

**Osallistavaan ohjaukseen osallistuminen –  
oppilaiden ja huoltajien toiveet ohjaukselle**

Jenni Kurula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kurula Jenni, 2016. Osallistavaan ohjaukseen osallistuminen - oppilaiden ja huoltajien toiveet ohjaukselle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 85 sivua.**

Pro gradu -tutkielmassani selvitän Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajien toiveita hankkeesta saatavalle ohjaukselle. Tervareitti -hanke toimii Valteri -koulu Tervaväylän alaisuudessa ja sen tavoitteena on kehittää osallistava toimintamalli yläkouluikäisten ohjaukseen peruskoulun siirtymävaiheeseen. Tutkimukseni taustateoria muodostuu Tervareitti -hankkeessa käytettävän ICF-toimintakykyluokituksen pohjalta muodostetuista f-sanoista. Nämä f-sanat ovat 1) function eli toiminta, 2) family eli perhe, 3) fitness eli kunto, 4) fun eli hauskanpito, 5) friends eli ystävät ja 6) future eli tulevaisuus.

Tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui temahaastattelujen avulla. Haastatteluihin osallistui seitsemän oppilasta ja heistä kuuden huoltaja tai huoltajat. Tutkimusmenetelmäksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin tutkimusongelman ja aineiston luonteen perusteella. Tutkimusongelmani mukaisesti etsin vastausta kysymykseen ”Minkälaisia toiveita Tervareitti -hankkeeseen osallistuvilla oppilailla ja heidän huoltajillaan on hankkeesta saatavalle ohjaukselle?”. Sisällönanalyysissä aineistosta nousi esille kahdeksan teemaa, jotka kuvasivat oppilaiden ja heidän huoltajien toiveita Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle. Nämä teemat olivat: tulevaisuus, ryhmän ja vertaisten tuki, ystävät, itsenäisempi minä, harrastukset, ei toiveita, opiskelutaitojen kehittäminen ja hauskanpito.

Tutkimukseni päätuloksena ovat Tulevaisuus sekä Ryhmän ja vertaisten tuki -teemat. Tulevaisuus -teema linkittyy laajemmin, ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna, elinikäiseen ohjaukseen. Ryhmän ja vertaisten tuki -teemassa on sen sijaan nähtävissä ryhmäohjauksen piirteitä. Tutkimukseni tuloksia on tarkoitus hyödyntää Tervareitti -hankkeessa seuraavan pilottiryhmän toimintaa suunniteltaessa. Tieto siitä, mitä oppilaat toivovat ohjaukselta hyödyttää Tervareitti -hankkeen lisäksi myös muita ohjausalalla toimivia henkilöitä.

Asiasanat: ohjaus, osallisuus, erityistä tukea tarvitseva oppilas, ICF - toimintakykyluokitus

# Sisällysluettelo

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2. TEOREETTISEN VIIITEKEHYKSEN TARKASTELU</b> .....	<b>8</b>
2.1. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys ohjauksessa sekä erityisoppilaitosten toimintakulttuurissa.....	8
2.2. ICF – toimintakykyluokitus .....	13
2.3. ICF – toimintakykyluokituksen tarkempi sisältö F-sanojen mukaan ....	14
<b>3. OPPILAANOHAUS</b> .....	<b>18</b>
3.1. Ohjaus-käsite .....	18
3.2. Oppilaanohjaus perusasteella.....	21
3.3. Erityistä tukea tarvitsevan nuoren oppilaanohjaus.....	23
3.4. Osallistava ohjaus Tervareitti -hankkeessa.....	25
<b>4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>32</b>
<b>5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>33</b>
5.1. Tutkimusmenetelmä .....	33
5.2. Tutkimuksen luonne .....	34
5.3. Aineistonkeruu .....	36
5.4. Aineiston analyysi .....	38
5.5. Luotettavuus ja eettisyys .....	42
<b>6. TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>47</b>
6.1. Toiveet Tervareitti –hankkeesta saatavalle ohjaukselle.....	48
6.2. Oppilaiden ja huoltajien toiveiden eroavaisuudet .....	57
6.3. Toiveiden yhteys f-sanoihin.....	60
6.4. Oppilaiden kokemus osallisuudesta Tervareitti –hankkeen alkaessa...	62
<b>7. POHDINTA</b> .....	<b>65</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>75</b>

**LITTEET .....82**

# 1. JOHDANTO

Osallisuudesta ja sen merkityksestä ihmisen hyvinvoinnille on keskusteltu jo vuosien ajan sekä Suomessa, että laajemmin koko Euroopassa (THL, 2016). Myös YK:n yleissopimuksessa on huomioitu osallisuus ja sen artikkelit 12 sekä 13 käsittelevätkin lapsen osallisuutta. Sopimuksen mukaan lapsen näkemykset on otettava huomioon iän ja kehitystason mukaisesti ja lapselle on annettava mahdollisuus tulla kuulluksi. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 11 – 12.) Näkökulmasta riippuen osallisuutta voidaankin tarkastella joko yksilön tai yhteisön näkökulmasta. Yksilöllisestä näkökulmasta ajateltuna osallisuus on tunne ihmisessä. Osallisuutta ei ole jos ihminen ei itse koe olevansa osallinen. (Gretchel, 2002, 50 ja Stenius & Karlsson, 2005, 8.) Yhteisöllisen näkökulman mukaan osallisuudessa on kysymys siitä, että yksilö kuuluu johonkin itseä suurempaan yhteisöön ja kokee itsensä sen arvostettuna jäsenenä (Kiilakoski, 2007, 13).

Koulumaailmassa aiheen ajankohtaisuus ilmenee muun muassa uudistuvissa opetussuunnitelmissa, joissa painotetaan oppilaskeskeisyyttä ja jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä (Opetushallitus, 2014). Kuitenkin jo ennen uusia opetussuunnitelmia on usean koulun toiminta-ajatukseen kuulunut lasten ja nuorten osallisuus sekä sen kehittäminen. Yksi näistä kouluista on Valteri-koulu Tervaväylä, joka on Oulussa toimiva erityisoppilaitos. Valteri-koulu Tervaväylässä pyritään edistämään oppilaiden täysivaltaista osallisuutta yhteiskuntaan kuntoutuksen avulla. (Tervaväylä, 2016.) Vuonna 2015 Valteri-koulu Tervaväylän alaisuudessa aloitti toimintansa Tervareitti -hanke, jonka tarkoituksena on rakentaa erityistä tukea tarvitseville yläkoululaisille osallistava ja varhaisen tuen mahdollistava ohjausmalli tulevaa nivelvaihetta ajatellen. Hankkeen tavoitteena on tukea nuoren siirtymistä opintoihin, lisätä nuoren osallisuuden tunnetta ja saavuttaa nuoren itselle asettamat tavoitteet. (Tervareitti, 2015.)

Osallisuuteen liittyviä kehittämishankkeita on ollut 2000-luvulla useita. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu –kehittämishanke toteutettiin opetusministeriön toimesta vuosina 2005 – 2007. Hankkeen tavoitteena oli tukea lasten ja nuorten vaikuttamisjärjestelmien kehittymistä kunnissa, kehittää oppilaskunta-toimintaa, rakentaa kouluihin yhteisöllistä toimintakulttuuria ja tuottaa tukimateriaalia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.) Nuorten osallisuutta on pyritty lisäämään myös Nuorten osallisuushankkeella, joka toimi vuosina 2003 – 2007. Valtakunnallisesti toimineen hankkeen tavoitteena oli kehittää toimintamalleja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja nuorten osallisuuden lisäämiseksi. (Vehviläinen, 2008, 5.) Lasten ja nuorten osallisuutta on pyritty tukemaan ja lisäämään moninaisin hankkein, mutta aiemmista hankkeista poiketen Tervareitti –hankkeessa pääpaino on osallistavan ohjauksen kehittämisessä. Lisäksi Tervareitti –hankkeen kohderyhmä on rajatumpi, sen koskiessa pilottivaiheessa vain erityistä tukea tarvitsevia nuoria. Nämä piirteet tekevät Tervareitti –hankkeesta erityisen ja todella tärkeän osallisuutta lisäävän hankkeen. Hankkeen tarkoituksena on, että tulevaisuudessa osallistavaa toimintamallia voitaisiin hyödyntää yleisesti yläkouluikäisten ohjaukseen perusopetuksen siirtymävaiheessa. (Tervareitti, 2016.)

Pro gradu –tutkimukseni on toteutettu yhteistyössä Tervareitti –hankkeen kanssa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää minkälaisia toiveita hankkeeseen osallistuvilla oppilailla ja heidän huoltajillaan on ohjaukselle. Lisäksi selvitän Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden kokemuksia osallisuudesta hankkeen alkaessa. Tutkimukseni avulla haluan saada erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja heidän huoltajiensa äänen kuuluviin ohjaukseen liittyvissä asioissa. Lisäksi tutkimukseni tavoitteena on, että tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää Tervareitti –hankkeessa seuraavan pilottiryhmän toimintaa suunniteltaessa. Konkreettisen hyödyn lisäksi tutkimukseni on merkityksellinen siksi, että nuorten toiveita oppilaanohjaukselle ei ole juurikaan tutkittu. Lukuisia tutkimuksia on tehty siitä minkälaisia kokemuksia oppilailla on oppilaanohjauksesta, mutta heidän toiveensa oppilaanohjaukselle ovat jääneet toissijaisiksi. Näin ollen tutkimukseni antaa myös laajemmin ohjausalalla toimiville henki-

lölle tärkeää tietoa siitä mitä oppilaat toivovat ohjaukselta. Tämän tutkimuksellisen näkökulman myötä pystytään oppilaanohjauksella vastaamaan paremmin nuorten toiveisiin ja kehittämään ohjausta oikeaan suuntaan.

## 2. TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN TARKASTELU

Tervareitti -hankkeen taustalla on ajatus ratkaisu- ja voimavarakeskeisestä ohjauksesta. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisen ohjauksen kautta pyritään tunnistamaan oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Toimintakyvyn tuntemuksen kautta oppilaan itsetuntemus syventyy ja häntä voidaan ohjata hänelle sopiville opintopoluille. Tässä kontekstissa toimintakyky tarkoittaa oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen vaikuttavien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden tunnistamista. Käytännössä tämä näyttäytyy siinä miten hän selviytyy jokapäiväisen elämän toiminnoista kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa. (Tervareitti, 2015.)

Ratkaisu- ja voimavarakeskeisen ohjauksen kautta pyritään myös lisäämään oppilaan osallisuuden tunnetta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia oman tulevaisuuden rakentamiseen. Tervareitti -hankkeeseen osallistuvan oppilaan toimintakykyä ja oppimista arvioidaan ja kuvataan yhteistyössä osallistujan, huoltajan ja asiantuntijoiden kanssa ICF - toimintakykyluokituksella (International Classification of Functioning, Disability and Health). (Tervareitti, 2015.) Rosenbaum ja Gorter (2011) ovat pyrkineet muokkaamaan ICF - toimintakykyluokituksen ymmärrettävämpään muotoon avaamalla sen tarkempaa sisältöä ja tarkoitusta kuudella f-sanalla. Nämä f-sanat ovat 1) function eli toiminta, 2) family eli perhe, 3) fitness eli kunto, 4) fun eli hauskanpito, 5) friends eli ystävät ja 6) future eli tulevaisuus.

### 2.1. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys ohjauksessa sekä erityisoppilaiden toimintakulttuurissa

Suomessa käsitteitä ratkaisukeskeisyys ja voimavarakeskeisyys käytetään joko yhdessä tai erikseen (Vänskä ym., 2011, 63). Tutkimuksessani ratkaisu- ja voimavarakeskeisyyttä käsitellään omina lähestymistapoinaan. Näin siitä syystä, että Tervareitti -hankkeen osallistavassa ohjauksessa hyödynnetään sekä rat-



kaisu- että voimavarakeskeistä ohjausta, minkä vuoksi molempien toimintamallien kuvaaminen kirjallisuuden avulla on perusteltua. Hankkeessa ratkaisukeskeisyys ja voimavarakeskeisyys nähdään erillisinä, mutta toisiaan tukevinä lähestymistapoina.

*Ratkaisukeskeinen lähestymistapa* asiakastyössä on kehittynyt ongelmanratkaisuun keskittyneestä lyhytterapiasta (Vänskä ym., 2011, 74). Ongelmanratkaisuun keskittyneessä lyhytterapiassa on lukuisia piirteitä, jotka kuvaavat myös ratkaisukeskeisyyttä ohjauksessa. Olennaista on uskoa asiakkaan kykyihin ja vahvuuksiin sekä löytää toimivia tekijöitä asiakkaan toiminnasta ongelmien sijasta. Ratkaisukeskeisessä lyhytterapiassa asiakasta lähestytään kysymällä ”Kuinka hän onnistuu tietyissä asioissa?”, sen sijaan, että mietittäisiin ”Miksi hän ei onnistu jossain asiassa?”. Tämä kuvaa sitä kuinka asiakkaaseen suhtaudutaan ja miten hänelle puhutaan. (Hanton, 2011, 15-16.) Tänä päivänä ratkaisukeskeinen lähestymistapa on osa monia työtapoja ja 1990-luvulta lähtien ratkaisukeskeisyyden periaatteet ovat levinneet myös opintojen ohjaukseen (Vänskä ym., 2011, 76). Suomessa ratkaisukeskeisen ajattelutavan pioneereja ovat muun muassa Ben Furman ja Tapani Ahola (Vänskä ym. 2011, 74), mutta ratkaisukeskeisyyttä opiskelun ohjauksessa ovat tutkineet esimerkiksi Lairio ja Puukari (2001), Onnismaa ym. (2004) ja Pölönen ja Riihinen (2005).

Ratkaisukeskeisen toimintatavan lähtökohtana on se, mitä asiakkaat tekevät oikein. Onnistuneet kokemukset pyritään erittelemään ja selvittämään mitä asiakas teki, jotta toiminta johti onnistumiseen. (Riikonen, 2000, 49.) Työskentelymalli perustuu asiakaskeskeisyyteen ja myönteiseen ajatteluun. Työskentelyssä keskitytään tavoitteisiin ja ratkaisuihin, suunnataan toimintaa ja ajattelua tulevaisuuteen, sekä luotetaan ohjattavan voimavaroihin, kykyihin ja luovuuteen löytää itse omat ratkaisut ongelmiinsa. Ratkaisukeskeiselle lähestymistavalle on olennaista tehdä ”sitä mikä toimii”. Tällä tavoin toimittaessa työskentelymalli kehittyy koko ajan. (Lairio, Puukari & Nissilä, 2001, 60.) Jo toimivien asioiden hyödyntämisestä puhuvat myös Vänskä ym. (2011, 74), joiden mukaan ratkaisukeskeisen lähestymistavan periaatteita ovat muun muassa jo toimivien,

olemassa olevien voimavarojen vahvistaminen ja löytäminen. Keskeistä on myös asiakkaan motivaation ja toiveikkuuden lisääminen. (Vänskä ym., 2011, 74). Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa painotetaan pienten muutosten tärkeyttä. Ohjattavan saavuttaessa muutoksen yhdessä asiassa, voi se auttaa myös muutoksissa muilla alueilla. (Lairio, Puukari & Nissilä, 2001, 61.)

Lairio, Puukari ja Nissilä (2001, 61) kuvaavat teoksessaan ratkaisukeskeiselle toimintamallille ominaisia lähestymistapoja, joista yksi on tavoite- ja ratkaisukeskeisyys. Tavoite- ja ratkaisukeskeisyydellä tarkoitetaan sitä, että henkilön omat tavoitteet määritetään tarkasti ja muotoillaan selkeiksi ja realistisiksi. Riikonen (2000, 50) on samoilla linjoilla tavoitteiden määrittelyn tärkeyden suhteen ja korostaa sitä, kuinka tavoitteiden selvittely- ja konkretisointiprosessi johtaa sekä ajatusten ja arvojen selkiytymiseen, että myös hedelmällisiin keskustelutilanteisiin. Tavoitteiden asettelun jälkeen yksilöä suunnataan kohti näitä tavoitteita ja ratkaisuja. Työskentelymallissa voidaan etsiä ongelmatilanteeseen poikkeuksia; tilanteita, joissa ongelmaa ei ole ollut ja ohjattava on päässyt tavoitteeseen. Tätä kautta autetaan ohjattavaa kohti positiivista ajattelua ja löytämään omat voimavarat, sekä kiinnittämään huomiota onnistumisiin. Ratkaisukeskeiseen työskentelyyn kuuluu yleensä, että istunnon lopuksi ohjaaja antaa positiivista palautetta ohjattavalle. Palautteeseen voi kuulua myös ohjattavasta riippuen tehtäviä, jotka auttavat häntä suuntaamaan toimintaansa asetettuun tavoitteeseen. Hyvän ohjauksen tapoihin kuuluu myös tarkistaa aika ajoin tavoitteen ajankohtaisuus ja tarpeen tullen muodostaa uusia lähitavoitteita. (Lairio, Puukari & Nissilä, 2001, 62 - 64.)

