ai jaha toi on mua varten toi opettaa mua nyt ja tästä on mulle jotakin hyötyä Eli käytetään mahdollisimman montaa aistia” (Opetustyössä oleva)*

**Ohjaajan asemoituminen** kuvasi tässä tutkimuksessa ohjaajan sijoittumista konkreettisessa ja myös toisaalta abstraktisessa mielessä ohjaustilanteessa. Ohjaajan tulisi tulkita koko ohjaustilannetta ja mitoitettava ohjauksensa määrää ja muotoa kulloisenkin tilanteen mukaisesti. Juutilaisen (2003) kuvaamat ohjauksen agendat selittävät tätä tulosta. Ohjaajan tulisikin tiedostaa nämä tietyt agendat, jotta hän voisi ”elää ohjaustilanteen” mukaan lähemmäs tai kauemmas ohjattavastaan. Pekkarin (2009) kuvaaman agendan taustavaikuttimena ovat ohjaajan tiedostetut tai tiedostamattomat vaikuttimet. Tämän tutkimuksen valossa ohjaajan tiedostettu reflektointi joko yksin tai yhdessä työtoverin kanssa tuonee uusia näkökulmia ja herättää ohjaajaa ottamaan tiedostetusti käyttöönsä toisenlaista työotetta.

Ohjaajan asemoitumisella tarkoitetaan tässä ohjaajan sijoittumista ohjaustilanteissa. Omaisilla ei tähän luonnollisesti ollut kannanottoja. Ammattilaisten puheenvuorossa



yhdeltä tuli esille se, että ohjaajan täytyy osata ottaa askel taaksepäin ja tehdä itsensä tarpeettomaksi. Opetustyössä olevan mielestä ohjaamisessa täytyy näkyä koko ajan se eteenpäin meno siten, että ohjaaja miettii koko ajan omaa asemoitumistaan. Ohjaajan tulee pystyä näkemään ohjaustarpeen määrä kulloisissakin tilanteissa ja osattava kaiken aikaa vähentää tai lisätä ohjaustaan. Tällä tavalla ohjattavan kyvyt omaan osaamiseen tulevat helpommin esille.

*”Sitte ku huomaa siinä, että ite voi astua askelen taaksepäin ja kattoo vaan siinä ryhmäläiset tekee sen linjasto niin sanotusti toimii siinä ja ite ei tarvii muutaku vaan seurata ja vähän valoa siinä. Se on ehkä kaikista paras esimerkki. Että ensin oot monta kuukautta siinä toittottanu ei, että ku se menee tuonne pussiin eikä tuonne pussiin että sit ku näkee ett se toimii niin. Että tekee niinku ittensä työttömäksi” (Ammattilainen)*

*”ohjaamista just sanotaan sitä eteenpäin menoa pitää olla niin niin mun mielestä on niin kun kauhean tärkeää, työntekijänä niinku mieltä sitä, että että jos niin kun ohjaa samalla lailla kaiken aikaa eikä ajattele sitä että pitäis sitä ohjausta vähentää sitä mukaa, kun se opiskelija oppii niin niin se on se pointti kanssa mun mielestä että mulla tulee iskeytyny selkärankaan tuolla joskus yheksänkyt luvulla kun tuli nämä novan aikuiskasvatussuunnitelmat kun siellä oli tää vähimmäisohjaus nimeke, että että ohjataan vain sen verran, että se ihminen saa saa sen homman tehtyä ne edellytystensä mukaiset jutut ja ja sitten vähennetään sitä tukea että tää on mun mielestä semmonen asia mikä monesti niin kun hämärtyy itellä ja aatelen työntekijänä että et pitäis niin kun aina ammatillisesti ajatellen miettiä sitä omaa tekemistään omaa ohjaustaan, että mitenkä se vaikuttaa siihen ohjattavaan . Tää nyt on vähän sitäkin että ketä mitenkin kannattaa ohjata ja mitkä jutut tuota aiheuttaa jotain reaktioita sitten ettei meekään sitten niin kuin pitäis mennä . Mut sen ohjauksen vähentäminen sitten siihen se oppiminen perustuu” (Opetustyössä oleva)*

## 7 KEHITYSVAMMAISTEN HENKILÖIDEN OHJAUKSEN NYKYTILA

Lappalaisen (2001) esittämä näkemys siitä, kuka oikeasti on se erityisen tuen tarvitsija; opettajat vai oppilaat, ei olekaan kaukaa haettu. Hän kyseenalaistaa henkilökunnan osaamisen tai osaamattomuuden kohdata ohjattavien yksilöllisiä tarpeita. Tämä näkökulma on tähän tutkimukseen osallistuvien näkemysten kanssa joiinkin osin samansuuntainen. Keskusteluun osallistuvat halusivat korostaa sitä, ”*että nää nuoret on valmiita tuonne maailmalle, mutta maailma ei oo valmis.*” Vaikka tämä lause tuli opetustyössä olevalta, se sai hyväksyvät nyökkäykset ja hymähtelyt siihen keskusteluun osallistujilta. Laajentaen voisi ajatella, että ympäröivän yhteiskunnan kokonaisuudessaan tulisi ottaa avoimin mielin kaikki vastaan yksilöllisistä ominaisuuksista huolimatta.

Tutkimustuloksena toiseen tutkimusongelmaan kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamisen nykytilasta kuvaan kolmen kuvauskategorian avulla. Nämä ovat 1) Ohjauksen haasteet, 2) Tasavertaisuus ja 3) Hyvät käytännöt. Kaikki kolme kuvauskategoriaa pitävät sisällään 2 alakategoriaa. Taulukossa 2 on kuvattu kaikki kolme kuvauskategoriaa ja niiden alakategoriat.

TAULUKKO 2 Millainen on kehitysvammaisten henkilöiden ohjauksen nykytila

Kuvauskategoriat	Kuvauskategorian alakategoriat
1) Ohjauksen haasteet	a) Koulutukseen ohjaaminen
	b) Työelämään ohjaaminen
2) Tasavertaisuus	a) Erityisryhmä vai integrointi
	b) Toimintakeskus, tuettu työ vai vapaat työmarkkinat
3) Hyvät käytännöt	a) Tiedonsiirto nivelvaiheessa
	b) Yhteistyö

## 7.1 Ohjauksen haasteet

Tämän tutkimuksen valossa ohjauksen haasteita *koulutukseen ohjaamisessa* ovat koulutusalojen riittämättömyys paikkakuntaakohtaisesti, vaikeimmin vammaisten jatko-opintopaikkojen riittämättömyys ja kehitysvammaisten työllistyminen. Honkasen (2006) mukaan erityistä tukea tarvitsevat eivät saa riittävästi tukea ammatillisella toisella asteella. Työllistyminen ja jatko-opinnot sekä hyvä elämä ovat ohjauksen tavoitteena, mutta opinto-ohjauksen tehostaminenkaan ei usein riitä takaamaan tavoitteen saavuttamista. Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan jatko-opintojen valinta on pitkäaikainen prosessi, jossa ohjauksen tulee jakautua usealle vuodelle. Näitä tukitoimia tulisi jatkaa myös toisella asteella. Jahnukaisen (2005) mukaan useat erityistä tukea tarvitsevat jäävät ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta. Ohjauksen haasteita ovat koulutuspaikkojen ja mahdollisten työpaikkojen vähäisyys ja puute.

Ohjauksen haasteena kehitysvammaisten henkilöiden kouluttautumisen suhteen eniten esille toivat ammatillaiset. Niissä puheenvuoroissa ilmeni koulutusalojen riittämättömyys paikkakuntaakohtaisesti, vaikeimmin kehitysvammaisten jatko-opintopaikkojen riittävä määrä ja ammatitaidon hyödyntämisen haasteet. Toisaalta yksi ammatillainen toi esille sen, että kaikki kehitysvammaiset nuoret eivät välttämättä ole vielä valmiita heti peruskoulun jälkeen jatko-opintoihin, vaan he tarvitsisivat välivaiheen, jossa kasvaminen, kehittyminen ja jatkosuunnitelmat kypsyisivät eikä valmentava tai ammatillinen koulutusaika menisi hukkaan. Opetustyössä oleva toi myös esiin kehitysvammaisen opintopolun haasteet. Hän kuvasi tätä nousujohteiseksi jatko-opetuksen loppuun saakka ja sitten kaikki onkin auki ja alkaa alusta. Omaisten huoli jatko-opinnoista ilmeni koulutuspaikkakuntien vähyytenä. On erittäin haasteellista jos nuori kehitysvammainen täytyy lähettää heti perusopetuksen jälkeen kauas kotipaikkakunnalta sen takia, että alueelliset erot koulutusmahdollisuuksista ovat niin suuret. Yksi omaisista kertoi, että lopullinen valinta jatko-opinnoista jää ainakin heidän perheessään vanhemmille. Ammattialoja on niukasti ja jos tuleekin tarve vaihtaa ammattia, tälle ei välttämättä löydy realistisia vaihtoehtoja.

*”Joo tuo sama on todettu ku vähän nyt tutkittu tän syksyn aikana että min-kälaisia ammattialoja on niinku valittavissa. Niin niitä ei todella oo kovin paljon kuitenkaan, mistä niinku on mahdollisuus valita. Toki se sitten laa-jenee niinku sanoit jos kattoo sitte vähän kauemmaks ku kotipaikkakunnal-ta” (Omainen)*

*”Se vie niinku pohjan tältä, että nyt koulutetaan sitte kun sit ei pysty hyö-dyntämään sitä omaa ammattitaitoa mitä on saanu siitä koulutuksessa” (Ammattilainen)*

*”Niin se on nousujohteista siitä perusopetuksesta jatko-opetukseen ja sit se yhtäkkiä mennään sinne alkupisteeseen” (Opetustyössä oleva)*

Haasteet **työelämään ohjaamisessa** ovat tämän tutkimuksen mukaan Suomessa alueellisia. Työssäkäynnin ohjaajia ja –avustajia tarvittaisiin huomattavasti enemmän kentälle toimimaan. Toimintakeskuksessa työskentelyä ei nähty kaikkien kehitysvam-maisten paikaksi, vaan täytyy olla vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia kokeilla erilaisia asioita. Työpaikoissa on paljon ennakkoluuloja ja –asenteita. Osallisuutta yhteiskuntaan pitäisi tukea. Koulutusalan valinnan tärkeys on suuri, koska sitä kautta voi mahdollisesti työllistyä edes osapäiväisesti tai saada avustavia tehtäviä. Opiskelun päättövaiheessa oleva ohjaus kohdentuu tulevaisuus-ajatteluun. Tällä halutaan valmentaa pärjäämään ja siirtymään uuteen tilanteeseen. Opintopolkumallin mukaan ohjausta tarvitaan myös Lehtisen ja Jokisen (1996) ajatusten mukaan opintojen jälkeen seurantavaiheessa. Täl-lainen seurantavaihe on tärkeää koulutusorganisaation toiminnan kehittämisen kannalta. Varsinkin ammatillisen toisen asteen koulutuksen järjestäjän tulisi panostaa tällaiseen jälkiohjaukseen, koska heidän keskeinen ohjauksen tehtävänsä on mahdollisimman kat-tava työelämään tai jatko-opintoihin sijoittuminen. Syrjäytymisen ehkäisy pitäisi olla kaikkien yhteiskunnassa toimijoiden tehtävä.