*Voimavarasuuntautuneilla toimintamalleilla* on tiivis yhteys ratkaisukeskeiseen neuvonnan muotoon. Voimavarasuuntautunut lähestymistapa on kuitenkin näkökulmaltaan laajempi ja pohjautuu vahvemmin sosiaalitieteelliseen keskusteluun kun taas ratkaisukeskeisen lähestymistavan juuret ovat systemisessä ja strategisessa perheterapiassa. (Riikonen, 2000, 48.) Voimavarasuuntautunut ajattelu on vahvasti mukana kaikessa sosiaali- ja terveysalan asiakastyössä, te-

rapeuttisessa toiminnassa sekä elämäntapoihin liittyvässä ohjaamisessa. (Vänskä ym., 2011, 77).

Voimavarasuuntautuneessa lähestymistavassa painopiste on asiakkaiden voimavarojen ja mahdollisuuksien etsimisessä ja niiden hyödyntämisessä käytännössä. Voimavarasuuntautuneen ohjauksen tarkoituksena on etsiä ja tukea jo toimivia asioita sekä olemassa olevaa motivaatiota. (Riikonen & Vataja, 2009.) Voimavarasuuntautunut lähestymistapa perustuu asiakkaan omalle tavoitteenasettelulle. Ohjattavan ja ohjaajan välisessä dialogissa keskitytään siihen mikä toimii. Keskustelujen avulla pyritään selvittämään mitä asiakkaan kokemissa myönteisissä tapahtumissa tai ajanjaksoissa on tapahtunut. Lisäksi pyritään selvittämään, mitä asiakas arvostaa ja minkä puolesta hän on valmis toimimaan. Tavoitteita ja arvoja selkiyttämällä vahvistetaan asiakkaan sen suuntaista toimintaa. (Riikonen, 2000, 49.)

Voimavarasuuntautuneen toimintamallin taustalla on ajatus asiakkaan valtautumisesta, oman elämän hallinnasta ja itsemääräämisoikeudesta. Voimavarasuuntautuneisuuden lisäksi voidaan puhua voimavaralähtöisyydestä, voimavarakeskeisyydestä ja voimaantumisenesta. Voimaantuminen on suomennos englannin kielen sanasta empowerment. Voimaantuminen ymmärretään henkilökohtaiseksi voiman tunteen rakentumiseksi ja yhteiskunnalliseksi osallisuudeksi. (Vänskä ym., 2011, 77.)

Edellä kuvattujen lähteiden perusteella ratkaisukeskeisyys ja voimavaralähtöisyys näyttäytyvät pääpiirteiltään samanlaisilta. Molemmissa lähestymistavoissa olennaista on asiakkaan oma tavoitteenasettelu ja jo toimivien asioiden tekeminen. Asiakastyössä mielenkiinnon kohteena eivät ole asiakkaan ongelmat vaan tekijät, joissa asiakas on hyvä ja jotka edistävät onnistumisen kokemuksen syntymistä. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyydelle yhteistä on myös ohjaustyön lähtökohtana käytettävä aktiivinen kuunteleminen sekä asiakkaan kunnioittaminen. Lähestymistavoille yhteistä on myös se, että ohjaaja ymmärtää asiakkaan tulevan omasta maailmastaan ja on valmis kohtaamaan hänet ohjattavan maa-

ilmassa. Olennaista on, että ohjaaja ymmärtää erilaisia todellisuuskäsityksiä ja kykenee liikkumaan maailmankuvasta toiseen. Sekä voimavaralähtöisessä että ratkaisukeskeisessä ohjauksessa painotetaan kielen merkitystä; miten ohjaaja puhuu ohjattavalle ja miten ohjaaja puhuu itselleen. Ohjaajan on tärkeää seurata kielen käyttöä ja miettiä, kuinka paljon hän puhuu voimavaroista ja kuinka paljon ongelmista ja niiden menneisyydestä. Lisäksi ratkaisukeskeinen ja voimavaralähtöinen ohjaus painottavat toiveikkuuden merkitystä, ohjauksen monipuolisia menetelmiä sekä tulevaisuussuuntautuneisuutta. (Niemi - Pynttari, 2013.)

Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyydessä on kuitenkin havaittavissa myös painotuseroja. Ensinnäkin lähestymistapojen juuret eroavat toisistaan; voimavarasuuntautuneisuus kytkeytyy sosiaalitieteelliseen keskusteluun ja ratkaisukeskeisyys systeemiseen ja strategiseen perheterapiaan (Riikonen, 2000, 48). Toiseksi voimavaralähtöisessä ohjauksessa pyritään löytämään asiakkaalle itselle iloa tuottavia asioita ja vahvuuksia. Ratkaisukeskeisyydessä pääpaino on sen sijaan asiakkaan esittämässä tavoitteissa, jotka ohjauksellisella dialogilla pyritään saavuttamaan. Näen siis, että voimavaralähtöisyydessä keskitytään vahvemmin jo olemassa oleviin vahvuuksiin ja ratkaisukeskeisyydessä olennaista on asiakkaan esittämien tavoitteiden saavuttaminen.

Erityisoppilaitoksissa ratkaisu- ja voimavarakeskeinen ohjaus ilmenee monella tapaa. Niskanen (2011) tuo artikkelissaan esille sen, kuinka ratkaisu- ja voimavarakeskeisellä ohjauksella voidaan tarjota oppilaille henkilökohtaisesti räätälöityä opinto-ohjausta. Niskanen lähtee omassa työssään erityistä tukea tarvitsevien nuorten kanssa liikkeelle yksilön omasta elämäntilanteesta ja hänen kokemasta ongelmasta, sekä siihen liittyvistä tunteista ja asenteista. Nuori tuo oman puheensa kautta esille määritelmän ongelmalle sekä asettaa itsellensä tavoitteet ja arvioi tuloksia. Ideana on, että ratkaisut ja voimavarat löytyvät nuoresta itsestään. Se taas on avainasemassa nuoren omaan motivaatioon, elämänhallintaan ja tulevaisuuden suunnitteluun. (Niskanen, 2011, 65.) Toisessa erityisoppilaitoksessa voimavarakeskeinen ohjaus ilmenee verkko-ohjauksessa

siten, että ohjauksen lähtökohtana on erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan vahvuuksien esille tuominen ja sitä kautta kehittämishaasteisiin perehtyminen (Nuutila, 2010, 10). Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen ohjaus voi esiintyä monella tavalla sekä perinteisessä kasvokkaisessa, että verkossa tapahtuvassa ohjauksessa.

## **2.2. ICF - toimintakykyluokitus**

ICF - toimintakykyluokitus on Tervareitti -hankkeen osallistavassa ohjauksessa keskeisessä asemassa, sillä sen avulla kuvataan toimintakykyä, joka vaikuttaa koulutyöskentelyyn ja oppimiseen. Toimintakyvyn kuvaaminen tuo näkyväksi niitä vahvuuksia ja haasteita, joita oppilaalla on koulunkäynnissään. Lisäksi toimintakyvyn arvioinnilla saadaan laaja-alaista ja monipuolista tietoa oppilaan kyvyistä ja valmiuksista. Tervareitti -hankkeessa toimintakyvyn arviointiin osallistuvat nuoren, opettajan ja huoltajien lisäksi myös lähiverkosto, näin saadaan yhteinen näkemys nuoren toimintakyvystä. Toimintakyvyn kuvaamisen kautta voidaan osoittaa myös toimintakyvyssä tapahtuvia muutoksia, esimerkiksi kun nuori harjoittelee ja saavuttaa lisävalmiuksia tai oppii uusia taitoja. (Tervareitti, 2015.)

ICF on lyhenne kansainvälisestä toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksesta, jonka WHO (World Health Organization) hyväksyi vuonna 2001 (Häyrynen, 2014, 35). ICF - luokituksen avulla on mahdollista kuvata toiminnallista terveydentilaa ja terveyteen liittyvää toiminnallista tilaa yhtenäisesti kansainvälisesti sovitun kielen ja viitekehyksen avulla. (WHO/Stakes, 2004, 3.) ICF:ssä korostetaan kykyjä ja edellytyksiä eikä henkilön puutteita. Ajatuksena on, että vamma tai sairaus ei välttämättä ole osallistumisen esteenä. (Häyrynen, 2014, 35.)

WHO (WHO/Stakes, 2004, 5) on määritellyt ICF - luokitukselle seuraavat tavoitteet:

- 1) tarjota tieteellinen perusta ymmärtää ja tutkia toiminnallista terveydentilaa sekä terveyteen liittyvää toiminnallista tilaa, niiden vaikutuksia ja niitä määritteleviä tekijöitä,
- 2) luoda yhteinen kieli kuvaamaan toiminnallista terveydentilaa sekä terveyteen liittyvää toiminnallista tilaa tarkoituksena parantaa eri käyttäjäryhmien välistä viestintää (kuten terveydenhuollon työntekijät, tutkijat, päättäjät ja suuri yleisö, mukaan luettuina henkilöt, joilla on toimintarajoitteita),
- 3) mahdollistaa tietojen vertaaminen eri maiden, terveydenhuollon erikoisalojen, palveluiden ja eri ajankohtien välillä ja
- 4) tarjota järjestelmällinen koodausmenetelmä terveydenhuollon tietojärjestelmiä varten.

ICF käsittelee ja määrittelee terveyden osatekijöitä ja muutamia terveyteen liittyviä hyvinvoinnin tekijöitä, kuten koulutusta ja työtä (WHO/Stakes, 2004, 3). Kohdassa d820 ICF käsittelee kouluopetusta. ICF määrittelee opetukseen ja koulutukseen osallistumiseen liittyviä tehtäviä ja toimia. Kouluopetus pitää sisällään muun muassa kouluun pääsemisen, kaikkiin koulunkäyntiin liittyviin velvollisuuksiin ja oikeuksiin osallistumisen sekä opetussuunnitelmallisten tavoitteiden täyttämisen peruskoulussa ja lukiossa. Osallistumiseen kuuluvat myös koulunkäynnin säännöllisyys, yhteistyö muiden oppilaiden kanssa, ohjeiden noudattaminen, annettujen tehtävien järjestäminen, opiskelu ja siihen liittyvien projektien loppuunsaattaminen sekä opinnoissa eteneminen. (WHO/Stakes, 2004, 162.)

### **2.3. ICF - toimintakykyluokituksen tarkempi sisältö F-sanojen mukaan**

Rosenbaum ja Gorter (2011) ovat konkretisoineet ICF - toimintakykyluokitusta käyttämällä niin sanottuja f-sanoja, jotka ovat toiminta (function), perhe (family), kunto (fitness), hauskanpito (fun), ystävät (friends) ja tulevaisuus (future). F-sanat perustuvat WHO:n kansainväliseen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitukseen, jota kutsutaan ICF - luokitukseksi. ICF - luokitus

kuvaa kuinka kehon rakenne ja toiminta, suoritukset, osallistuminen, ympäristötekijät ja yksilötekijät ovat toisiinsa yhteydessä ja vaikuttamassa terveyteen sekä toimintakykyyn. Tämä holistinen lähestymistapa kannustaa keskittymään tekijöihin, jotka ovat tärkeitä kaikkien lasten kehitykselle; heidän osallistuvuuteen, aktiviteetteihin ja ympäristöön. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 1 – 3.)

F-sanat tuovat ICF-luokituksen taustalla olevan toimintamallin hausalla ja muistettavalla tavalla lasten kuntoutukseen. F-sanojen taustalla on ajatus lapsen osallisuuden ja toimintakyvyn mahdollisuuksien näkemisestä toimintarajoitteiden sijaan. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 1 – 6.) Seuraavassa esitellään tarkemmin Rosenbaumin ja Gorterin näkemyksiä kuudesta f-sanasta, jotka toimivat tutkimukseni teoriapohjana.

*Function - toiminta*, ilmaisee mitä ihmiset tekevät. ICF - viitekehyksessä toiminta on osana ”suoritus” ja ”osallistuminen” -kategorioita. Toiminnan -kategoriaa voidaan kritisoida muun muassa siitä, että jo tällä hetkellä alalla työskentelevät pyrkivät parantamaan lasten toimintakykyä. Rosenbaumin ja Gortertin mukaan painotus modernissa kehitysvammatyössä eroaa huomattavasti aiemmasta työskentelystä. Ensinnäkin aiemmin voimavaroja on käytetty ruumiin rakenteessa ja toiminnassa olevien vikojen ”hoitoon” ja oletettu, että näin toimimalla lapsesta tulee parempi, mikä johtaisi toiminnalliseen hyötyyn. Tämä ei kuitenkaan ole totta, sillä jokaiseen toimintaan liittyy lukuisia eri tekijöitä. Toiseksi, ennen ajateltiin, että varhaislapsuudesta saakka lapsen jokapäiväiset aktiviteetit tulisi tehdä ”normaalisti” ja tyypillistä kehitystä pidettiin normaaliuden standardina. Niin sanottu normaaliuden periaate voi olla jollain tapaa hyödyllinen mutta sen ei tulisi olla ainut tapa, jolla voi toimia onnistuneesti. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 3 – 4.)

*Family - perhe*, edustaa välttämätöntä ja keskeistä ympäristöä kaikkien lasten elämässä. ICF - luokituksen termein perhe on keskeisin tekijä lasten elämän kontekstissa. Kritiikkiä voidaan esittää siitä, että eikö tämä ole itsestään selvää? Rosenbaumin ja Gorterin mukaan lasten terveydessä potilaana on aina lapsi ja

vanhemmat ovat tilanteessa mukana mutta eivät sitoutuneina niin hyvin kuin olisi mahdollista. Perheiden kysymykset ja realiteetit ovat usein jääneet tutkimuksen ja mielenkiinnon ulkopuolelle. Tutkimusten mukaan vanhempien elämä kehitysvammaisten lasten kanssa on monimutkaista ja vanhempien henkinen sekä fyysinen hyvinvointi on usein koetuksella. Tärkeänä tekijänä ovat myös kehitysvammaisten lasten isovanhemmat, jotka voivat olla voimakkaasti vaikuttamassa lasten vanhempien toimintaan. Tutkimusten mukaan vanhemmat, jotka saavat perhekeskeisempiä palveluita, ovat tyytyväisempiä ja henkisesti paremmassa kunnossa sekä vähemmän stressaantuneita. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 4.)

*Fitness - kunto*, kuuluu ICF - viitekehyksessä ruumiin rakenteen ja suoritusten kategorioihin. Tutkimukset osoittavat, että kehitysvammaiset lapset ja kroonisesti sairaat ovat huonommassa kunnossa kuin muut lapset ja huonommassa kunnossa kuin heidän pitäisi. Tutkimuksista huolimatta kehitysvammaisten lasten kunto on ollut tähän asti laiminlyöty näkökulma ”vammaisuuudessa”. Kehitysvammaisten lasten terveyteen ja sen edistämiseen tulisikin keskittyä enemmän kuin vammaisuuteen. Rosenbaumin ja Gorterin mukaan ei ole riittävä, että kehitysvammaisille lapsille annetaan harjoitusohjelmat vaan palveluntarjoajien tulisi ymmärtää mikä tekee fyysisestä aktiivisuudesta heille helppoa ja mikä vaikeaa. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 4.)

*Fun - hauskanpito*, kuuluu ICF - luokituksessa ”yksilötekijät” ja ”osallistuminen” -kategorioihin. Tutkimukset osoittavat, että kehitysvammaisten lasten osallistuminen sosiaalisiin tilanteisiin on alempi kuin muilla heidän ikäisillään. Tämä herättää kysymyksen: Mitä me voimme tehdä lisätäksemme ja parantaaksemme kehitysvammaisen lapsen osallistumista? Vastaus on Rosenbaumin ja Gorterin mukaan yksinkertainen. Ensinnäkin täytyy selvittää, mitä lapset tai nuoret haluavat tehdä. Tämän voi selvittää vapaamuotoisesti kysymällä tai muodolliseen tapaan kirjallisesti. Toiseksi, aktiviteetti tulisi sopeuttaa sopivalla tavalla käytäntöön, jotta lapsi saa nauttia asioista, joita haluaa tehdä. Kolmanneksi, palveluntarjoajan ei tulisi huolehtia siitä, että lapsen pitäisi tehdä asiat



”normaalisti” vaan aina kannattaa soveltaa toiminta lapselle sopivaksi. Viimeisenä neuvona on käyttää osallistavia aktiviteetteja rakentaakseen lapsen itsevarmuutta, pätevyyttä, saavutuksen ja pysyvyyden tunnetta. Tärkeää on muistaa, että itse tekeminen on tärkeämpää kuin suorituksen taso. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 4 - 5.)