Haasteet työelämän suhteen painoutuivat ammattilaisten puheenvuoroissa. Kehi-tysvammaisten työllistyminen on vaihtelevaa riippuen maantieteellisestä sijainnista Suomessa. Vaikeimmin kehitysvammaisten kohdalla tilanne on joka paikassa todella haastava. Toimintakeskuksessa työskentelyä ei nähty kaikkien kohdalla tarkoituksen-mukaiseksi. Työssäkäyntiavustajia ja ohjaajia pitäisi olla enemmän, jotta kehitysvam-maisten henkilöiden työssäkäynti mahdollistuisi. Omaisten puheenvuoroissa tuli esille

alan valitsemisen tärkeys. Sillä onko työ kokopäiväistä vai osa-aikaista ei yhden omaisen mielestä ole niin suurta merkitystä kuin sillä, että on yleensä työpaikka, jossa voi käydä tekemässä työtä. Omaisten puheessa tuli esille esimerkiksi avustavat työtehtävät hoiva-alalla tai ihan millä alalla vaan, kunhan oikea paikka löytyisi. Opetustyössä olevien kolmessa puheenvuorossa tuotiin esille se seikka, että usein työpaikoilla on tietämättömyyttä erityisryhmistä ja heidän osaamisestaan ja pelätään tulevan lisätyötä heidän kauttaan.

*”sitä alaa pitäis valita, että mihinkä hakeutuu ku mieltii siihen vaikuttaa se mahdollinen työllistyminen yksistään se, että on sen alan työpaikkoja ja sitte että ne olis vielä sellasella alalla että olis tällasen kehitysvammasen nuoren työllistyä vaikka vaan osa-aikaisesti, että se on niinku siinä vaaka-kupissa että ei kyllä yksistään kaverin halu taidot, vaan vielä se että olis niitä työllistymismahdollisuuksia että se sellanen sosiaalinen jatkumo olis siinä kaveripiirissä ja muis se olis sitte myös suuri tekijä, että sulla olis esimerkiks työkavereita” (Omainen)*

*” joistakin ei oo koskaan sinne työelämään mutta kun mä oon taas sitä mieltä, että aika monesta olis kuitenkin siihen, että tekis osan jostakin työ-vaiheesta, pienen osan, kun olis työssäkäyntiavustajia ja ohjaajia, kun se tuettu työ tai joku muu, mitä se nyt on sitte saatas kehitettyä siihen pistee-seen, niin kyllä monista olis siihen, että ne tekee osan jotakin oikeaa työtä. Mutta ne työnantajat eri tahoilla, eri aloilla ei ne oo suosiollisia siihen, tää yhteiskunta ei oo valmis siihen” (Ammattilainen)*

*”että nää nuoret on valmiita tuonne maailmalle, mutta maailma ei oo valmis” (Opetustyössä oleva)*

## 7.2 Tasavertaisuus

Tutkittavat keskustelivat ja pohtivat *erityisryhmän ja integroinnin* puolesta ja vastaan. Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli esille tasavertaisuuden puuttuminen koulutuksen suhteen kaikkien tutkittavien puheenvuoroissa. Meganin (2005), Lebeerin ym. (2010) ja Hyytiäisen (2009) mukaan erityistä tukea tarvitsevien tasavertaisuus, oikeus oppimiseen ja kouluttautumiseen on lähellä inklusio-käsitteen tarkoitusta. Erityis-sanaa on kritisoi-tu leimaavuuden takia ja onkin esitetty, että voitaisiin puhua vaan yleissanoilla yleisope-tuksessa esim. opetus, jossa tuetaan omien vahvuuksien ja ominaisuuksien mukaan.

Toiset ovat sitä mieltä, että jokaiselle eri diagnoosilla olevalle tulisi antaa tukea ja apua erityiskoulussa tms. Tässä tutkimuksessa omaisten edustaja korosti sitä, että erityisryhmät kaikilla eri sektoreilla tulee säilyttää. Käsitteisiin ei tässä otettu kantaa ollenkaan vain järjestämistapaan. Samalla myös opetustyössä olevat toisaalta puolustivat erityisryhmien säilyttämistä toimintatapana. Inklusion toteutuminen on em. lähteiden mukaan poliittinen asia ja tahtotila. Lappalaisen (2001) mukaan erityisen tuen tarpeen määrittelee koulun henkilökunta. Tämä herättää ajatuksia ainakin erityistä tukea tarvitsevien alavaihtoehtojen määrän suhteen. Kuten Lappalainen tutkimuksessaan mieltii, onko taustalla sittenkin koulun henkilökunnan osaamattomuus kohdata yksilöllisiä tarpeita. Tämän tutkimuksen keskusteluissa tuli esille se, että ainakin kehitysvammaiset nuoret olisivat valmiita maailmalle, mutta maailma ei ole valmis heille.

Tasavertaisuus tai sen puuttuminen koulutuksen suhteen omaisten puheenvuoroissa tuli esille avustajien puuttumisena, erityisryhmien jatko-opintojen aloituspaikkojen määrän vähytenä ja integraation liiallisena korostamisena. Ammatillaiset korostivat alueellisia eroja ja alavaihtoehtojen vähyttä koulutuspaikkojen suhteen. Opetustyössä olevien puheenvuoroissa tuli esiin edellä mainittujen lisäksi rahoitus ja tähän liittyvä erityisryhmän perustaminen. Kaikkien tulisi hakea perusopetuksen jälkeen yleisopetukseen, jossa integroidaan ja mahdollisesti resursoidaan lisää henkilökuntaa erityisopiskelijoiden ryhmiin.