*Friends - ystävät*, kuuluvat samoihin ICF - luokituksen kategorioihin kuin hauskanpito; yksilötekijöihin ja osallistumiseen. Sosiaalinen kehittyminen on tärkeä osa ihmisen kasvua ja Rosenbaum ja Gorter uskovat, että tätä kehityksen osa-aluetta tulisi painottaa voimakkaammin. Huomion tulisi kiinnittyä ystävyysuhteiden laatuun eikä määrään. Palveluntarjoajien tulisi miettiä, mitä olisi tehtävissä rohkaistakseen, voimaannuttaakseen ja parantaakseen lasten mahdollisuuksia kehittyä ja kasvattaa merkityksellisiä ystävyysuhteita. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 5.)

*Future - tulevaisuus*, on f-sanoista viimeinen ja se, mistä lapsen kehityksessä on kyse. Tulevaisuusajattelua pidetään usein itsestään selvänä mutta todellisuudessa laiminlyötynä näkökulmana. Rosenbaum ja Gorter uskovat, että palveluntarjoajien tulisi miettiä lasten tulevaisuutta positiivisista lähtökohdista käsin ja rohkaista vanhempia tekemään samoin. Keskittyminen toimintaan, perheeseen, kuntoon, iloon ja ystäviin muistuttaa siitä, mikä kaikkien lasten kehityksessä on tärkeää. Palveluntarjoajien tulisi kysyä lapsilta ja heidän vanhemmiltaan tulevaisuuden odotuksista ja haaveista, mitkä he näkevät mahdollisina, eikä päättää heidän puolesta, mikä ei ole mahdollista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita lapsen ja perheen realiteettien unohtamista. (Rosenbaum & Gorter, 2011, 6.)

### 3. OPPILAANOHIJAUS

Tutkimuksessani yksi keskeisimmistä käsitteistä on oppilaanohjaus ja laajemmin tarkasteltuna ohjaus. Seuraavassa määrittelen ensin ohjauksen käsitteen, minkä jälkeen tarkennan määrittelyn perusasteen oppilaanohjaukseen ja erityisesti tukea tarvitsevien oppilaanohjaukseen. Viimeisessä alaluvussa käsittelen osallistavaa ohjausta Tervareitti -hankkeessa.

#### 3.1. Ohjaus-käsite

Kirjallisuudessa ohjaukselle löytyy runsaasti erilaisia määritelmiä ja erilaisia auttamismuotoja on arvioitu olevan yli 400 (Numminen ym., 2002, 43; Peavy, 1998, 18). Ohjauksen määritelmät vaihtelevat sen mukaan, mistä ohjausmenetelmästä käsin ohjausta tarkastellaan ja onko määritelmä suomalaisesta vai vieraskielisestä lähteestä.

McLeodin mukaan ohjaus on tarkoituksenmukaista, henkilökohtaista keskustelua, joka lähtee liikkeelle asiakkaan tarpeesta pohtia ja ratkaista ongelmia sekä ohjaajan halukkuudesta auttaa asiakasta pyrkimyksessään. (McLeod, 2009, 5 – 6.) Ongelmallista McLeodin (2009, 9 – 10) näkemyksessä ohjaukselle on se, että ohjaus rinnastetaan psykoterapiaan eikä nähdä suomalaiselle kirjallisuudelle tyypillisesti esimerkiksi psykoterapian ja tiedottamisen väliin sijoittuvana toimintana (esim. Latomaa, 2011, 48). Latomaa tarkastelee ohjausta mielen rakentumisen sekä kasvatus- ja sivistysteorian näkökulmista, toisin sanoen psykologisesti ja pedagogisesti. Yksinkertaisesti ilmaistuna ohjaus voidaan nähdä Latomaan mukaan toimintana, jossa osapuolina ovat ohjaaja ja ohjattava. Tällä tavoin ymmärrettynä ohjaus on suhdekäsite. Latomaan mukaan ohjaus tulee ymmärtää rajankäyntinä ja liikkumisena kasvatuksen, opetuksen ja sosiaalistamisen välisessä pedagogisessa kentässä ohjattavan sen hetkisten tarpeiden mukaan. (Latomaa, 2011, 46 – 48.)

Numminen ym. (2002, 43) näkevät ohjaus -käsitteen ongelmallisuuden taustalla sen monimerkityksisyyden. Suomen kielessä käytettävällä ohjaus -sanalla voidaan tarkoittaa asioita, joita muissa kielissä kuvataan käsitteillä *information, advice, guidance* ja *counselling* (Numminen ym., 2002, 43). Nummenmaa on pyrkinyt hahmottelemaan monimerkityksistä ohjauksen käsitettä kolmesta eri näkökulmasta käsin. Ensinnäkin hän ajattelee ohjauksen olevan institutionaalista toimintaa, jolloin se liittyy vahvasti jonkun laitoksen toimintaan. Ohjaus on näin ollen *ammatti*, johon voidaan pätevoityä muodollisessa koulutuksessa ja saavuttaa sitä kautta tarvittava asiantuntijuus ja erityisosaaminen. Toiseksi ohjausta voidaan Nummenmaan mukaan tarkastella laajemmasta, toimintaympäristön, näkökulmasta. Tällöin ohjaus nähdään *ohjausympäristönä*, jota toteutetaan eri toimijoiden yhteistyönä ja erilaisina ohjauksellisina interventioina. Kolmannessa, suppeimmassa merkityksessä ohjaus on *yksi ammatillisen keskustelun muoto*. Tällöin kyse on lähinnä työmenetelmästä, jota käytetään useissa eri ammateissa ja se voi kuulua useampien ammattien osaamisvaatimukseen. (Nummenmaa, 2002, 58 - 59.) Nummenmaan lähestyessä ohjaukskäsitettä pelkistetysti ja melko rationaalisesti käsitettä tulkiten, on Peavyn näkökulma ohjaukseen ja sen määrittelyyn huomattavasti laajempi ja ohjauksen vuorovaikutuksellisuutta painottavampi. Peavy (1998, 19 - 24) esittää teoksessaan ohjaukselle kymmenen erilaista kuvausta:

1. Ohjaus on prosessi, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista.
2. Ohjaus on (toisten auttamiseen tähtäävää) reflektiivistä sosiaalista toimintaa
3. Ohjaus on yksilöllisiin tarpeisiin sovitettu, käytännöllinen ongelmanratkaisu-menetelmä.
4. Ohjaus yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä
5. Ohjaus on mahdollistavaa toimintaa eli toimintaa, joka auttaa asiakasta saamaan omat voimavaransa käyttöön.
6. Ohjaus on toimintaa, joka tuottaa sosiaalisessa elämässä suunnittamiseen tarvittavia kartoja.

7. Ohjaus on mahdollisuus etsiä uutta sijaa sosiaalisessa elämässä.
8. Ohjaus on toimintaa, jossa painotetaan *mahdollisuuksia*, ei sääntöjä tai alistumista.
9. Ohjaus on suojapaikka, jossa saa toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia.
10. Ohjaus on elämisen konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi muodostettu yhteistyösuhde.

Peavy ottaa kantaa myös esitettyyn ongelmallisuuteen ohjauksen ja psykoterapian läheisestä suhteesta amerikkalaisessa kirjallisuudessa. Peavyn mukaan ohjaus on sekä samanlaista että erilaista kuin terapia. Ohjaus ja terapia ovat siinä mielessä samanlaisia, että toiminta rakentuu ihmisten välisten kommunikoinnin varaan ja prosessi on pitkälti asiakkaan itsetutkiskelua. Ohjauksen tai terapian avulla asiakas saa joko vahvistusta häntä mietityttävälle asialle tai hän hylkää, muokkaa tai tarkistaa tähän asiaan liittyviä tekijöitä. Eroavaisuuksia löytyy sen sijaan esimerkiksi ohjauksen ja terapian lähestymistavoista. Ohjauksessa keskeistä on toivon ja tuen antaminen kun taas terapiassa lähdetään usein liikkeelle ihmisten puutteellisuuksista ja niiden parantamisesta mahdollisesti lääkityksellä puhumisen ohella. Erilaisista lähestymistavoista johtuen myös käytetty sanasto asiakkaan kanssa on hyvin erilaista ohjauksessa ja terapiassa. (Peavy, 1998, 26 - 27.)

Karkeasti jaoteltuna ohjauksen kahdeksi päätavoitteeksi voidaan asettaa asiakkaan itsetunnon parantaminen ja hänen minäpystyvyytensä vahvistaminen. Myönteinen minäkuva ja hyvä itsetunto ovat edellytyksiä sille, että ihminen haluaa oppia, uskaltaa yrittää ja epäonnistua sekä suvaitsee erilaisuutta ja kunnioittaa muita. Nämä taidot ovat osana persoonallisten valmiuksien kokonaisuutta, jota kutsutaan elämänhallinnaksi. (Niemi, 2011, 18.) McLeodin mukaan ohjauksen tavoitteina ovat myös ratkaisun löytäminen asiakkaan ongelmaan, ja tämän ongelman taustalla olevien syiden etsiminen ja oivaltaminen yhdessä asiakkaan kanssa. Tavoitteina ovat myös itsetietoisuuden ja yhteistyökyvykkyyden lisääminen ohjausprosessissa. (McLeod, 2009, 16.)

Esitetyistä määritelmistä huomaa, että ohjaukselle ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää vaan sen määrittely riippuu henkilöstä, paikasta ja ajasta. Määritelmiä yhdistää kuitenkin myönteinen ajattelumalli ohjauksen taustalla ja sen tavoitteissa. Tutkimuksessani ohjaus nähdään toimintana, joka perustuu ihmisten väliseen dialogiin ja ohjattavan asettamille tavoitteille. Ohjauksen taustalla vallitsee ohjaajan halu olla aidosti läsnä ja auttaa ohjattavaa, joka on vapaaehtoisesti saapunut ohjaustilanteeseen.

### **3.2. Oppilaanohjaus perusasteella**

Suomen koulutusjärjestelmässä oppilaanohjauksella on vakiintunut paikka perusasteen opetuksessa. Oppilaanohjauksen tarjoaminen on oppilaitoksille pakollista ja oppilaat velvoitetaan osallistumaan tarjottuun oppilaanohjaukseen. Seuraavassa käsittelen tarkemmin kirjallisuuden avulla sitä, millä tavoin oppilaanohjaus tällä hetkellä toteutuu perusopetuksessa.

Kasurisen (2004) mukaan oppilaitoksessa järjestettävä ohjaus tulisi ymmärtää vuorovaikutussuhdetta laajempaan käsitteenä sen tavoitteiden ja toimintamuodon suhteen. Ohjaustoiminta oppilaitoksissa muodostuu kolmen sektorin kautta. Ensimmäinen sektori käsittää oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen, toinen sektori opintojen ohjaamisen ja viimeinen sektori ura- ja elämänsuunnittelun ohjaamisen. (Kasurinen, 2004, 41.) Näitä sektoreita on tällä hetkellä toteutettu perusopetuksen oppilaanohjauksessa viiden sisältöalueen tavoitteen muodossa.

Perusopetuksessa annettavan oppilaanohjauksen ensimmäinen sisältöalue on *oppiminen ja opiskelu*. Sisältöalueeseen liittyen oppilaanohjauksessa tulisi käsitellä yhdessä muiden oppiaineiden kanssa muun muassa kouluyhteisössä toimimista, erilaisia oppimistaitoja, tavoitteiden asettelua ja vastuun ottamista omista opinnoista. Toisena sisältöalueena on *itsetuntemus ja elinikäinen urasuunnittelu*. Oppilaanohjauksessa tulisi harjoitella muun muassa tunnistamaan omiin valin-

toihin liittyviä arvoja ja asenteita, oppilaan taitoja sekä verkostoja. Kolmantena sisältöalueena oppilaanohjauksessa on *opiskelussa ja työelämässä tarvittavat taidot*, johon liittyen oppilaille tulisi tarjota mahdollisuutta harjoittaa taitojaan toimijana erilaisissa ympäristöissä sekä opettaa heille tietolähteiden kriittistä arviointia. Neljäntenä sisältöalueena on *työelämään tutustuminen*. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaille tulee jakaa tietoa eri ammattialoista sekä antaa mahdollisuus käytännön harjoitteluun työelämään tutustumisjaksoilla (TET). Viimeisenä sisältöalueena on *jatko-opinnot ja niihin hakeutuminen*. Koko peruskoulun ajan oppilaan jatko-opintojen ja tulevaisuuden suunnittelun taitoa tulisi kehittää ja syventää erityisesti oppilaanohjauksessa. (Opetushallitus, 2014, 444.)

Perusopetuksen yläluokilla oppilaanohjauksen päävastuu on opinto-ohjaajalla. Hänen toimesta oppilaanohjausta annetaan luokkamutoisena sekä pienryhmäopetuksena ja henkilökohtaisena ohjauksena. Jokaisella peruskoulun oppilaalla tulee olla mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen, jossa hän voi jutella esimerkiksi jatko-opintosuunnitelmista, ammattivalinnoista tai yleisesti elämäntilanteeseen liittyvistä aiheista. Pienryhmäohjauksessa ja luokkamutoisessa opetuksessa oppilas saa tarvittaessa vertaistukea ja erilaisia ryhmiä voidaan muodostaa oppilaiden tarpeet huomioiden. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan aineenopettajien tulee ohjata oppilasta opinto-ohjaajan lisäksi. (Opetushallitus, 2014, 442; 444.) Aineenopettajan ohjaustyö voi ilmetä esimerkiksi siten, että hän jakaa oppilaille tietoa omaan oppiaineeseen liittyvistä jatko-opintomahdollisuuksista tai kertoo opiskelutekniikoista, jotka ovat hyödyllisiä hänen oppiaineessaan. Lisäksi aineenopettaja voi tarjota tietoa siitä, missä ammateissa kyseisellä oppiaineella on keskeinen merkitys.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on esitetty oppilaanohjauksen tehtäväksi oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen siten, että oppilaat kykenevät kehittämään valmiuksiaan opiskeluun ja muokkaamaan vuorovaikutustaitojaan. Oppilaanohjauksen tulisi lisäksi antaa oppilaille tietoa eri ammateista sekä koulutusmahdollisuuksista ja kehittää näin oppilaiden tietämystä elämässä tarvittavista tiedoista ja taidoista. Ohjauksen päämääränä on myös vahvistaa oppi-

laiden itsetuntemusta, jonka myötä nuorten tulisi tiedostaa omat mahdollisuutensa tulevaisuuden suunnitteluun ja päätöksentekoon. (Opetushallitus, 2014, 442.) Perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemien tehtävien ja tavoitteiden lisäksi oppilaitoksissa toteutettavaan oppilaanohjaukseen vaikuttavat oppilaitoksen oma toimintakulttuuri. Jokaisessa koulussa on omat perinteet, tavat, normit, ohjeet, ohjauksen työskentelykulttuuri sekä koulu yhteisön arvostus oppilaanohjausta ja tukemista kohtaan, jotka osaltaan vaikuttavat siihen kuinka ohjausta käytännössä toteutetaan. (Väyrynen, 2004, 117.)

### **3.3. Erityistä tukea tarvitsevan nuoren oppilaanohjaus**

Tervareitti- hanke on kehitetty erityistä, kohdennettua ohjauksellista tukea tarvitseville yläkoululaisille. Tutkimani ensimmäisen pilotin aikana hankkeeseen osallistui erityistä tukea tarvitsevia nuoria Valteri-koulu Tervaväylästä sekä lähikouluista. Hankkeen taustalla vaikuttaa ratkaisu- ja voimavarasuuntautunut ohjaus, joten mielenkiinnon kohteena ovat pääasiassa nuorten hyvät puolet ja vahvuudet. Tästä huolimatta on tarpeellista määritellä erityistä tukea tarvitseva oppilas ja heille suunnattu oppilaanohjaus, sillä näillä kriteereillä nuoret ovat valikoituneet Tervareitti -hankkeeseen ja täten myös tutkimukseni kohdejoukoksi yhdessä huoltajiensa kanssa. Tässä alaluvussa tuon ensiksi esille erityisen tuen määritelmä ja käsitteen määrittelyyn liittyvää problematiikkaa. Tämän jälkeen käsittelen erityistä tukea tarvitsevien nuorten oppilaanohjausta peruskoulussa.

Erityisen tuen tarpeen käsitteen määrittely on vaihdellut aikakaudesta ja sen painotuksista riippuen. Lappalaisen (2001) mukaan erityisen tuen tarpeen käsite on vakiintunut siinä määrin, että maailmanlaajuisesti sitä käytetään kun puhutaan oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia. Käsitteen alle lukeutuu laaja joukko erilaisia vammoja ja/tai oppimisen ongelmia. Se kuinka erityistä tukea tarvitseva oppilas määritellään vaihtelee suuresti eri maiden välillä. Useissa maissa luokittelun taustalla on edelleen kriteerinä toiminnan vajavuus tai diag-

noosit. Suomessa erityisen tuen tarpeen määrittely on suhteellista ja sen merkitys vaihtelee koulujen välillä. Esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen kohdentamisesta päättää koulu itse ja käytännössä koulun erityisopettaja. Väitöskirjassaan Lappalainen pohtii käsitteen problemaattisuutta ja ehdottaakin, että olisi parempi puhua erilaisista tarpeista kuin erityisistä tarpeista. Tällöin lähtökohtana opetuksessa ja ohjauksessa olisi ymmärrys siitä, että kaikki oppilaat tarvitsevat tukea kehittyäkseen. (Lappalainen, 2001, 59-60 ; 64 ; 150.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät toteudu riittävästi yleisopetuksen puolella. (Opetushallitus, 2014, 65). Näin ollen erityistä tukea tarvitsevaksi oppilaaksi voidaan määrittellä henkilö, jolla on kasvun, kehityksen tai oppimisen kanssa haasteita siinä määrin, että näille kehityksen osa-alueille määritetyt tavoitteet eivät täyty yleisopetuksen puolella. Erityisopetusta voidaankin pitää yhtenä tapana ratkaista opetuksen vaatimusten ja oppilaiden erilaisten tarpeiden välistä suhdetta (Lappalainen, 2001, 49).

Erityistä tukea tarvitsevien nuorten ohjausta voidaan lähestyä kolmiportaisen mallin kautta, joka on Suomessa käytössä oleva jaottelu erityisen tuen saamiseksi. Suurin osa opiskelijoista on kolmiportaisen mallin ensimmäisellä tasolla, jota kutsutaan *yleiseksi tueksi*. Tällä tasolla oppilaille tarjotaan laadukasta opetusta, joka huomioi oppilaiden erilaiset oppimistavat ja työskentelyrytmit. Toista tasoa kutsutaan *tehostetuksi tueksi*. Tällöin oppilas saa tukea ja erityisopetusta osa-aikaisesti. Ohjaus tällä tasolla on tehostettua. Viimeisenä tasona on *erityinen tuki*, jolloin opetus ja ohjaus tapahtuvat erityisluokassa. (Jahnukainen, 2005, 39 – 40; Opetushallitus, 2010, 10 – 15.) Tervareitti-hankkeeseen osallistuvat nuoret voivat olla miltä tahansa kolmiportaisen tuen tasolta. Heidän on kuitenkin katsottu hyötyvän lisätuesta ja osalla nuorista on erityisopetuksen päätös ja he opiskelevat erityisluokissa. (Tervareitti, 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on huomioitu erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän oppilaanohjauksensa. Lähtökohtana on, että ohjausta tulisi



järjestää jokaisen henkilökohtaisten tarpeiden mukaisesti. Ohjausta eriytetään ottamalla huomioon oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet, harrastukset, kokemukset, kiinnostuksen kohteet ja osaamisalueet sekä yleisesti elämäntilanteeseen liittyvät asiat. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla moniammatillisen ja -hallinnollisen yhteistyön merkitys korostuu entisestään. Olennaista on, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla jatko-opintoihin liittyvä ohjaus aloitetaan riittävän varhain. Jatko-opintojen suunnitteluun osallistuu oppilaanohjaajan lisäksi oppilas ja hänen huoltajansa, sekä tarvittaessa suunnittelua voidaan tehdä vastaanottavan oppilaitoksen ja peruskoulun edustajien kesken. Erityistä tukea tarvitsevan nuoren jatko-opintosuunnittelussa huomioidaan oppilaan yksilölliset taipumukset, tuen tarve ja koulutuksen mahdollistamat työllisyysnäkökulmat. (Opetushallitus, 2014, 445.)

### **3.4. Osallistava ohjaus Tervareitti -hankkeessa**

Tervaväylän koulussa järjestetään erityistä tukea tarvitseville oppilaille Tervareitti -hankkeen myötä osallistavaa ohjausta vuosina 2015 - 2017. Tervareitti -hanke toteutetaan Valteri-koulu Tervaväylässä, joka on valtion ylläpitämä erityiskoulu sekä oppimis- ja ohjauskeskus. Tervaväylän koulu on yksi kuudesta Valteri-koulusta Suomessa ja tulevaisuudessa osallistavan ohjauksen menetelmää on tarkoitus laajentaa aluksi myös muiden Valteri-koulujen käyttöön ja myöhemmin myös maanlaajuisesti peruskouluihin. Tervaväylässä oppilaiden erityisen tuen tarve aiheutuu ensisijaisesti kielellisistä erityisvaikeuksista, kuuroudesta tai vaikeasta huonokuuloisuudesta, liikuntavammaisuudesta liitännäisongelmineen sekä neurologisista sairauksista ja autismin kirjoon kuuluvista haasteista. Toiminnan painopiste Tervaväylän koulussa on erityisopetuksessa ja sitä tukevissa kuntoutus-, hoito- ja tukipalveluissa. (Tervaväylä, 2015.) Tervareitti -hankkeen avulla pyritään rakentamaan erityistä tukea tarvitseville yläkoululaisille osallistava ja varhaisen tuen mahdollistava ohjausmalli tulevaa nivelvaihetta ajatellen. Tavoitteena on tukea nuoren siirtymistä opintoihin, lisätä nuoren osallisuuden tunnetta ja saavuttaa nuoren itselle asettamat tavoitteet. (Tervareitti, 2015.)

Oppilaat valikoituvat mukaan Tervareitti -hankkeeseen opettajien tai oppilaanohjaajien suosituksesta ja osallistuvat hankkeen toimintaan yhden lukuvuoden ajan. Yhdeksännen luokan aikana erityistä tukea tarvitseville oppilaille järjestetään osallistavaa ohjausta etä- ja lähijaksojen muodossa. Nuoren toimintakyvystä keskustellaan yhteisesti ohjauskeskustelussa, johon voi kuulua moniammatillisen tiimin jäseniä. Osallistavassa ohjauksessa nuori asettaa itselleen tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi mietitään yhdessä oppilaanohjaajan kanssa. Näin ollen oppilas suunnittelee itse aktiivisesti opintopolkuaan. Hanke tarjoaa nuorille mahdollisuuden kohdata siirtymävaiheen haasteet yhteistoinnallisessa vertaisryhmässä. (Tervareitti, 2016.)

Itse ohjausprosessi on jaettu kahdeksaan etä- ja lähijaksoon. Yhdeksännen lukuvuoden aikana hankkeeseen osallistuvat kokoontuvat neljä kertaa kahdenpäivän mittaisille lähijaksoille. Ensimmäisellä lähijaksolla tutustutaan muihin hankkeeseen osallistuviin nuoriin ja Tervareittiin. Samalla selvitetään nuoren omia kiinnostuksen kohteita, vahvuuksia ja osaamista. Lisäksi nuoren kanssa mietitään hänen ammatillisia ja opillisia tavoitteita. Seuraavaksi on vuorossa etäjakso, jonka aikana ovat mahdolliset osallistujan, projektityöntekijän sekä tarvittavien asiantuntijoiden väliset ohjauskeskustelut. Etäjakson aikana järjestetään lisäksi ohjauskeskustelut huoltajien kanssa ja pyritään motivoimaan hankkeeseen osallistujia. Etäjakson aikana aloitetaan myös osallisuussuunnitelman tekeminen. Osallisuussuunnitelmassa nuori asettaa itselleen henkilökohtaisia tavoitteita oppimisen tueksi yhdessä huoltajien, ammattihenkilöstön ja projektityöntekijöiden kanssa. Keskeistä osallisuussuunnitelmassa on pohtia, mitä toimia nuori voi itse tehdä oman opintopolkunsa selvittämiseksi. Ohjauksessa pyritään kannustamaan ja auttamaan konkreettisiin toimiin omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin kokemus omasta toimijuudesta ja minäpystyvyydestä vahvistuu. (Tervareitti, 2016.)

Toisella lähijaksolla syvennyttään opillisiin, ammatillisiin ja tulevaisuuden tavoitteisiin. Lisäksi keskustellaan alustavista opiskelupaikan hakusuunnitelmis-

ta. Etäjakson aikana jatketaan osallisuussuunnitelman työstöä ja jaetaan tietoa huoltajille sekä asiantuntijoille. Kolmannen lähijakson ajalle ajoittuu yhteishaku. Syksyn aikana tehdystä toimintakyvyn arvioinnista saatua tietoa hyödyntämällä oppilas hakee opiskelupaikkaa toiselle asteelle. Kolmannella etäjaksolla työstetään osallisuussuunnitelmaa, tavataan ohjauskeskustelun merkeissä ja tutustutaan harrastusmahdollisuuksiin. Viimeisellä lähijaksolla käydään läpi oman elämän jatkosuunnitelmia ja itsenäistymistä. Tällä lähijaksolla tarkastellaan osallisuussuunnitelmia eli kootaan yhteen mitä nuori on tehnyt oman tulevaisuutensa suunnittelun eteen vuoden aikana. Vertaisryhmän kesken tarkastellaan yhdessä, miten tulevaisuuden suunnitelmat ovat muotoutuneet ja tuodaan näkyväksi mitä onnistuneita, konkreettisia tekoja nuoret ovat tehneet tulevaisuutensa eteen. Tämän jälkeen osallistujan aktiivinen osallistuminen hankkeeseen päättyy mutta yhteydenpito hanketyöntekijään on edelleen mahdollista. (Tervareitti, 2016.)

Tervareitti -hankkeessa ohjauksen ajatellaan olevan keino auttaa nuorta näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa. Tätä toteutetaan muun muassa tukemalla nuoren itsetuntemusta, keskustelemalla nuoren taidoista, osaamisesta, kiinnostuksen kohteista sekä mahdollisuuksista. Tervareitti -hankkeen ohjauskeskusteluissa huolehditaan siitä, että nuorelle annetaan tilaa ilmaista toiveitaan ja näkemyksiään. Tällä tavoin halutaan myös kunnioittaa nuoren yksilöllisyyttä ja antaa arvoa nuoren omalle identiteetille, yksilöllisille valinnoille ja tavoitteille. (Tervareitti, 2016.) Tervareitti -hankkeen ohjausfilosofiassa onkin nähtävissä lukuisia yhtymäkohtia edellä esitetyn Peavyn (1998) ohjauskäsityksen kanssa. Sekä Peavy että Tervareitti -hanke painottavat ohjauksessa mahdollisuuksien merkitystä, voimavarojen hyödyntämistä ja tunnistamista sekä jokaisen ohjattavan yksilöllisiä tarpeita. Mielestäni edellä esitetty McLeodin (2009) ohjauskäsitys painottaa ratkaisukeskeisyyttä huomattavasti enemmän kuin Tervareitti -hanke. Toki ohjauksen pääpiirteet ovat myös McLeodin ja Tervareitti -hankkeen kohdalla samat, korostaen henkilökohtaista keskustelua, johon asiakas osallistuu omasta halustaan.

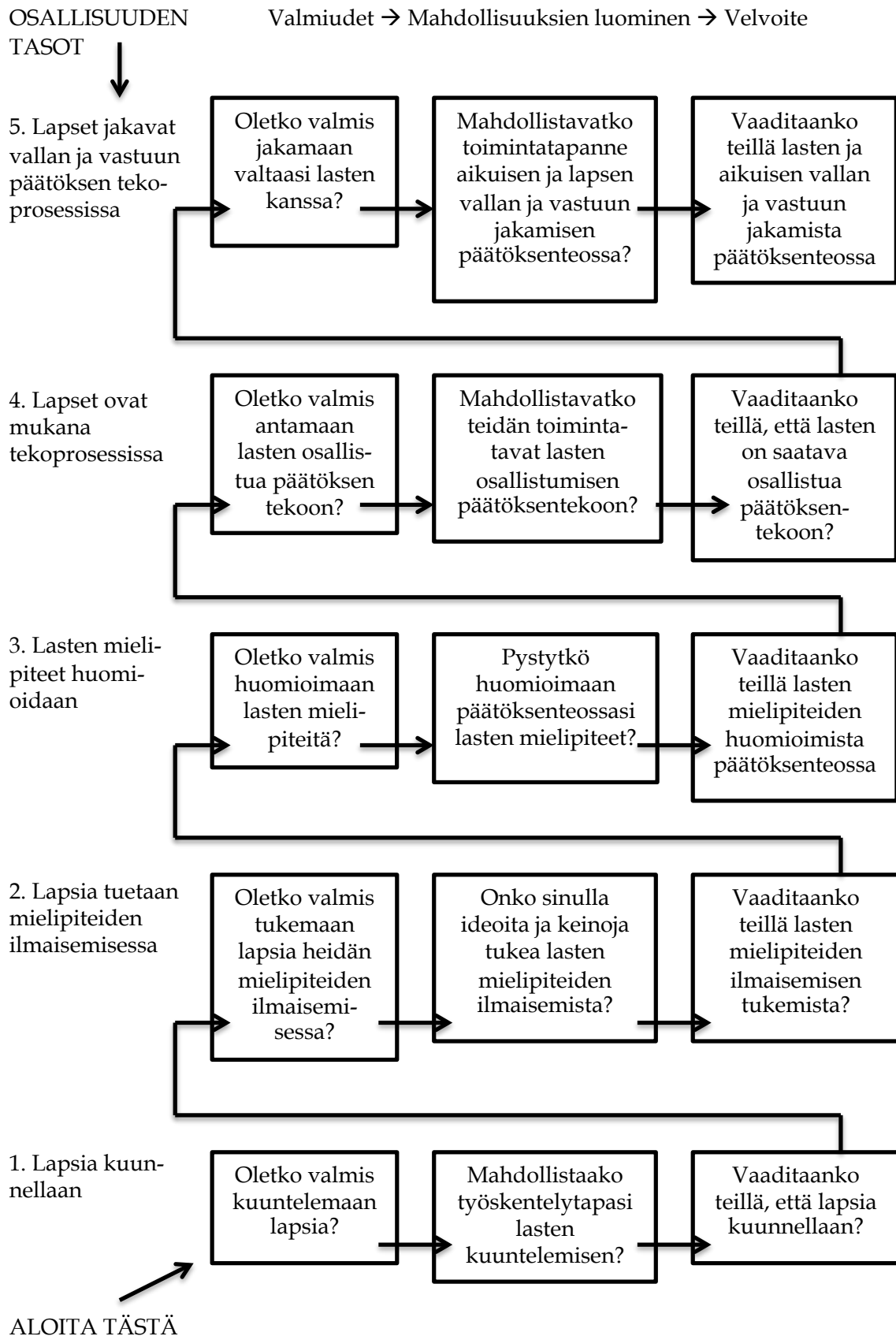
Osallisuus tulee näkyväksi myös Tervareitti-hankkeen toimintakyvyn kuvauksesta, jossa nuori arvioi omaa kykyään toimia koulussa ja lähiympäristössään. Lisäksi osallisuus heijastuu monella tapaa myös Rosenbaumin ja Gorterin (2011) kehittämistä f-sanoista. Osallisuudella tarkoitetaan kyseisessä viitekehysessä yksilön osallisuutta elämän ja yhteiskunnan tilanteisiin. Osallisuus edustaa toimintakyvyn yhteisöllistä näkökulmaa. (WHO/Stakes, 2004, 10, 209.) Näkökulmia osallisuuden tarkasteluun on useita, mutta tutkimuksessani pääpaino on ohjattavien osallisuuden tunteen kokemisessa ja sitä lähestytään nuorten sekä ohjauksen kannalta.

Kirjallisuudessa osallisuutta on pyritty määrittelemään monesta eri näkökulmasta käsin. Kotimaisessa kirjallisuudessa Anu Gretchel (2002) ja Tomi Kiilakoski (2007) ovat muun muassa pyrkineet löytämään määritelmää osallisuudelle. Gretchelin mukaan osallisuus on yksilön oma kokemus osallisuudesta (Gretchel, 2002, 50). Gretchelin tavoin Stenius ja Karlsson (2005) määrittelevät osallisuuden ensisijaisesti yksilön tunteen kautta. Heidän mukaansa osallisuus on tunne ihmisessä. Osallisuutta ei ole jos ihminen ei itse koe olevansa osallinen. Stenius ja Karlsson avaavat määritelmässään myös osallisuuden yhteisöllistä puolta, sillä heidän mielestään osallisuutta ei voi olla ilman toista ihmistä. Näin ollen se on hyvin yhteisöllistä ja vastavuoroista. (Stenius ja Karlsson, 2005, 8.) Myös Kiilakoski (2007) painottaa yhteisöllisyyden merkitystä osallisuuden kokemisessa. Kiilakosken mukaan osallisuuden tunteen lisäksi tarvitaan yhteisö, jossa osallisuus on mahdollista. (Kiilakoski, 2007, 13.)