*”Joo ei Kyllä mun mielestä niin jos mä vanhempana ajattelen niin kyllä pitää olla erityisryhmiä jopa sieltä tarhasta sitte kouluun ja näin ihan sen tason mukaan taas sitä tasoa totta kai on hyvä tasosia että integroidaan esimerkiksi kuvaamataito musiikki ihan just näin mutta eihän kaikkea voida” (Omainen)*

*”ja koulutus mahdollisuudet sama juttu että mieltii paljonko meillä muilla on mahdollista opiskella moneen eri ammattiin niin toki eihän heillä ole ehkä niin” (Ammattilainen)*

*”eihän niitä ole tota erityispaikkoja niin niin näillä aloituspaikkoja nyt xxxx erityistä tukea tarvitseville henkilöille hetkinen kahdeksan kuustoista kaksikymmentä koko xxxxx hommassa kun ei saa alottaa edes tällasia erityishommia vaan ne erityistä tukea tarvitsevat henkilöt ensisijaisesti niitten pitäisi hakea nimenomaan yleisopetukseen” (Opetustyössä oleva)*

Erityisryhmät ohjautuvat erityisryhmille tarkoitettuihin paikkoihin ennen pitkää, lähinnä kotipaikkakuntiansa *toimintakeskuksiin ja tuettuun työhön*, mutta harvemmin *avoimille työmarkkinoille*. Erityistä tukea tarvitsevien tasavertaisuutta työllistymiseen tukevat ainakin Meganin (2005), Lebeerin ym. (2010) ja Hyytiäisen (2009) ajatukset. Kansainväliset sopimukset pitävät sisällään tasa-arvoiseen yhteiskuntaan ja osallistumiseen mahdollistamisen. Ja kuitenkin tässäkin tutkimuskeskustelussa tutkittavat kertoivat eriarvoisuuden näkyvän mm. palkkauksessa. Edelleen kansainvälisten sopimusten ja julistusten teemoina ovat itsemäärääminen, osallisuus, toimintakyky, oppiminen sekä oikeus vaikuttaa omaan elämään. Moni kehitysvammaisen kykenisi tekemään osan jostain työstä, jos vain saisi siihen mahdollisuuden.

Ohjauksen haasteet työelämän suhteen oli monin osin yhteneväinen kaikilla kolmella ryhmällä. Kehitysvammaisen ainoaksi työpaikaksi on useassa tapauksessa muodostunut paikkakunnan kehitysvammaisten toimintakeskus. Tämä ainoana vaihtoehtona koettiin huonona. Moni kehitysvammaisen pystyisi työllistymään pienellä tuella vapaille markkinoille. Yksi opetustyössä oleva kertoi tapauksesta, jossa kehitysvammaisen henkilö käy tekemässä työtä, mutta ei saa siitä palkkaa, koska hänellä on eläkestatus.

*”Joo ja jos aatellaan että Mä kuustoista vuotiaana lopetan peruskoulun täällä sanotaan nyt xxxxx. Mä en pääse tänne. Mä meen toimintakeskukseen kuustoistavuotiaana. No okei kyllä tänä päivänä joku kuustoista vuotias saattaa mennä suoraan peruskoulusta työelämään, mutta on se vaan aika harvinaista. Ensinnäkään et sä saa alle kaheksantoista vuotiaana tehdä täyttä päivää eikä työnantajat sellasta. Niin miks sitte kehitysvammasten pitää tyytyä siihen, että mä meen sinne toimintakeskukseen. Siel on mun elämä. Eikä mulla oo mitään” (Omainen)*

*”ja sitten mitä niin kun xxx sanoi, että niin niin että joistakin ei oo koskaan sinne työelämään mutta kun mä oon taas sitä mieltä, että aika monesta olis kuitenkin siihen, että tekis osan jostakin työvaiheesta, pienen osan, kun olis työssäkäyntiavustajia ja ohjaajia, kun se tuettu työ tai joku muu, mitä se nyt on sitte saatas kehitettyä siihen pisteeseen, niin kyllä monista olis siihen, että ne tekee osan jotakin oikeaa työtä. Mutta ne työnantajat eri tahoilla, eri aloilla ei ne oo suosiollisia siihen, tää yhteiskunta ei oo valmis siihen” (Ammattilainen)*

*”kun hänellä oli eläkepaperit siinä vaiheessa niin ei se työnantaja palkkaa sit kuitenkaan maksa, vaikka se hoitaa päivän tiskit siellä paikassa niinku ihan sen päivän aikana elikkä tekee ihan kunnon työtä ja niinku näin, mutta kun sillä on se eläkestatus niin työnantaja tietysti pääsee halvemmalla, että ei maksa palkkaa. Että se on mun mielestä niinku sellasta että pitkä matka vielä sit siihen että jos tehään oikeesti töitä. Että sais sitten sen palkanki” (Opetustyössä oleva)*

### 7.3 Hyvät käytännöt

*Nivelvaiheen* tärkeys tuli tässä tutkimuksessa jo esille ensimmäisessä tutkimustehtävässä osana ohjaustilannetta. *Tiedonsiirto* tuossa tärkeässä vaiheessa osoittautui paljon keskustelua herättäväksi aiheeksi. Toisaalta tiedonsiirto vanhemmilta kouluihin, mutta myös kouluilta koteihin ja kouluilta tmv. toisillensa ovat kaikki yhtä tärkeässä ja samanarvoisessa asemassa tähän tutkimukseen osallistuvien kannanotoissa. Huhtalan & Liljan (2008) mukaan tiedonsiirto tehostuu, kun ohjaajalla on riittävästi aikaa ohjattavilleen. Tämä toteutuu perusasteella yleensä siten, että ohjaaja tutustuu oppilaisiinsa yläkoulun ensimmäisenä vuotena ja on kulkemassa rinnalla tämän perusasteen päättymiseen asti. Käytännön tasolla tapahtuu kuitenkin usein ohjaajan vaihtumista, mikä sinällään heikentää tätä tuttuuden suoma etua puolin ja toisin. Honkasen (2006) mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa ei erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden siirtymistä työelämään tai jatko-opintoihin tueta riittävästi. Osa tästä lienee puutteellista tiedonhankintaa ja –siirtoa. Ohjaajalla ei ole riittävästi aikaa ohjattavilleen. Myös Kasurinen (2006) korostaa onnistuneiden siirtymisten taustalla olevan tiedon ja kokemuksen merkitystä. Ohjattaville täytyy antaa mahdollisuus tutustua niihin mahdollisuuksiin, joista hänen pitäisi tehdä valintoja. Tässä tutkimuksessa kaikenlaiset kokeilujaksot, tet-päivät yms. mainittiin keskeisinä tiedonsiirron välineinä sekä oppilaille että mahdolliselle vastaanottajataholle. Tämän tutkimuksen opetustyössä oleva henkilö mainitsi siirtolomakkeiden käytön, jota myös Kasurinen pitää tärkeänä. Huhtalan & Liljan (2008) havainto on, että juuri erityistä tukea tarvitsevien kohdalla tiedonsiirto koulusta toiseen sujuu parhaiten silloin, kun siirto tapahtuu erityiskoulusta. Tämä selittynee sillä, että erityistä tukea tarvitsevilla usealla on jo vankka verkosto ympärillään, jossa on tehostettua yhteistyötä jo valmiiksi ja totuttuna toimintatapana. Nämä erityisoppilaat eivät useinkaan keskeytä opintojaan, toisin kuin yleisopetuksen puolella oppimisvaikeuksista ja moti-



vaation puutteesta kärsivät. Tässä tutkimuksessa omainen kertoi tiedottavansa hyvinkin tarkasti nuorensa opiskeluun yms. liittyvistä asioista aina, kun tilanteet vaihtuvat. Voisi siis olettaa, että erityisnuoren kohdalla monet asiat järjestyvät tehokkaammin, vaikka usein heitä väliinpuotoajiksi mainitaan.

Puheenvuoroissa tiedonsiirtoa käsiteltiin kahdesta näkökulmasta. Toisaalta koettiin tärkeäksi, että omaiset antavat paljon tietoa kehitysvammaisen nuorensa ominaispiirteistä, mieltymyksistä, vahvuuksista ja taidoista. Toisaalta omaiset haluavat tietoa opiskelu- ja työpaikoista lähinnä niistä asioista, mihin heidän kehitysvammaisella nuorellaan on taitoja ja mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen, tietoa mahdollisuuksista työllistymiseen, opiskelemiseen ja asumiseen. Tiedonsaannin tärkeys lähettävältä taholta tai kotoa nostettiin monessa ammattilaisen ja opetustyössä olevan puheenvuorossa esille. Tiedonsiirron välineiksi ammattilaiset ja opetustyössä olevat mainitsivat koulutuskokeilut, tutustumisjaksot, saattaen vaihto-palaverit, kouluverkostopalaverit. Yksi opetustyössä oleva mainitsi joissakin kouluissa olevan siirto hojks:in, jonka oli kokenut hyväksi tavaksi saada tietoa siirtyvästä opiskelijasta.

*”joo että asiassa on menty eteenpäin ja varmasti on ollut apua siinä että mä vanhempana oon vähän sanonu niitä asioita tänne” (Omainen)*

*”nivelvaiheisiin niin kaikki tämmöset tutustumisjaksot ja asumisharjottelut ja kaikki tämmöset” (Ammattilainen)*

*”jostaki kouluista tulee semmonen ku siirto hojks:i, niin se on ollu sellanen hyvä nivelvaiheen apukeino ja sitten se minä itse-kaavake se on kans hyvä, mitä silloin kehitettiin” (Opetustyössä oleva)*

**Yhteistyö** eri toimijoiden välillä on tärkeää, onpa kyse mistä tahansa yhteiseen päämäärään tähtäävästä toiminnasta. Lehtinen (2001) mainitsee kuitenkin, että erityistä tukea tarvitsevan ohjaukseen on hyvin harvoin koulutusta ohjaustyössä oleville. Erityiskouluissa on varmasti osaamista erityiskysymyksiin, mutta yleisopetuksen puolella tilanne näyttää heikommalta. Karjalainen (2006) korostaakin ohjaushenkilöstön osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä, jotta kaikki saisivat yksilöllisten tarpeidensa mukaista

ohjausta. Inkluisio ja integraatio on tämän päivän puheenaiheita, mutta onko oppilaitosten henkilökunta ja yleensä ympäröivä yhteiskunta Suomessa siihen valmis. Huhtalan & Liljan (2008) mukaan myös ohjaajan työssä korostuu yhteistyö em. tahojen välillä. Ohjaaja on tämän kehän keskiössä ja yhteistyön mahdollistajana ja ylläpitäjänä. Erityistä tukea ja ohjausta tarvitseville nuorille tulisi laatia yhdessä kodin tai muun lähiverkoston kanssa jatkokoulutus- ja urasuunnitelmia. Kasurisen (2006) mukaan ohjaushenkilöstön verkostoitumisella on suuri merkitys. Myös Numminen ym. (2005) korostavat verkostojen ja yhteistyön suurta merkitystä. Hänen mukaansa juuri oppimisvaikeuksista kärsivien henkilöiden tarpeet ja tuki vaativat erityisosaamista ja työnjaollista verkostoa. Yhteistyö pitää nähdä tässä sekä sisäisenä että ulkoisena yhteistyönä. Moniammatillisella yhteistyöllä haetaan Lehtisen (2001) mukaan tasavertaisuutta, yhteistä päätöksentekoa ja suunnittelua. Vastuu oppimisesta nähdään yhteiseksi, jossa kodin ja lähipiirin merkitys on suuri. Samoin tämän tutkimuksen kaikki osapuolet näkivät yhteistyön laajassa merkityksessä. Ikonen (2003) tuo arvioinnin myös osaksi yhteistyössä tehtävää ohjausta. Tässä tutkimuksessa oli ammattilaisen puheenvuorossa maininta oman työn arvioinnista, reflektoinnista, joka myös on tärkeää ja koituu ohjattavan hyödyksi.