Tervareitti -hankkeen käsitys osallisuudesta ei pohjaudu puhtaasti mihinkään teoreettiseen malliin. Hankkeen käsitys osallisuudesta ilmenee kuitenkin parhaiten Nigel Thomasin (2002) osallisuuden ulottuvuuksien pohjalta sekä Harry Shierin (2001) osallisuuden tasojen kautta. (Tervareitti, 2016.) Thomasin ja Shierin mallit eroavat toisistaan siten, että Thomas on pyrkinyt muodostamaan osallisuuden ulottuvuudet lapsen valinnan mahdollisuuksien näkökulmasta kun taas Shierin mallissa aikuisen rooli on suurempi; aikuinen joko mahdollistaa tai rajoittaa lapsen osallisuuden (Thomas, 2002 ja Shier, 2001).

Thomas on jakanut osallisuuden seuraaviin ulottuvuuksiin: mahdollisuus valita, mahdollisuus saada tietoa, mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoprosessiin, mahdollisuus ilmaista itseään, mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseksi ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Thomasin näkemyksessä lähtökohtana on, että lapsella on mahdollisuus valita, osallistuuko hän vai kieltäytykö hän osallistumasta. (Thomas, 2002, 174 - 176.) Tämä on myös yksi Tervareitti -hankkeen pääperiaatteista. Hankkeessa nuori saa tehdä itse valintoja alusta alkaen. Osallistuminen hankkeeseen on vapaaehtoista ja nuori tekee ensimmäisen oman valintansa jo lähtiessään hankkeeseen mukaan. Itse hankkeen aikana nuori tekee myös itse valintoja. Hän muun muassa valitsee haluaako osallistua tarjottuun yksilöohjaukseen tai lähijaksojen aktiviteetteihin. (Tervareitti, 2016.)

Shierin mallissa osallisuutta kuvataan aikuisen toiminnan kautta ja osallisuus on jaettu viiteen tasoon: 1) nuoria kuunnellaan, 2) nuoria kannustetaan ilmaisemaan ajatuksia, 3) nuorten mielipiteet otetaan huomioon, 4) nuoret osallistuvat päätöksentekoprosessiin ja 5) nuoret jakavat vallan ja vastuun päätöksenteosta. Kuviosta 1 on nähtävillä edellä esitetyt viisi osallisuudentasoa sekä kolme sitoutumisen vaihetta. Sitoutumisen vaiheet on jaettu valmiuksiin (openings), mahdollisuuksiin (opportunities) ja velvoitteisiin (obligations). Shierin luoman mallin tarkoituksena on helpottaa aikuisia selkiyttämään millä tasolla lapset ovat osallisena toimintaan. Viidentoista kysymyksen avulla aikuiset voivat selvittää missä osallisuuden vaiheessa ollaan menossa sillä hetkellä ja pohtia myös mihin he haluaisivat toiminnan etenevän ja mitä tulisi tehdä, jotta asetettu tavoite saavutettaisiin. Erilaiset vaiheet sitoutumisen tasoilla kuvaavat sen hetken tilannetta yksilön tai organisaation näkökulmasta.. (Shier, 2011, 110.)



Kuvio 1. Osallisuuden tasot ja vaiheet Harry Shierinä (2001) mukailleen

Tervareitti -hankkeessa Shierin osallisuuden tasot on otettu huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Osallisuuden ensimmäinen taso, eli lasten kuunteleminen toteutuu useilla eri tavoilla. Ensinnäkin nuorilta on henkilökohtaisesti tiedusteltu halukkuutta osallistua hankkeeseen. Lisäksi heille on kerrottu hankkeen sisällöistä ja kysytty nuoren lupaa hänestä kerättäviin tietoihin toimintakykyarviointia varten. Hankkeen aikana nuorella on myös mahdollisuus päättää haluaako hän osallistua ohjaukseen ja mitä asioita hän haluaa tuoda siinä esille. Nuorta kuunnellaan myös arkisissa asioissa kuulumisten merkeissä ja lisäksi nuori voi kertoa omasta opiskelutilanteestaan ja siihen vaikuttavista asioista itsearvion avulla. (Tervareitti, 2016.)

Osallisuuden toinen taso, jossa lapsia tuetaan mielipiteen ilmaisussa, toteutuu Tervareitti -hankkeessa nuoren mahdollisuutena ilmaista vapaasti mielipiteitään. Hankkeessa myös tuetaan nuoren itsetuntemusta, vahvistetaan itseilmaisua ja harjoitellaan vuorovaikutustaitoja. Lisäksi ohjauksessa pyritään selvittämään nuoren kiinnostuksen kohteita ja tuetaan nuorta omien kiinnostuksen kohteiden ilmaisussa. Shierin mallin kolmas taso, eli lasten näkemysten huomioonottaminen on tärkeä osa Tervareitti -hanketta. Nuoret saavat itse toivoa sisältöä lähijaksoille sekä yksilöllisiin ohjauksiin. Hankkeen aikana toteutettavien vierailujen kohteet valitaan myös nuorten kiinnostuksen kohteiden mukaan. (Tervareitti, 2016.)

Osallisuuden neljäs ja viides taso pyritään myös toteuttamaan Tervareitti -hankkeessa. Shierin mallin neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoon. Edellä esitettyjen vaikutusmahdollisuuksien lisäksi Tervareitti -hankkeessa nuori valmistautuu oman opintopolun suunnitteluun sekä yhteishakuun. Nuori suunnittelee aktiivisesti omaa polkuaan ja arvioi päätöksensä vaikutusta tulevaisuuteen. Mallin viimeisellä tasolla lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta. Tervareitti -hankkeessa tähän pyritään muun muassa tekemällä hankkeen sisällön valintatilanteissa valinnan seuraukset näkyviksi. Hankkeessa nuoret jakavat vastuun päätöksistään yhteiseen suunnitteluun liittyen. (Tervareitti, 2016.)

## 4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat hyvin käytännönläheiset ja tavoitteena on, että tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää Tervareitti -hankkeessa. Tervareitti -hanke jatkuu lukuvuosina 2016 - 2017, jolloin hankkeeseen osallistuu uudet oppilaat. Tavoitteena on, että tutkimukseni tuloksien pohjalta hankkeen työntekijät saisivat tarkempaa tietoa siitä, minkälaisia toiveita ja odotuksia hankkeen oppilaille sekä heidän huoltajillaan on hankkeesta saatavalle ohjaukselle. Tätä tietoa hyödyntämällä he voivat kehittää hankkeen toimintaa ja tehdä alustavaa suunnitelmaa seuraavalle lukuvuodelle.

Tutkimukseni pääasiallisena tehtävänä on selvittää osallistavaan ohjaukseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajiensa toiveita Tervareitti -hankkeen ohjaukselle. Lähden käsittelemään tutkimusongelmaa seuraavien tutkimuskysymyksien avulla.

1. Mitä toiveita osallistavaan ohjaukseen osallistuvilla oppilaille ja heidän huoltajillaan on Tervareitti -hankkeen ohjaukselle?
  - 1.1. Miten oppilaiden ja huoltajien toiveet eroavat toisistaan?
  - 1.2. Miten oppilaiden ja huoltajien toiveet liittyvät f-sanoihin?

Tervareitti -hankkeessa oppilaiden osallisuuden tukeminen ja osallisuuden tunteen lisääminen ovat tärkeitä tavoitteita. Tämän vuoksi olen muodostanut osallisuuteen liittyvän tutkimustehtävän. Tutkimuksessani pyrin edellä esitettyjen varsinaisten tutkimuskysymyksien lisäksi löytämään vastausta siihen, minkälainen on Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden kokemus osallisuudesta hankkeen alkaessa.



## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toteutin tutkimuksen vuosien 2015 – 2016 aikana yhteistyössä Valteri-koulu Tervaväylän Tervareitti -hankkeen kanssa. Keräsin tutkimukseni aineiston haastattelemalla seitsemää hankkeeseen osallistuvaa oppilasta ja heistä kuuden huoltajaa tai huoltajia syksyn 2015 aikana. Aineistonkeruun jälkeen litteroin ja analysoin haastattelut. Aineisto koostui 15 litteroidusta teemahaastattelusta. Kuvailen analysointiprosessia ja sen etenemistä tarkemmin alaluvussa 5.4.

### 5.1. Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni tutkimusmenetelmä valikoitui tutkimusongelman ja aineiston luonteen perusteella. Tutkimusongelmani mukaisesti etsin vastausta kysymykseen ”Minkälaisia toiveita Tervareitti -hankkeeseen osallistuvilla oppilailla ja heidän huoltajillaan on hankkeesta saatavalle ohjaukselle?”. Saadakseni tähän tutkimusongelmaan mahdollisimman kattavan ja luotettavan vastauksen päädyin valitsemaan tutkimusmenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska sen avulla pystyin sopivassa suhteessa yhdistämään teorian ja aineiston tuottaman uuden tiedon.

Sisällönanalyysia ja sen käyttötarkoitusta voidaan hahmottaa useammasta eri näkökulmasta käsin riippuen siitä liitetäänkö se laadulliseen vai määrälliseen tutkimukseen. Perinteisesti sisällönanalyysi on nähty laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmänä mutta väljästi tarkasteltuna sen voidaan ajatella olevan myös osa määrällistä tutkimusta. Näistä näkökulmista käsin sisällönanalyysi voidaan nähdä joko yksittäisenä metodina tai laajana teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 91.) Tutkimuksessani sisällönanalyysi ymmärretään yksittäisenä metodina ja keskityn käsittelemään erityisesti teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka on Eskolan mukaan yksi kolmesta sisällönanalyysin muodosta (Eskola, 2001, 136).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa on kyse abduktiivisesta päättelyn logiikasta. Tällöin pyrkimyksenä on yhdistellä aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin eri puolia. Aineistolähtöisessä analyysissa painotetaan induktiivista päättelyn logiikkaa kun taas teorialähtöisessä analyysissa deduktiivista päättelyn logiikkaa. Induktiivisessa päättelyssä pyritään tekemään päätelmiä, jotka tukevat yksittäisen näkökulman yleistämistä. Deduktiivisessa päättelyssä sen sijaan pyritään vahvistamaan yleisen näkemyksen paikkaansa pitävyyttä myös yksittäisessä tapauksessa. Teoriaohjaavaa tutkimusmenetelmää käyttävän tutkijan ajatteluprosessille tyypillistä on, että valmiit teoriat ja aineisto yhdessä vaikuttavat analysointiprosessiin. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole testata taustalla vaikuttavaa teoriaa vaan antaa sekä sen että aineiston vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95 – 97.) Tutkimuksessani teoriaohjaava sisällönanalyysi ilmenee läpi tutkimuksen teon. Ennen aineiston keräämistä tutustuin syvällisesti käyttämäni teoriaan ja sen lähtökohtiin. Käyttämäni teoria ilmeni myös tekemissäni haastattelukysymyksissä mutta toin haastatteluun myös teorian ulkopuolisia teemoja, joka taas viittaa enemmän aineistolähtöiseen tutkimusmenetelmään. Vahvimmin teoriaohjaava sisällönanalyysi ja abduktiivinen päättelyn logiikka tulivat ilmi aineiston analysoinnissa. Tällöin teoria antoi mahdollisuuksia teemojen muodostamiseen mutta analysoinnissa edettiin kuitenkin aineiston ehdolla. Näin ollen analysointiyksiköitä ei pakotettu teorian luomiin teemoihin vaan tarvittaessa uusia teemoja muodostettiin aineiston ehdoilla.

## **5.2. Tutkimuksen luonne**

Tekemäni tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, pitäen mielessä se, että todellisuus on moninainen kokonaisuus. (Hirsjärvi ym., 1999, 161.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Muita kvalitatiiv-

visella tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat ihmisen käyttäminen tiedonkerääjänä, induktiivinen analyysitapa, laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta, tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä ja tapauksien käsittely ainutlaatuisina ja tulkinnan tekeminen sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym., 1999, 164.) Tutkimuksen kvalitatiivinen luonne tulee esille myös tulosten raportoinnissa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti yksilön ääni tulee kuuluviin ja raportointi on kuvailtavaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 24.)

Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö ja tutkimusmenetelmä täyttävät monilta osin laadullisen tutkimuksen piirteet. Ensinnäkin tieto hankittiin suorittamieni puolistrukturoitujen teemahaastattelujen kautta. Näin ollen käytin aineiston hankinnassa laadullista metodologiaa ja luotin siihen, että saan tutkittavien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta paremmin tietoa tutkittavasta aiheesta kuin tyypillisiä määrällisen tutkimuksen tiedonkeruutapoja, kuten kyselyä tai erilaisia mittaristoja, hyödyntäen (Hirsjärvi ym. 1997, 193). En asettanut tutkimukselle hypoteesia vaan tavoitteenani oli paljastaa tutkittavasta ilmiöstä odottamattomia seikkoja. Tätä tukee se, että suoritin aineiston analysoinnin teoriaohjaavasti, jolloin aineistolle on annettu mahdollisuus tuottaa myös uutta tietoa.

Tutkimukseni ensi metreillä laadin alustavan tutkimussuunnitelman, jossa tarkastelin tutkimukseni tärkeimpiä käsitteitä. Kaikkia käsitteitä ei kuitenkaan voitu etukäteen määritellä, koska teoriaohjaavan tutkimuksen tarkoituksena on jättää tilaa myös aineistosta esille nouseville käsitteille. Näin ollen osa käsitteistä määriteltiin vasta niiden noustessa esiin haastatteluista muodostetuista litte-roinneista. Tutkimuksessani noudatettiin laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä myös siinä mielessä, että tutkin saatua aineistoa ja tapauksia ainutkertaisina ja tein tulkinnat näihin tapauksiin perustuen.

### 5.3. Aineistonkeruu

Tutkittavina olivat Tervareitti -hankkeeseen osallistuvat seitsemän oppilasta, jotka tarvitsevat erityistä tukea siirtymävaiheeseen toiselle asteelle. Lisäksi tutkittavina olivat kuuden oppilaan huoltaja tai huoltajat. Halusin tutkimukseeni mahdollisimman laajan näkökulman aiheeseen ja siksi tiedustelin myös huoltajilta heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Kuusi seitsemästä huoltajasta halusi osallistua tutkimukseen, joten otos kattaa melkein täydellisesti tutkimukseni populaation. Kaikki tutkittavat henkilöt osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Kysyessäni heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen, painotimme Tervareitti -hankkeen työntekijöiden kanssa sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä pois jääminen ei vaikuta millään tavalla heidän saamaansa kohteluun Tervareitti -hankkeessa. Kaikki tutkittavat antoivat suostumuksensa haastatteluihin ja tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti. Lisäksi alaikäisten oppilaiden huoltajat vahvistivat heidän osallistumisensa nuorten tehtyä ensiksi oman päätöksensä.

Aineisto kerättiin haastattelemalla kaikki oppilaat ja heidän huoltajansa puoli-strukturoidulla temahaastattelulla. Kolmestatoista haastattelusta kaksitoista suoritettiin perinteisesti kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa. Yksi haastattelusta järjestettiin pitkän maantieteellisen etäisyyden vuoksi puhelimitse. Kaikissa haastatteluissa pyrin turvaamaan haastateltaville rauhallisen ja luottamuksellisen tilan haastattelujen ajaksi. Kasvokkain tapahtuneissa haastatteluissa tilana toimi luokka- tai kokoustila. Puhelimen välityksellä tapahtuneessa haastattelussa kehotin haastateltavaa siirtymään rauhalliseen tilaan haastattelun ajaksi. Nauhoitin kaikki haastattelut tutkittavien luvalla tietokoneen Simple Recorder -ohjelmalla ja puhelimen Sanelin -työkalulla. Pyysin haastateltavia varaamaan aikaa haastatteluun noin 45 - 60 minuuttia, mutta keskimääräinen haastattelun kesto oli kuitenkin alle 30 minuuttia. Ennen haastattelujen suorittamista tein testihaastattelun toisen koulun 9.luokkalaisen oppilaan ja yhden täysi-ikäisen henkilön kanssa. Heidän kommenttien ja haastattelujen perusteella muokkasinkin vielä haastattelukysymyksiä ennen varsinaisia haastatteluja.