Omaiset olivat sillä kannalla, että henkilökohtainen tapaaminen opettajan, ohjaajan kanssa on tärkein yhteistyökeino. Toisaalta he toivat esille myös vertaistuen merkityksen eli sen tuen, jota he vanhempina mahdollisesti saavat toisilta vanhemmilta. He voivat jakaa kokemuksia ja konkreettista tietoa keskenään. Tietoa ei omaisten mielestä ole koskaan liikaa saatavilla. Ammattilaiset ja opetustyössä olevat olivat samoilla linjoilla keskenään yhteistyön välineistä koteihin, joiksi he mainitsivat keskeisimmin reissuvihon, tekstiviestit, puhelut, kalenterit. Eri koulujen tai muiden kehitysvammaisten lasten ja nuorten elämään kuuluvien organisaatioiden välillä tapahtuvaa yhteistyötä pidettiin myös erittäin tärkeänä. Vanhempiin pidettävä yhteistyö on tärkeää, varsinkin uusissa tilanteissa ja esimerkiksi tavoitteiden tarkistamisessa. Ammattilaisista yksi mainitsi tekevänsä työparinsa kanssa jatkuvaa reflektointia ohjaustilanteista. He keskusteleivat ja jakavat ajatuksia, jotta voisivat tarkistaa omaa työtään ohjattavan parhaaksi.

*”mun mielestä henkilökohtaiset keskustelut niinku opettajan kanssa on aina” (Omainen)*

*”kouluverkostopalaveri säännöllinen yhteistyö” (Ammattilainen)*

*”reissuvihkojärjestelmä, tietokoneelta tekstiviestin lähettäminen, kalentert ja reissuvihot” (Opetustyössä oleva)*

## 8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys muodostui valikoiduista yleisistä ja erityistä tukea tarvitsevien ohjauksen teoreettisista lähtökohdista. Kehitysvammaisuus ja kehitysvammaiset ovat vain yksi osa erityistä tukea tarvitsevien ohjausta. Ilman tämän laajan näkökulman tarkastelua, olisi siis myös kehitysvammaisten ohjaus ja siihen liittyvät menetelmät jääneet mielestäni käsittelemättä. Ohjaus kuuluu kaikille riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista. Ohjausta pitää antaa ja saada yksilöllisten tarpeiden mukaan. Ohjaukseen liittyvien näkökulmien avulla on mahdollista tarkastella yksittäisiä, spesifisiä osa-alueita.

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten ja tulosten kokoavana ajatuksena on löydettävissä kehitysvammaisen yhteiskuntaan sijoittumisen tärkeys. Ketkään tähän tutkimukseen osallistujista eivät olleet tyytyväisiä tämän hetkiseen tilanteeseen, vaan kaipaivat kipeästi uusia ulottuvuuksia. Kehitysvammaisen henkilön on tärkeää tiedostaa oma aktiivisuus omassa elämähallinnassa, jota sekä kehitysvammaisilta itseltään että heidän omaisiltaan tai muilta läheisesti heidän elämäänsä vaikuttavilta ihmisiltä vaaditaan. Ahvenaisen ym. (2001) erityisopetuksen ja ohjauksen ja Ojasen (2000) mallin yleisenä ohjauksen tavoitteena kokonainen ihminen on iso haaste erityistä tukea tarvitsevalle, jolla peruslähtökohdat ovat heikkomat kuin valtaosalla toisia ihmisiä. Vaikkakin erityisohjauksen alueella on paljon toimijoita, on se toimintakenttä varsin sirpaleinen. Yksilön tavoitteet ja oman äänen kuuluville saanti vaativat suurta aktiivisuutta. Usein tähän tarvitaan erityistä tukea tarvitsevan lähihenkilöitä, jolloin saattaakin käydä niin, että lähihenkilöiden ääni tulee esille eikä pääroolissa olevan ohjattavan itsensä. Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan ohjaus syrjäytymisen ehkäisemiseksi aloitetaan perusasteella. Tämän olisi tarkoitus ehkäistä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jäämistä. Tässä tutkimuksessa opetustyössä olevat keskustelijat toivat ilmi erityistä tukea tarvitsevien vaikeuden päästä työmarkkinoille, vaikka heillä olisi alan koulutus. Osa-aikaiseen työhön on myös vaikea päästä, kun usein törmätään ennakkoluuloihin ja pelkoon lisätyöstä, jonka erilainen työntekijä toisi tullessaan. On selvää, ettei erityistä tukea tarvitsevat ja varsinkaan kehitysvammaiset kykene täysipainoiseen työhön, mutta osatyön tekijöinä he varmasti suoriutuisivat. Työssäkäynnin ohjaajien tuki mahdollistai-

si usean henkilön työssä käynnin ja ainakin osittaisen itsensä elättämisen, kuten ammatilaisen puheenvuorosta tuli esille.

Tärkeitä asioita vahvistamaan jo tiedettyjä faktoja. Tuliko jotain uutta? Tutkimus ei varsinaisesti pyrkinyt yleistettävyyteen, vaan sen yhtenä tarkoituksena oli ajankohtaisen ilmiön kuvaaminen ja keskustelun herättäminen kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamisesta ja heidän sijoittumisestaan yhteiskuntaan. Toisaalta ajatus oli nimenomaisesti muiden kuin ”oikeiden” ohjaajien näkemysten esille tuonti. Olisi saattanut olla hyvinkin avartavaa saada molempiin keskusteluihin opinto-ohjaajana toimivan näkemyksiä. Olisiko resursseihin ja realiteetteihin kiinnitetty tällöin enemmän huomiota?

Tutkimuksen toteuttaminen fokusryhmämenetelmällä oli haastava, työläs ja mielenkiintoinen. Vaikkakin se on helpohko ulkoisilta toteutustavoiltaan, mutta onnistuminen vaatii useiden matkanvarrella syntyvien haasteiden voittamista. Ei riitä, että tutkija onnistuu. Onnistuneeseen lopputulokseen vaikuttaa jokainen osallistuja omalla panoksellaan. Näin jälkiviisaana voisi todeta, että nuo keskustelut olivat todella onnistuneita. Olisiko näiden kahden lisäksi voinut tai pitänyt olla vielä kolmas ja/tai neljäskin keskusteluryhmä, en osaa sanoa. Näillä aikatauluilla ja yhteistyökumppaneilla, joista tässä oli valtava hyöty, syntyi tällainen tulos. Kaikki näihin fokusryhmiin osallistuneet olivat todella innostuneita ja kiinnostuneita tästä tärkeästä aiheesta. Se, miten tutkija tai moderaattori saa ryhmän keskustelemaan vuorovaikutuksellisesti ja rikkaasti, jää jokaisen tutkijan vastuulle. Tässä tutkimuksessa ryhmät olivat aktiivisia ja kaikki keskustelijat saivat puheenvuoroja. Toiset osallistuivat enemmän, toiset tyytyivät tuumailemaan ja nyökkäilemään.