Tutkimussuunnitelman mukaisesti lähdin toteuttamaan haastatteluja yksilöhaastatteluina. Halusin toteuttaa haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä se antoi mahdollisuuden keskittyä haastateltavan henkilökohtaisiin käsityksiin ja mielipiteisiin (Pietilä, 2010, 215). Nuoria ja heidän huoltajia haastateltaessa koin tärkeäksi, että he saisivat jokainen äänensä kuuluviin ilman toisen henkilön vaikutusta tilanteessa. Pari- tai ryhmähaastattelussa tarkoituksena on muodostaa yhteistä jaettua ymmärrystä jokaisen yksilöllisiin kokemuksiin pohjautuen. Tämä taas edellyttää haastateltavien ajattelutapojen vertailua ja neuvottelua jos erimielisyyksiä ajattelutavoissa ilmenee. (Pietilä, 2010, 215.) Mielestäni tutkittavien välisten suhteiden vuoksi pari- tai ryhmähaastattelu ei olisi palvellut tutkimustani samalla tavoin kuin yksilöhaastattelu. Alkuperäinen suunnitelmani toteuttaa haastattelut yksilöhaastatteluina ei kuitenkaan toteutunut neljän haastateltavan kohdalla. Kaksi huoltajaa saapui haastatteluun oppilaan toisen huoltajan kanssa, joten päätin toimia heidän kanssaan joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja haastatella heitä parihaastattelun tavoin. Näissä tapauksissa haastateltavat täydensivät toisiaan haastattelujen aikana ja heidän näkökulmansa asioihin oli yhteneväinen, joten en kokenut parihaastattelua ongelmalliseksi tutkimukseni kannalta. Kaksi oppilasta ei halunnut tulla haastatteluun yksin, joten heidän mukanaan haastatteluun tuli avustaja. Avustajat jättäytyivät kuitenkin haastatteluissa taka-alalle eivätkä osallistuneet keskusteluun. Näin ollen heidän läsnäolonsa ei oman tulkintani mukaan vaikuttanut kielteisesti haastattelun kulkuun.

Valitsin tiedonkeruutavaksi haastattelun, sillä sitä kautta sain mielestäni luotettavimmin tietoja Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajien toiveista hankkeen ohjaukselle. Halusin ottaa huomioon haastateltavien kielelliset eroavaisuudet, minkä vuoksi käytin puolistrukturoitua teema-haastattelua, joka antoi minulle ja haastateltavilleni mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai selventää ilmausten sanamuotoa haastattelun edetessä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 73). Muihin tiedonkeruutapoihin verrattuna haastattelu antoi laajemman mahdollisuuden säädellä

aineistonkeruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja haastateltavia myötäillen (Hirsjärvi ym., 1997, 205).

Puolistrukturoitu teemahaastattelu antoi minulle tutkijana mahdollisuuden edetä etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla haastattelussa. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on ominaista, että kaikkien haastattelujen pohjalla on samat teemat. Puolistrukturoitu teemahaastattelu ei kuitenkaan sitonut minua haastattelijana kysymään kaikilta haastateltavilta kaikkia kysymyksiä tai velvoittanut esittämään kysymyksiä tietystä järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75.) Tämä oli haastatteluissani ehdottoman tärkeää, sillä haastateltavien kyky muodostaa vastauksia omaaloitteisesti vaihteli. Seurasin haastattelijana tilannetta aktiivisesti ja tarvittaessa annoin haastateltavalle lisäkysymyksiä tai esimerkkejä siitä, miten kysymystä voi lähestyä. Vastauksien muodostamisen vaikeudet tuli kuitenkin huomioida aineiston analysoinnissa, sillä osa haastateltavista vastasi vain suljettuihin kysymyksiin, mikä teki vastauksista hieman pinnallisempia. Teemahaastattelu antoi kuitenkin minulle tutkijana mahdollisuuden edetä tarvittaessa suljettujen kysymyksiä avulla haastattelussa, kun taas syvähaastattelun luonteeseen suljetut kysymykset eivät olisi soveltuneet (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 77). Puolistrukturoidun teemahaastattelun vastauksia oli myös mahdollista tulkita enemmän analysointivaiheessa kuin esimerkiksi postikyselyllä tehtävän aineiston vastauksia (Hirsjärvi ym., 1997, 205). Tämä toi tiettyä vapautta aineiston analysointiin mutta samalla vaati minulta tutkijana erityistä herkkyyttä aineiston analysoinnissa ja tulkinnessa.

#### **5.4. Aineiston analyysi**

Suoritin aineiston analysoinnin teemoittelemalla, joka on yksi laadullisen analyysin perusmenetelmistä, jossa tutkimusaineistosta pyritään hahmottamaan keskeisiä aihepiirejä eli teemoja. Analyysini taustalla oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jolloin analyysivaiheessa teorian vaikutus oli tunnistettavissa, mutta analyysin tarkoituksena ei kuitenkaan ollut testata teoriaa. Näin ollen käsittelin

aineistoa sekä sen ehdoilla edeten, että teoreettisesta viitekehuksesta saatujen teemojen avulla (f-sanat). (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 97, 117 – 118.) Aineiston analysoinnissa huolehdin tutkittavien anonymiteetista keksimällä heille nimet, jotka eivät viittaa henkilön oikeaan sukupuoleen. Oppilaiden keksityt nimet ovat Kati, Niina, Kerttu, Lauri, Minka, Jari, Ville ja Harri. Huoltajista käytän keksittyjä nimiä Leea, Kimmo, Timo, Oona, Inka, Niklas ja Lotta.

Aluksi pelkistin aineiston eli luin aineiston kahdessa eri vaiheessa läpi. Molemmissa vaiheissa pelkistämistä edisti yksi tutkimuskysymyksistä. Ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta vastauksia kysymykseen ”Minkälaisia toiveita projektiin osallistuvilla oppilailla on ollut projektista saatavalle ohjaukselle?”. Toisessa vaiheessa käsittelin aineistoa kysymällä siltä ”Minkälaisia toiveita projektiin osallistuvien oppilaiden huoltajilla on projektista saatavalle ohjaukselle?”. Molemmissa vaiheissa kävin aineiston läpi esitetyn kysymyksen pohjalta ja pelkistyksen jälkeen molemmista vaiheesta jäi tietty määrä analyysiyksiköitä jäljelle. Tutkimuksessa analyysiyksiköitä muodostui yksittäisistä sanoista, haastattelulauseista tai kokonaisista puheenvuoroista. Pidemmät puheenvuorot ja lauseet pelkistin yksinkertaisempaan muotoon, jotta niiden käsittely jatkossa oli helpompaa.

Teoriaohjaavan tutkimuksen luonteen mukaisesti minulla oli tutkijana tiedossa f-sanat, jotka toimivat tutkimukseni teoriana ja joiden pohjalta lähdin teemoitteluun aineistoa. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston jaottelua ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaisesti. Aineistonkeruu tapahtui tutkimuksessani puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joten aineiston pilkkominen oli suhteellisen helppoa haastattelun teemojen jäsentäessä aineistoa jo valmiiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93.) Tietyt ennako-oletukset vaikuttivat aineiston analysointiin siten, että aluksi teemat joihin analyysiyksiköitä sijoitettiin olivat jokainen f-sana (toiminta, tulevaisuus, perhe, ystävät, kunto, hauskanpito) sekä muut -teemaryhmä. Muut -ryhmään kuuluivat kaikki ne aineiston osat, jotka eivät sopineet f-sanoihin. Tällä tavoin aineistolle annettiin mahdollisuus uuden tiedon luomiseen. Kaikkea tietoa käsiteltiin yhtä merkityksellisenä ja analyysiyk-

siköitä saatettiin viedä myös useamman teeman alle. Analyysiyksiköiden löydettyä oman teemansa, perehdyin tarkemmin muut -teemaryhmään ja sen sisältämiin analyysiyksikköihin. Analyysiyksiköistä löytyi selkeitä yhdenmukaisuuksia ja loput teemat tutkimukseen löytyivät niistä ilman, että analyysiyksiköitä piti "pakottaa" minkään teeman alle. Näiden vaiheiden kautta päädyin tutkimuksessa yhdeksään teemaan, jotka kuvaavat opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa toiveita Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle.

Seuraavassa havainnollistan aineiston analysoinnin etenemistä taulukon avulla. Taulukko kuvaa analysointiprosessin etenemistä aina analyysiyksiköstä teeman muodostumiseen. Käytän esimerkkinä taulukkoa, josta ilmenee "Itsenäisempi minä" -teeman syntyminen. Taulukossa alkuperäiset analyysiyksiköt on tuotu vasemmalle ja työni helpottamiseksi olen jättänyt sitaatin eteen haastateltavan nimeä kuvaavan alkuliitteen. Alkuliitteen avulla olen käsitellyt tutkittavia tässä analysoinnin vaiheessa. Myöhemmässä vaiheessa annoin heille valenimet, jotta tutkimustulosten lukeminen olisi mielekästä lukijalle. Analyysiyksiköistä olen muodostanut pelkistetyn ilmauksen, jotka ilmenevät taulukon keskirivistöltä. Pelkistettyjä ilmauksia analysoimalla on syntynyt lopulta teema, joka tässä esimerkissä on muodostunut aineiston ehdoilla ilman teorian vaikutusta.



TAULUKKO 1 Analyysin kulku

ALKUPERÄINEN ANALYYSIYKSIKKÖ	PELKISTETTY ILMAUS	TEEMA
<p>H7: "Että oppis tuota hallitsemaan itseään"</p> <p>H7: "Sellasta vähän niinku nöyryyttä tietyl- lä tavalla, että ottaa sitä apua vastaan kun sitä tarjotaan."</p> <p>H2: "Tämmöset kodin tekemisetkin ja näin."</p> <p>H2: "Vastuunottoa tän projektin kautta omasta elämästä"</p> <p>H5: "Meillä on tässä isona osana se, että hän opettelee yksin matkustamaan"</p> <p>H6: "Se on varmaan joo semmonen, että Kerttu on kummiski myös semmonen ujo ja arkakin juttujansa sanomaan niin sitä varmaan, että uskaltaa sanoa ja uskaltaa esiintyä tai esittää asioita niin ne ois var- masti semmosia mistä hyötyis."</p> <p>H6: "Omista asioistakin puhumista ja muu- ta."</p> <p>H7: "Siihen kypsymiseen ja siihen, että tuo- ta mitä se työn tekeminen on.. Tämmösiä perus asioita."</p> <p>H7: "Että saa oman itsensä tuntemista"</p> <p>H7: "Että tavallaan sellasta oma- aloitteisuuttakin"</p>	<p>Oman itsensä hallinta</p> <p>Oman itsensä kehittäminen</p> <p>Kodin askareiden oppiminen</p> <p>Vastuu omasta elämästä</p> <p>Yksin matkustaminen</p> <p>Oman itsensä kehittäminen</p> <p>Omista asioista puhuminen</p> <p>Kypsyminen</p> <p>Itsetuntemus</p> <p>Oma-aloitteisuus</p>	<p><b>ITSENÄISEMPI MINÄ</b></p>

## 5.5. Luotettavuus ja eettisyys

Luotettavan laadullisen tutkimuksen teko ei ole yksinkertaista, sillä käytetyt tutkimusmenetelmät vaativat usein tulkintojen tekoa. Näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana ei voida pitää objektiivisuutta tai yleistettävyyttä toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Auerbach ja Silverstein (2003, 77) tuovat teoksessaan esille laadullisen tutkimuksen subjektiivisuuden, tulkinnallisuuden ja kontekstisidonnaisuuden luonnollisena osana tutkimusta. Näitä elementtejä tutkimuksen teossa ei tulisi vältellä vaan ottaa luonnolliseksi osaksi laadullisen tutkimuksen tekoa. (Auerbach & Silverstein, 2003, 77.) Tekemälläni tutkimuksella ei siis pyritä löytämään absoluuttista totuutta. Sen sijaan tarkoituksena on tuoda esille hankkeeseen osallistuneiden oppilaiden ja heidän huoltajien toiveet Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle. Kontekstin ja subjektiivisuuden vaikutus ohjaukselle liitettäviin toiveisiin on koko ajan nähtävissä ja vaikuttamassa tutkimuksen kulkuun. Tulkinnallisuus sen sijaan ilmenee tulosten analysoinnissa.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi kuitenkin vaikuttaa monin keinoin myös laadullisessa tutkimuksessa. Yksi tapa on tehdä tutkimuksesta *läpinäkyvää*. Tämä tarkoittaa sitä, että lukijalle tulisi selvitä tutkimusraportista millä tavoin tutkija on tehnyt päätöksiä ja päätynt lopullisiin tulkintoihin tutkimuksen aikana. (Auerbach & Silverstein, 2003, 84.) Omassa tutkimuksessani olen huomionnut läpinäkyvyyden koko prosessin ajan. Tutkimuksen alkumetreillä pohdin luotettavinta aineistonkeruutapaa ja toin tutkimuksessa esille ongelmat, joita suunnitelmista huolimatta kohtasin aineiston keruussa. Tutkielmassani olen avoimesti kuvaillut tutkimukseni etenemistä ja perustellut tekemiäni päätöksiä. Olen myös pyrkinyt selkiyttämään analyysiprosessiani lukijalle kaavioiden ja esimerkkien avulla. Aineiston analysoinnissa merkittäväksi tekijäksi nouseekin työskentelyn systemaattisuus ja analyysin avoin auki kirjoittaminen, jotka osaltaan vaikuttavat tutkimuksen arvioitavuuteen ja läpinäkyvyyteen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15.) Tähän olen pyrkinyt edellä esitettyjen keinojen lisäksi liittämällä tuloksien teemoihin sitaatteja niin paljon kuin anonymitee-

tin rajoissa on mahdollista, jotta lukija on tietoinen tekijöistä, joihin tulokseni perustuvat.

Auerbachin ja Silversteinin mukaan myös *ymmärrettävyys* on tärkeä osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukijat ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt ymmärtävät tutkimuksen tuloksia. Heidän ei tarvitse olla yhtä mieltä tutkimuksen tuloksien kanssa vaan olennaista on, että he ymmärtävät tulokset. (Auerbach & Silverstein, 2003, 84 – 85.) Tähän olen pyrkinyt sillä, että olen luetuttanut alustavia tuloksia pro gradu tutkielmani ohjaajalla sekä opponentilla. Ymmärrettävyyttä olen myös lisännyt käyttämällä teemoittelua ja taulukkoja tulosten raportoinnissa. Tällä tavoin olen pitänyt tulokset selkeinä ja helposti luettavina.

Viimeisenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä Auerbach ja Silverstein tuovat esille *johdonmukaisuuden*. Tähän tutkija voi pyrkiä pitämällä teoreettisen kokonaisuuden eheänä ja tulokset johdonmukaisina. (Auerbach & Silverstein, 2003, 85.) Omassa tutkimuksessani tämä osa-alue on toteutunut siten, että tutkimuksen taustalla olevaa teoreettista viitekehystä on pohdittu ja rakennetta suunniteltu siten, että se palvelisi tämän tutkimuksen aiheita mahdollisimman hyvin. Näin ollen paljon ylimääräistä tietoa on jätetty pois tutkimuksen aikana ja tarpeellista tietoa lisätty tutkimuksen taustoitukseen tulosten saamisen jälkeen. Tällä tavoin tutkimus on pyritty pitämään kohtuullisen mittaisena ja johdonmukaisena kokonaisuutena lukijaa varten.

Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös tutkimusaineistoon liittyvällä triangulaatiolla. Yksinkertaistettuna triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Tutkimusaineistoon liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tietoa kerätään usealta eri taholta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 143 – 144.) Saadakseni mahdollisimman monipuolisen ja luotettavan tuloksen Tervareitti – hankkeeseen liittyville ohjaustoiveille, haastattelin sekä hankkeeseen osallistu-

via oppilaita että heidän huoltajiaan. Tällä tavoin tutkimuksessani ilmenee yksi laadullisen tutkimuksen validiteettikriteereistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 143).

Haastattelun valmisteleminen ja siinä onnistuminen on myös suuressa roolissa tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Haastattelun luotettavuuteen voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184) mukaan vaikuttaa siten, että tutkija suunnittelee hyvissä ajoin ennen haastattelua toimivan haastattelurungon. Myös lisäkysymysten ja syvällisempien teemojen pohtiminen etukäteen on hyvän haastattelun edellytys. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 184.) Pysin huomioimaan nämä tekijät luotettavuudessa siten, että aloitin haastattelukysymysten muotoilemisen useita kuukausia ennen haastattelua. Sain alustaviin haastattelukysymyksiin kommentteja graduseminaarissa, jonka pohjalta tein tarpeelliset muutokset. Saatuaani haastattelurungon valmiiksi, testasin sen toimivuutta esihaastattelussa, jonka jälkeen tein vielä selkeyttä lisääviä muutoksia sanavalintoihin. Valmistelin myös etukäteen tarkentavia kysymyksiä ja loin itselleni mielikuvan siitä, mitkä teemat tulisi käsitellä haastattelussa syvällisemmin. Huomioin myös Eskolan ja Vastamäen (2001, 30) esille tuoman esipuheen merkityksen haastattelussa. Mietin etukäteen muutamia kysymyksiä, joista oli helppoa puhua haastateltavan kanssa ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä. Tällä tavoin pyrin laadukkaaseen haastatteluun, joka lisäisi tutkimuksen luotettavuutta.

Itse haastattelutilanteessa luotettavuus voi kärsiä, jos haastateltava kokee tilanteen uhkaavaksi tai pelottavaksi. Luotettavuutta voi myös heikentää se, että haastattelussa ihmisillä on usein tapana antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym., 1997, 206.) Näin ollen minun tehtävänäni haastattelijana oli pyrkiä tekemään tilanteesta mahdollisimman luottamuksellinen, turvallinen ja avoin. Pysin kuvatun ilmapiirin luomiseen olemalla itse helposti lähestyttävä, iloinen ja selkeäsanainen. Oman toimintani lisäksi pyrin järjestämään haastattelutilanteen mahdollisimman rauhalliseen tilaan. Mielestäni onnistuin luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luomisessa hyvin. Tilat, joissa haastattelut pidettiin, olivat kaikille haastateltaville tutut. Koen onnistuneeni luomaan luottamuksellisen suhteen minun ja haastateltavien välille. Toisaalta en onnistunut

avoimen ilmapiirin luomisessa yhtä hyvin. Tähän vaikutti mielestäni se, että haastateltavat eivät tunteneet minua entuudestaan ja erityisesti oppilaat näyttivät kokevan osan haastattelukysymyksistä vaikeiksi. Näin ollen avoimen ilmapiirin luominen lyhyen haastattelun aikana oli haastavaa ja aiheutti luotettavuusongelmia tutkimukseeni. Ongelmat avoimen ilmapiirin luomisessa ilmenivät joidenkin oppilaiden kehon kielessä ja kahden oppilaan vastauksissa.

”Ehkä mä pidän vaan itselläni sen asian.” – Ville (oppilas)

”No en mä nyt sit sanokaan sitä.” – Harri (oppilas)

Haastattelujen lopussa kysyin aina haastateltavalta, miltä haastattelu oli tuntunut. Tähän kysymykseen kaikki vastasivat joko neutraalisti tai myönteisesti. Tähän voi toki vaikuttaa Hirsjärven ym. (1997) esille tuoma sosiaalisesti korrektilin vastauksen ongelmallisuus tai sitten vastaajat olivat aidosti tyytyväisiä haastattelun kulkuun. Näin ollen nämä kommentit puhuisivat haastattelujen avoimuuden onnistumisen puolesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan haastattelujen luotettavuutta voi parantaa myös siten, että tutkija litteroi haastattelun mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Tutkimuksessani luotettavuutta on siis voinut heikentää se, että pystyin litteroimaan haastattelut vasta muutama kuukausi haastattelujen jälkeen.

Onnistuneessa laadullisessa tutkimuksessa tutkija on ottanut luotettavuuden lisäksi myös eettiset tekijät huomioon. Tutkimuksen teon eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksenteossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Näin ollen tutkijan tulee ottaa huomioon monia eettisiä kysymyksiä tehdessään tutkimusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 23.) Eettisyyttä voidaankin pitää tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena. Hyvää ja laadukasta tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus läpi tutkimuksen teon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.)

Tutkimuksen teon eettisyyteen kuuluu, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 25). Tämä toteutui tutkimuksessani siten, että otin ensiksi yhteyttä oppilaiden huoltajiin ja kysyin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen sekä tiedustelin samalla, sopiiko jos heidän lapsensa osallistuu tutkimukseen. Saadessani alustavan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, tein suostumuslomakkeet jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä. Tavatesani haastateltavan kerroin hänelle ensiksi itsestäni ja tutkimuksestani, sekä sen päämääristä. Tämän jälkeen tutkittava henkilö sai rauhassa perehtyä suostumuslomakkeeseen ja halutessaan allekirjoittaa sen. Tässä vaiheessa myös projektiin osallistuvilla oppilailla oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta ja tutkimukseen osallistumisesta vaikka heidän huoltajansa oli alustavasti antanut suostumuksen heidän osallistumisestaan. Painotin, että tutkimuksesta pois jääminen ei tule vaikuttamaan siihen, miten heitä hankkeessa kohdellaan. Yksi hankkeeseen osallistuvista oppilaiden huoltajista kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta mutta muutoin kaikki 8 oppilasta ja heidän huoltajansa suostuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen.

Tutkittaviin henkilöihin liittyy myös muita eettisiä päätöksiä, joita tutkijan tulee tehdä tutkimuksen aikana. Tutkijan vastuulla on huolehtia tutkittavien anonymiteetistä ja siitä, että tutkimustiedot pysyvät luottamuksellisina. Tällä tavoin varmistetaan se, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuta osallistujille vahinkoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131.) Nämä asiat olen ottanut huomioon tutkimuksen tekemisessä ja kertonut aiemmissa luvuissa tarkemmin kuinka nämä ongelmalliset tilanteet on tutkimuksessani ratkaistu. Käytännössä anonymiteetistä huolehdittiin muuttamalla tutkittavien nimiä raportissa ja jättämällä sellaiset sitaattit tai sitaattien osat pois, jotka voisivat paljastaa tutkittavan henkilöllisyyden. Tällä tavoin on huomioitu se, ettei tutkittavalle koidu vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta pro gradu tutkielman julkaisun jälkeen. Tutkimustietojen luottamuksellisuus on turvattu siten, että haastattelut suoritettiin suojatussa ympäristössä ja nauhoitteet säilytettiin salasanojen takana tietokoneella ja puhelimella.

## 6. TUTKIMUSTULOKSET

Sisällönanalyysi tuotti kahdeksan teemaa, jotka kuvasivat Tervareitti - hankkeeseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajiensa toiveita hankkeesta saatavalle ohjaukselle. Kolme teemaa muodostui suhteessa teoriaan eli f-sanojen pohjalta. Loput viisi teemaa nousivat esille aineiston ehdoilla f-sanojen ulkopuolelle jääneistä analyysiyksiköistä.

Seuraavassa alaluvussa esittelen kahdeksan esille noussutta teemaa. Teemat erottuvat tekstistä alleviivattuina väliotsikkoina. Kuvaan ensin teemojen sisällön ja tämän jälkeen tuon tarkemmin ilmi millä tavalla teema nousi esille aineistossa. Tekstin sisältämien sitaattien tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään tekemiäni valintoja aineiston analysoinnissa ja tuoda haastateltavien ajatusmaailmaa konkreettisemmaksi. Käyttämäni sitaatit viittaavat aina niitä edeltävään tekstiin. Sitaattien sisällä käytetyt kolme viivaa tarkoittavat sitä, että välistä on poistettu tekstiä. Nämä kohdat ovat tarkkaan mietittyjä ja olen päätenyt tekstiosuuksien poistamiseen, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy. Joissakin kohdissa olen käyttänyt myös omaa puhettani. Tällöin olen kirjoittanut selkeästi ennen sitaattia mikä osuus on haastattelijan ja mikä haastateltavan.

Tässä pääluvussa esittelen tulokset pelkistetystä muodosta ilman viittauksia kirjallisuuteen tai omaan pohdintaani. Seuraavassa pääluvussa käsittelen tarkemmin tuloksia ohjauksen näkökulmasta ja pohdin kytköksiä muihin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen.

## 6.1. Toiveet Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle

### Tulevaisuus

Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajiensa vastuksista nousi esille selkeä toive saada hankkeen kautta ohjausta tulevaisuuden valintoihin. Kahdeksasta oppilaasta kuusi mainitsi vähintään kerran toiveensa saada ohjausta tulevaisuuteen liittyen. Huoltajien suhteen tulevaisuus ei näyttänyt niin suurena toiveena, mutta silti seitsemästä huoltajasta neljä mainitsi vähintään kerran toiveensa tulevaisuuteen suuntautuvan ohjauksen suhteen.

Tulevaisuus -teema näyttäytyi aineistossa monipuolisena sekä oppilaiden, että heidän huoltajiensa toiveiden osalta. Tulevaisuus -teema jakautuu analysoinnissani kolmeen osaan; jatko-opintoihin, ammatin pohtimiseen ja selkeyttämiseen sekä tulevaisuuden mahdollisuuksien kartoittamiseen. Tulevaisuus -teema nousi esille teoriaohjaavasti f-sanojen kautta. Tulevaisuus oli siis yksi kuudesta f-sanasta, joiden nähdään kuvaavan erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten elämän eri osa-alueita. Tähän teemaan linkittyi yhteensä 21 analyysiyksikköä, joista 14 oli oppilaiden toiveita ja 7 huoltajien.

Tulevaisuuteen liittyvät toiveet koskivat muun muassa jatko-opintoja. Osa oppilaista ja huoltajista toivoi, että Tervareitti -hankkeen kautta he saisivat varmuutta tekemilleen alustaville päätöksille ja lisätietoa mahdollisuuksista jatko-opintojen suhteen. Ohjaustoiveet jatko-opintojen suhteen ilmenivät haastateltavien puheissa monella tapaa, toiset ilmaisivat toiveensa suuremmin kun taas toisten puheessa toive jatko-opintoihin ohjaamisesta tuli lähinnä sivulauseena muun puheen joukossa.

*”Vähän kirkastuis se, että mitä sen (lukion) jälkeen sitten” - Kati (oppilas)*



*"No se vaan, että sitten ku tuo loppuu, että tota ois vähän enemmän hajua sitten mitä vois tehdä ysiluokan jälkeen ja vaikka sen valmentavan jälkeen..."* – Minka (oppilas)

*"Että varmistuis vähäsen, että ollaan oikeilla jäljillä tämän lukion suhteen"* – Kimmo (huoltaja)

Toiveet tulevaisuuteen ohjaamisen suhteen liittyivät vahvasti myös tulevan ammatin pohtimiseen ja selkiytymiseen. Osalla haastateltavista oli jo selkeä kuva alasta, johon hakeutua tai johon heidän lapsensa on suuntautumassa. Näin ollen heidän toiveensa liittyivät lähinnä siihen, että nuorelle muodostuisi realistisempi kuva ammatista ja sen vaatimuksista.

*"Tietää vähän enemmän, että mitä pystyy just sosiaalia ja lasten... Lasten niinku parissa työskentelyyn, ammatteihin, että mitä pystyy... Niistä ammateista."* – Niina (oppilas)

Osalla vastaajista toiveet liittyivät laajemmin ammatinvalinnan selkiyttämiseen ja erilaisten vaihtoehtojen kartoittamiseen.

*"No lähinnä se, että jos pikkusen sais selvemmäks sitä tulevaa ammattia"* – Kati (oppilas)

*"Se voi omalta osaltaan olla niinku auttamassa siinä ammatinvalintajutuissa"* – Leea (huoltaja)

Toiveet tulevaisuuteen suuntaavasta ohjauksesta liittyivät vahvasti myös tulevaisuuden mahdollisuuksien kartoittamiseen ja siihen, että Tervareitti -hankkeessa tuotaisiin esille realistisia vaihtoehtoja.

*"Haluan, että keskityttäisiin myöskin muihin mahdollisuuksiin mitä on maailmalla"* – Harri (oppilas)

*"No, no niitä tulevaisuuden näkymiä just, että mitkä on mahdollista, mitä Minka voisi ite tehdä ja fyysisesti mahdollista - - - niin minkälaisia aloja sillä kannattais suunnitella sitten, että mihin se hakeutus." - Oona (huoltaja)*

### Ryhmän ja vertaisten tuki

Toiseksi eniten toiveita esitettiin sen suhteen, että Tervareitti -hankkeesta saataisiin tukea vertaisryhmältä ja laajemmin koko Tervareitti -ryhmästä sisältäen ohjaajat. Tämä teema jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen kokoaa yhteen toiveet keskusteluista Tervareitti -ryhmän kanssa. Toinen osa muodostuu toiveista, että Tervareitti -hankkeen kautta osallistujat saisivat ryhmästä ja vertaisistaan tukea.

Tämä teema muodostui aineiston pohjalta eikä sen taustalla ollut teorian f-sanoja. Vertaistuen ja koko ryhmän tuen merkitys nousi esille laajemmin huoltajien toiveissa, sillä neljä huoltajaa seitsemästä esitti toiveita tämän teeman suhteen. Oppilaista sen sijaan vain kolme kahdeksasta esitti toiveita tähän teemaan liittyen. Kaiken kaikkiaan tähän teemaan liittyviä analysointiyksiköitä oli yksitoista.

Haastateltavien vastauksista nousi esille toive saada keskustella asioista yhdessä vertaisryhmän ja ohjaajien kanssa. Tämä toive esiintyi sekä oppilaiden että huoltajien toiveissa. Osa haastateltavista toivoi yleistä keskustelua kun taas toiset toivat tarkemmin esille, että haluaisivat keskustelujen liittyvän mahdollisiin ammatteihin ja jatko-opintoihin.

*"Tämmöstä yhdessäkin sitä ammatin miettimistä siinä eri niinkö tavallaan eri ja laajemmasta näkökulmasta siihen ammatin miettimistä vaikka oliskin jo selvillä, niin siinä tulee ehkä enemmänkin mietittyä porukalla" - Leea (huoltaja)*

*"Jaa, haluaisin harrastaa paljon niitä juttuja mistä mä oon kiinnostunut... Jaa haluan, että niinku jutellaan hirovasti niistä..." - Harri (oppilas)*

Toive ryhmän ja vertaisten tuelle ilmeni useiden huoltajien vastauksista, heidän toivoessaan, että projektin kautta oppilaat saisivat oman ikäisiltään ja samassa tilanteessa olevilta henkilöiltä tukea. Huoltajien vastauksissa vertaisryhmä korostui huomattavasti enemmän kun taas oppilaat puhuivat yleisemmin ryhmästä, johon myös hankkeen työntekijät kuuluvat.

*"Mää toivon, että hän sais semmosia, semmosta voimavaraa siitä ryhmästä" - Lotta (huoltaja)*

*"Tätä omaa vertaistukea siihen, että muuallakin on erityisiä nuoria ja hekin pärjää. Ja että toisillakin on vaikeita juttuja ja saa siitä itellekin kokemusta" - Inka (huoltaja)*

*"Että tehtäis ryhmän kanssa jotakin kivaa." - Harri (oppilas)*

## Ystävät

Ystävät -teema muodostui teoriaohjaavasti f-sanojen pohjalta. Ystävät -teema on yksi kuudesta f-sanasta ja se näkyi merkittävänä toiveena myös haastateltavien puheessa. Ystävät -teemaan kuului yhteensä 10 analyysiyksikköä, joista 2 oli oppilaiden toiveita ja loput 8 huoltajien toiveita. Ystävät -teemassa on siis näkyvissä samanlaista jakautumista oppilaiden ja huoltajien toiveiden suhteen kuin ryhmän ja vertaisten tuki -teemassa.

Käsittelen ystävät -teemaa kahdessa eri osassa. Ensiksi käsittelen huoltajien esittämiä toiveita ja tämän jälkeen oppilaiden esittämiä toiveita. Päädyin kyseiseen jaotteluun teeman sisällä, koska huoltajien ja oppilaiden tapa puhua teemasta oli hyvin erilainen. Huoltajat nostivat aiheen oma-aloitteisesti esille ja

tarkastelivat sitä monista eri näkökulmista. Oppilaat sen sijaan puhuivat aiheesta vasta kysyessäni asiasta tarkemmin.

Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden huoltajat esittivät toiveita, että oppilaat saisivat hankkeen kautta uusia ystäviä ja onnistumisen kokemuksia kaverisuhteissa. Vastauksissa heräsi ajoittain huoli oppilaan kaverisuhteiden puolesta ja huoltajat toivoivatkin, että hankkeen kautta tähän tulisi muutosta ja kavereita nähtäisiin myös vapaa-ajalla.