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja teemoittelun keinoin. Litteroidut tekstit koodattiin haastattelujen pohjalta luodun analyysirungon avulla. Koodaamiseen liittyvässä aineiston pilkkomisessa on vaarana, että pilkotun osan lauseyhteyden tarkoitus muuttuu. Jotta yhteys alkuperäiseen aineistoon säilyi, siihen palattiin jatkuvasti analyysia tehdessä. Tällainen tutkimus onkin tavoitteenasetteluistaan huolimatta sekoitus tutkijan ennakkoluuloja ja aineiston tulkintaa. Aukotonta koodausta on mahdoton tehdä, koska aina voidaan löytää uusia näkökulmia ja uusia koodattavia asioita. Tämä kierre

täytyy vaan osata lopettaa jossain vaiheessa ja siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Hyvällä suunnittelulla ja aiheeseen perehtyneisyydellä pääsi jo todella pitkälle.

Yhteenvetona voisi todeta, että erityistä tukea tarvitsevista ne, jotka ovat erityiskouluissa ja muissa ”erityispaikoissa”, saavat ohjausta ja tukea ja etenevät omalla sarallaan. Yhteiskunnallisesti ajateltuna erityistä tukea tarvitsevien ja erityisesti kehitysvammaisten mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen määrä on todella paljon pienempi kuin yleisopetukseen ja muutenkin ”yleiselle” puolelle hakeutuville. Se miten rajoilla olevat menestyvät, ei tässä ole ollutkaan tarkoitus ottaa kantaa. Tutkimuksen empiirisen osan keskiössä olivat kehitysvammaisten henkilöiden ohjaamiseen osallistuvat henkilöt ja heidän kauttaan kehitysvammaisten henkilöiden ääni tuli kuuluville. Erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä on lukuisa joukko omine erityistarpeineen. Kuten Lappalaisen (2001) väitöskirjassa sanottiin, erityisen tuen määrittelee koulun henkilökunta ja laajemmin kaikki ne paikat, joissa erityis-sanalla halutaan palveluja tms. määrittää. Erityistä tukea tarvitsevan opintopolku etenee tai ainakin kuuluisi edetä samalla logiikalla kuin kenen tahansa opinnot. Vaihtoehtoja vain on tarjolla vähemmän.

Jatkotutkimusajatuksena tästä eteenpäin olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka erityistä tukea tarvitsevat itse määrittelevät saamaansa ohjausta ja sen kehittämistä. Tulisivatko kenties samat kuvauskategoriat ja alakategoriat, vai jotain ihan muuta. Haasteena tällaisessa on, ainakin kehitysvammaisten kohdalla, kommunikaatio ja kognitiivisten tietojen ja taitojen taso, jotta voitaisiin varmistua, että puhutaan ja tarkoitetaan samaa asiaa. Tämä on yleinen haaste ilman oppimisen alueen ongelmiakin.

Tästä on hyvä jatkaa eteenpäin tutkimuksen, ohjaustyön, ja koulutuksen parissa:

*”Jatkakaa sitä työtä että te teette hyvää työtä. Että vaikka se ei tuottasi tuloa nyt eikä aivan heti piankaan vaan kymmenen ja kahenkytävyyden päästä niin että että sitä työtä pitää vaan jaksaa tehdä ja niitä pitää tuoda niinku julki että tää ei oo oikein näin ei oo hyvä että se kehitys menee koko ajan eteenpäin mutta meidän pitää vaan jaksaa!” (ammattilainen)*

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 2001. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2009. Missä ohjaus on menossa? Arviointia oppilaanohjauksen kehittämisestä syksyllä 2008. Opetushallitus moniste 7/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Conway, M.A. 2005. Introduction: Disability Studies Meets Special Education. The Review of Disability Studies. An International Journal volume I Issue 3, 3-9.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2008. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Opetussuunnitelma erityisopetuksen järjestämisen tukena. Teoksessa: H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallituksen julkaisu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. Ongelmalliset oppijat. Opetushallitus moniste 6/2008. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. 2009. Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. Kehitysvammaliitto. Solver Palvelut Oy.
- Ikonen, O. 1999. Tiedonhallinta ja -käsittely. Teoksessa O. Ikonen. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Sassi, M. 1999. Matkalla teoriasta käytäntöön. Teoksessa O. Ikonen. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jahnukainen, M. 2005. Education in the Prevention of Social Exclusion. The Review of Disability Studies. An International Journal volume I Issue 3, 36-44.
- Juutilainen, P. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. n:o 92.

- Karjalainen, M. 2006. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen aikana luodut toimintamallit tai hyvät käytännöt. Teoksessa: M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.). Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeeseen. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjaus opintopolun nivelvaiheissa. Teoksessa: M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.). Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2008. Oppilaanohjaus. Teoksessa: H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallituksen julkaisu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kivi, T. 2000. Oppimisen taidot. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kohler, P. D. & Field, S. 2003. Transition-Focused Education: Foundation for the Future. The journal of special education. Vol. 37 no 3, 174-183.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. 2009. Focus groups. A practical guide for applied research. 4<sup>th</sup> edition. United States of America: Sage.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvtustieteellisiä julkaisuja N:o 71. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lebeer, J., Struyf, E., De Mayer, S., Wilsens, M., Timbremont, B., Denys, A. & Vandeveire, H. 2010. Identifying special educational needs: putting a new framework for graded learning support to the test. European Journal of Special Needs Education. Vol. 25, No 4, 375-387.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: WSOY.
- Lehtinen, U. 2001. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmeniakustannus, Espoo.
- Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. Duodecim 124: 1507-13.
- Nielsen, J. (1997) The use and misuse of focus groups. <http://useit.com/papers/focusgroups.html> (6.10.2010)
- Nichter, M. & Edmonson, S. L. 2005. Counseling Services for Special Education Students. Journal of professional counseling: Practise, theory & research vol. 33 no 2, 50-62.
- Numminen, U. 2002. Opinto-ohjaus – vastaus opiskelijan ja koulujärjestelmän ongelmiin? Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen-Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas



- ammattillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. [viitattu 30.8.2011]. Opetushallitus. Saatavana www-muodossa:  
<URL: [http://www.oph.fi/download/47247\\_mitentuemme.pdf](http://www.oph.fi/download/47247_mitentuemme.pdf)
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden paluu. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Parviainen, L. (2005) Fokusryhmät. Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyystutkimuksen menetelmät, 53-62. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1.
- Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. WS Bookwell Oy, Juva.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos.” Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tallqvist, A. 2002. Työvoimatoimistojen ammatillisen kehittymisen palvelut ja niiden arviointi. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Vehviläinen, S. 2001. Merkkejä ohjauksellisuudesta ja itseohjautuvuus-ihanteesta keskustelussa. Aikuiskasvatus 3, 204-214.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

## LIITTEET

### LIITE 1 Kutsu fokusryhmäkeskusteluun

Hei!

Kasvatustieteen, erityisesti ohjaus, opintoni ovat edenneet pro gradu – tutkielma vaiheeseen. Lähestyn sinua nyt siksi, että kokoan tutkielmaani varten alan ammattilaisia ja erityistä tukea tarvitsevien lähihenkilöitä.

Tutkimusaiheeni on erityistä tukea tarvitsevien, lähinnä kehitysvammaisten ohjaus eri elämänvaiheissa. Näkökulmana on opintoihin ja nivelvaiheisiin liittyvä ohjaus.

Tutkimusmenetelmänä käytän fokusryhmäkeskustelua. Tämän menetelmän tavoitteena on keskustelun aikaansaaminen, ajatusten ja ideoiden esille tuominen ryhmäkeskustelutilanteessa. Pidän tärkeänä jokaisen keskusteluun osallistuvan ajatusten esilletuloa ja siksi on tärkeää, että ryhmäkoko on 4-6 hlöä.

Tarkoitukseni on pitää kolme fokusryhmää, joissa jokaisessa on ohjauksen, erityisopetuksen, erityishuollon palvelujen tuottajan ja erityistä tukea tarvitsevan omaisen edustaja. Minä toimin keskustelun alulle panijana ja puheenjohtajana.

Keskusteluun menee 1-2 tuntia aikaa. Sinun ei tarvitse valmistautua keskustelutilanteeseen muuten kuin saapumalla paikalle sovittuun aikaan.

Yleisen tutkimustavan mukaan nauhoitan keskustelun ja teen nauhoituksen ohella muistiinpanoja havainnoista joko keskustelun aikana tai heti sen jälkeen. Valmiissa tutkielmaraportissa esitettävässä tulososassa ei yksittäisten keskustelijoiden puheenvuorot ole tunnistettavissa. Tutkielman valmistuttua toimitan tulokset tutkimukseen osallistujille.

Tutkimusterveisin: Saija Pellinen

## LIITE 2 Keskusteluteemarako

## Keskusteluteemat

- 1) Miten olette tehneet kehitysvammaisten ohjausta tai olette olleet tekemisissä kehitysvammaisten ohjauksen kanssa? (Lämmittelykysymys)
  
- 2) Mitä sinulle tulee mieleen kehitysvammaisten ohjauksesta?  
Mitä ohjauksessa tulee ottaa huomioon?  
Mitä tavoitteita?  
Miten ohjaus on sijoittunut eri vaiheisiin esim. nivelvaihe?  
Toinen aste tai joku muu vastaava?
  
- 3) Yhteistyö eri organisaatioiden ja kotien välillä  
Miten ohjataan valintojen tekemisessä?  
Tiedonsiirto?  
Erityisoppilaan tasavertaisuus opinnoissa ja työelämässä?
  
- 4) Miten kehitysvammaisten ohjausta tulisi mielestäsi kehittää?
  
- 5) Onko vielä jotain, jota tähän loppuksi haluaisit sanoa?

LIITE 3 Merkitysyksiköiden määrä kussakin kuvauskategoriassa yhteensä ja kussakin alakategoriassa kappalemäärin eriteltyinä

Miten kehitysvammaista henkilöä ohjataan

Kuvauskategoriat	kpl yht. 132	Kuvauskategorian alakategoriat	kpl
1) Ohjaustilanne	75	a) Henkisen tason huomioiminen	16
		b) Mallioppiminen	7
		c) Tarvittaisiin enemmän aikaa	5
		d) Konkreettiset välineet	22
		e) Palautteella on merkitystä	9
		f) Vertaisohjaus	7
		g) Nivelvaihe	9
2) Ohjauksen tavoitteet	40	a) Kiinnostuksen kartoittaminen	7
		b) Realististen tavoitteiden asettaminen	7
		c) Sosiaalisten taitojen kehittyminen	16
		d) Itseohjautuvuus oman elämän hallinnassa	10
3) Ohjaajan näkökulma	17	a) Luottamus syntyy tuntemisen kautta	12
		b) Ohjaajan asemoituminen	5

## Millainen on kehitysvammaisten henkilöiden ohjauksen nykytila

Kuvauskategoriat	kpl yht. 114	Kuvauskategorian alakategoriat	kpl
1) Ohjauksen haasteet	42	a) Koulutukseen ohjaaminen	14
		b) Työelämään ohjaaminen	28
2) Tasavertaisuus	34	a) Erityisryhmä vai integrointi	20
		b) Toimintakeskus, tuettu työ vai vapaat työmarkkinat	14
3) Hyvät käytännöt	38	a) Tiedonsiirto nivelvaiheessa	19
		b) Yhteistyö	19