*"Sitten myös sitä, että tulee näitä kaverisuhteitakin siinä ja ihan kavereiden kanssa liivenä olemista"* - Leea (huoltaja)

*"Harri sais tuota enemmän niitä sosiaalisia kontakteja"* - Lotta (huoltaja)

*"Sellasia onnistumisen välähdyksiä kaveripiirissä"* - Lotta (huoltaja)

Oppilaiden puheessa toive ystäväistä ilmeni vasta haastattelijan kysyessä aiheesta. Tällöinkin kysymykseen vastasi myöntävästi vain kaksi oppilasta kahdeksasta. Suurin osa oppilaista koki, että heillä on jo kavereita ja he tunsivat, että Tervareitti -hankkeen oppilaat olivat jo heille tuttuja tai kavereita valmiiksi. Näin ollen toivetta kavereiden suhteen ei esitetty hankkeelle.

Haastattelija: *"Toivotko sää esimerkiksi, että vois siellä tutustua uusiin kavereihin?"*

Haastateltava: *"Joo, oishan sekin kiva"* - Minka (oppilas)

Haastattelija: *"No entäs kun siellä on muitakin tervareittiläisiä niin toivoisitko sää, että sieltä vois saaha lisää kavereita tai vertaistukea jos vaikka vähän jännittää tuo tuleva jatko-opintopaikka ja muu niin haluaisitko sellasta?"*

Haastateltava: *"Ei... Suurin osa tuosta ryhmästä on jo tuttavina ja suurin osa on kavereita..."* - Ville (oppilas)

## Itsenäisempi minä

Huoltajien vastauksista ilmeni moninaisia toiveita lapsen itsenäistymisen ja vastuunottamisen suhteen. Näistä toiveista muodostui itsenäisempi minä -teema. Tähän teemaan kuului yhteensä 10 analyysiyksikköä, jotka kaikki olivat huoltajien ilmaisemia toiveita. Toiveita tähän teemaan liittyen esitti yhteensä neljä huoltajaa seitsemästä. Teema muodostui aineiston ehdoilla ja tuo uutta tietoa teorian lisäksi huoltajien toiveista. Käsittelen itsenäisempi minä -teemaa kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa käsitellään huoltajien toiveita mielipiteiden ilmaisemisen ja avun vastaanottamisen suhteen. Toisessa osassa pääpaino on huoltajien toiveissa, joista ilmenee tarve oppilaan vastuunottamisen ja oma-aloitteisuuden lisäämiselle.

Itsenäisempi minä -teemaan sisältyi paljon erilaisia toiveita aina itsensä hallitsemisesta omien asioiden puhumiseen. Kaksi huoltajaa ilmaisi toiveensa sen suhteen, että heidän lapsensa pystyisi hankkeen myötä kehittämään itseään elämän eri osa-alueilla ja esimerkiksi esittämään omia mielipiteitä avoimemmin.

*"Se on varmaan joo semmonen, että Kerttu on kummiski myös semmonen ujo ja arkin juttujansa sanomaan niin sitä varmaan, että uskaltaa sanoa ja uskaltaa esiintyä tai esittää asioita niin ne ois varmasti semmosia mistä hyötyis"* – Niklas (huoltaja)

*"Sellasta vähän niinku nöyryyttä tietyllä tavalla, että ottaa sitä apua vastaan kun sitä tarjotaan"* – Lotta (huoltaja)

Huoltajien vastauksista nousi esille myös toive siitä, että heidän lapsensa oppisivat hankkeen kautta oma-aloitteisuutta ja vastuunottoa. Osa huoltajista toi esille huolen siitä, että heidän lapsensa ovat liian vähän joutuneet ottamaan vastuuta itsestään heidän huoltajien ja erityisavustajien ollessa niin paljon läsnä lasten elämässä ja tekemässä asioita heidän puolesta.

*"Meillä on tässä isona osana se, että hän opettelee yksin matkustamaan"* – Inka (huoltaja)

*"Tämmöset kodin tekemisetkin ja näin. Että kyllähän ne Katilla on aika vähällä ja siitä saa syyttää vaan ihteensä, että sitä kaiken tekee aina valmiiks. Että niin paljon enempi siihen pitäis kyllä olla, että Kati sais sitä tehdä kun eihän se mitään muuta kautta tuu sekään..."* – Kimmo (huoltaja)

*"Että tavallaan sellasta oma-aloitteisuuttakin"* – Lotta (huoltaja)

### Harrastukset

Aineiston pohjalta nousi sekä oppilaiden, että huoltajien puheista toive harrastuksien suhteen. Harrastuksiin liittyviä toiveita ilmeni yhteensä seitsemässä analyysiyksikössä, joista kaksi oli oppilaiden toiveita ja viisi huoltajien. Harrastusten suhteen toiveet olivat moninaisia eikä niistä löytynyt selviä alaluokkia, joihin toiveet harrastuksista olisi voinut jaotella. Selkeyden vuoksi esittelen toiveet kuitenkin kahdessa eri luokassa; ensiksi oppilaiden toiveet ja tämän jälkeen huoltajien toiveet.

Kahden oppilaan toiveet liittyivät siihen, että Tervareitti -hankkeen kautta voisi saada vinkkejä uusiin harrastuksiin ja keskustella omista sekä muiden harrastuksista.

*"En tiä sitten olisko sellanen, että jos aloittais jonkun uuden harrastuksen vielä, että oisko siihen sitten jotain vinkkiä..."* – Kati (oppilas)

*"Jaa, haluaisin harrastaa paljon niitä juttuja mistä mä oon kiinnostunut.. Jaa haluan, että niinku jutellaan hirveesti niistä..."* – Harri (oppilas)

Suurin osa oppilaista ei kuitenkaan kokenut tarvitsevansa neuvoja tai vinkkejä harrastustoiminnan suhteen, vaikka kysyin sitä heiltä erikseen suljetulla kysymyksellä haastattelun aikana.

Haastattelija: *"No entäs sitten äsken sää sanoit sitä, että haluaisit lisää harrastuksia tän 9.luokan jälkeen. Niin onko sulla toiveissa, että siellä Tervareitti -projektissa vois puhua vaikka eri harrastusvaihtoehdoista tai saaha vinkkiä?"*

Haastateltava: *"Ei oikeestaan, mä tiiän mitä mä haluan tehdä."* -Jari (oppilas)

Haastattelija: *"No tuotaa oisko susta kiva kuulla vaikka jostain harrastusmahdollisuuksista?"*

Haastateltava: *"Ei."* -Kerttu (oppilas)

Huoltajien toiveet harrastuksiin suuntautuvalla ohjaukselle liittyivät erilaisten harrastuksien kokeilemiseen, kontaktien luomiseen harrastusten kautta ja tiedon saamiseen mahdollisista harrastuksista ja niihin mukaan pääsemisestä.

*"Että siinä mielessä mä haluankin, että Ville pysyis mukana tässä Tervareitissä, et se sais kokkeilla näitä eri harrastuksia."* - Timo (huoltaja)

*"Tuommoset harrastusryhmät ja muut on vähän sit ollut tosi hankalia löytää semmosia kivoja ryhmiä missä Kerttu ois sitten omiensa joukossa."* - Niklas (huoltaja)

### Ei toiveita

Yhdeksi teemaksi muodostui teorian ulkopuolelta "Ei toiveita" -teema, johon kuului neljä analysointiyksikköä. Tämä teema muodostui pelkästään oppilaiden esittämistä mielipiteistä. Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin, minkälaisia toiveita heillä on Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle. Viidestätoista haastateltavasta neljä ilmaisi aluksi, ettei heillä ole toiveita ohjaukselle tai he eivät tiedä, minkälaisia toiveita heillä on.

*"En minä tiä.." - Niina (oppilas)*

*"En mä oikeestaan tiä, vähäsen... En mä tiä." - Lauri (oppilas)*

*"Mm.. En oikeen oo keksiny" - Ville (oppilas)*

Kaikki oppilaat osasivat kuitenkin ilmaista toiveitaan kun haastattelija antoi heille esimerkkejä siitä minkälaisia toiveet voivat esimerkiksi olla.

### Opiskelutaitojen kehittäminen

Suppeana teemana aineistosta nousi esille toive, että Tervareitti -hankkeen kautta oppilaat pääsisivät kehittämään opiskelutaitojaan. Toiveen opiskelutaitojen kehittämisestä esitti vain kaksi haastateltavaa viidestätoista. Tämä teema nousi esille kahden huoltajan vastauksissa mutta huomioitavaa on se, että heidänkin vastauksissaan opiskelutaitojen kehittäminen nousi esille vain sivulauseessa. Kukaan haastateltavista ei siis nostanut tätä teemaa ensisijaisena toiveena esille.

*"Eikai se hukkaan mee niinku opiskelutaitojen tukeminen ja tämmönenkään." - Leea (huoltaja)*

*"Niin ja varmaan ne opiskelutekniikat." - Niklas (huoltaja)*

### Hauskanpito

Teorian, eli f-sanojen, pohjalta nousi esille "Hauskanpito" -teema, johon kuului yksi analysointiyksikkö. Yksi oppilaista toi esille toiveen, että haluaisi Tervareitti -hankkeelta hauskanpitoa.



*"Että tehtäis ryhmän kanssa jotakin kivaa." – Harri (oppilas)*

Vaikka teema jäi analysointiyksiköiden osalta suppeaksi, oli oppilaiden puheista havaittavissa, että tämä teema on tärkeä vaikkei sitä suoranaisesti toiveeksi nostettukaan. Tämän vuoksi päätin muodostaa haastattelujen kokonaiskuvan perusteella hauskanpidosta oman teemansa. Suurin osa oppilaista kertoi, että ensimmäinen yhteinen lähijakso oli ollut heille mukava ja mielekäs kokemus. Oppilaiden kommentteista ja tavasta puhua Tervareitti -hankkeesta ilmeni, että heille hauskanpito oli itsestään selvä osa-alue hankkeen toimintaa. Tämä myös vahvasti päätöstäni pitää hauskanpito omana teemanaan tutkimustuloksissani.

*"No täällähän on ollut tosi mukavaa, että meillä on hyvä porukka täällä ja mukavaa tekemistä ollu kaikennäköstä." – Kati (oppilas)*

*"Tää on tosi hauskaa" – Niina (oppilas)*

Hauskanpito -teema tuli selkeämmin esille oppilaiden kuin huoltajien puheesta. Huoltajien puheesta ilmenivät sen sijaan tämän teeman lähellä olevat Ystävät ja Vertaisten tuki -teemat.

## **6.2. Oppilaiden ja huoltajien toiveiden eroavaisuudet**

Oppilaiden ja huoltajien toiveet Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle olivat moninaisia ja niistä muodostui yhteensä kahdeksan teemaa, jotka kuvasin edellisessä alaluvussa. Seuraavaksi tuon esille, millä tavoin oppilaiden ja huoltajien toiveet erosivat toisistaan. Pyrin selventämään eroavaisuuksia tuomalla esille sitaatteja oppilaiden ja huoltajien vastauksista.

Aineistosta nousi esille lukuisia toiveita Tervareitti -hankkeesta saatavalle ohjaukselle joko avoimien tai suljettujen kysymyksien avulla. Huomioitavaa on, että huoltajat osasivat ilmaista oppilaita paremmin toiveensa ohjaukselle pelk-

kien avoimien kysymyksen avulla. Oppilaat sen sijaan esittivät toiveitansa paremmin vasta esittäessäni suljettuja kysymyksiä, kuten *"Haluaisitko sää, että siellä vaikka porukalla juteltaisiin jatko-opinnoista tai..?"*. Näin ollen myös vastauksissa oli huomattavissa eroavaisuuksia niiden laajuuden ja syvyyden suhteen. Huoltajat kertoivat pääosin monipuolisesti ja oma-aloitteisesti toiveitansa projektista saatavalle ohjaukselle kun taas oppilaiden vastaukset olivat lyhyempiä. Vastaustyypeistä huolimatta sekä oppilaat että huoltajat toivat toiveitansa esille ja niiden välillä oli huomattavissa selkeitä eroavaisuuksia.

Oppilaiden toiveista nousivat esille kaksi teemaa, joihin huoltajilla ei ollut lainkaan toiveita. Nämä teemat olivat nimeltään Hauskanpito ja Ei toiveita. Huomioitavaa on, että nämä teemat olivat suppeita ja niihin sisältyi vain 1 - 4 analysointiyksikköä. Näistä teemoista toinen nousi esiin f-sanojen kautta ja toinen teorian ulkopuolelta aineistolähtöisesti. Ei toiveita - teemaa voi osaltaan selittää oppilaiden nuori ikä ja se, ettei heillä ollut mahdollisuutta pohtia haastattelukysymyksiä etukäteen. Näin ollen he tarvitsivat haastattelutilanteessa enemmän tukea ja esimerkkejä ennen kuin osasivat itse lähteä muodostamaan vastauksia.

Huoltajien toiveista nousivat esille Itsenäisempi minä ja Opiskelutaitojen kehittäminen -teemat, joihin oppilaat eivät esittäneet toiveita. Itsenäisempi minä -teema oli melko laaja, sillä neljä huoltajaa seitsemästä esitti ainakin yhden toiveen teemaan liittyen. Opiskelutaitojen kehittäminen -teema oli sen sijaan suppea, sillä siihen liittyen toiveita esitti vain kaksi huoltajaa. Molemmat teemat nousivat esille aineiston ehdoilla, mutta erityisesti Itsenäisempi minä -teema nousi vahvaksi ohjaukselliseksi toiveeksi huoltajien puheesta.

*"Vastuunottoa tän projektin kautta omasta elämästä."* - Kimmo (huoltaja)

*"Siihen kypsymiseen ja siihen, että tuota mitä se työn tekeminen on.. Tämmösiä perus asioita."* - Lotta (huoltaja)

Mielenkiintoista aineistossa on se, että oppilaat esittivät selvästi enemmän tulevaisuutta koskevia toiveita kuin huoltajat. Oppilaat esittivät yhteensä neljätoista tulevaisuuteen liittyvää toivetta, kun taas huoltajien toiveita tähän teemaan liittyen oli vain seitsemän. Tulevaisuus -teeman sisällä toiveet olivat kuitenkin melko yhteneväisiä riippumatta siitä, oliko toiveen esittäjänä oppilas vai huoltaja.

*"Niin no määhän tulin tähän siis selventääkseen mikä se ammatti tai jatko-opintopaikka olis... Semmonen."* – Lauri (oppilas)

*"Kyllä myös siihen jatko-opintoihin jos siellä olis joku, että huomaisi ite, että tää onkin kiva juttu."* – Inka (huoltaja)

*"No lähinnä se, että jos pikkusen sais selvemmäks sitä tulevaa ammattia."* – Kati (oppilas)

*"Se voi tietenkin omalta osaltaan olla niinku auttamassa siinä ammatinvalintajutussa"* – Leea (huoltaja)

Huoltajien toiveet liittyivät Tulevaisuus -teemaa enemmän oppilaiden sosiaaliin suhteisiin. Sosiaaliin suhteisiin viittaavia teemoja olivat muun muassa Ystävät, Ryhmän ja vertaisten tuki sekä Harrastukset. Näissä teemoissa huoltajien osuus oli selvästi laajempi ja he esittivät yksityiskohtaisempia toiveita teemojen sisällä.

*"Enemmän ehkä ajattelen sen ryhmän kautta ne toiveet, että antaa joku ryhmä ku varsinaisesti sitten niihin jatko-opintoihin tai muihin..."* – Niklas (huoltaja)

*"Ois kiva, et se sais enemmän kontakteja esimerkiksi harrastuksien kautta niinku muihin samanikäisiin..."* – Timo (huoltaja)

Myös oppilaat esittivät näissä teemoissa toiveitaan mutta ne jäivät selkeäksi vähemmistöksi teemojen sisällä ja toive ilmeni usein vasta tiedustellessani asiaa suljetun kysymyksen avulla. Huoltajien puheessa teemat nousivat useammin esille avoimien kysymyksien kautta.

Haastattelija: *"Toivotko sää esimerkiksi, että vois siellä tutustua uusiin kavereihin?"*

Haastateltava: *"Joo, oishan sekin kiva."* – Minka (oppilas)

Haastattelija: *"No toivotko sää, että sieltä vois saaha vaikka vertaistukea vähän kavereilta?"*

Haastateltava: *"Mm."* – Kerttu (oppilas)

Oppilaiden ja huoltajien toiveiden välillä oli siis havaittavissa selviä eroavaisuuksia. Eroavaisuudet olivat pääasiassa nähtävissä eri teemojen painotuksissa. Oppilaiden vastauksissa oli nähtävissä samanlainen näkökulma toiveisiin. He näkivät projektin annin enemmän konkreettisten asioiden, kuten jatko-opintojen, selventämisen kautta. Huoltajat taas toivoivat käytännön neuvojen lisäksi sitä, että oppilaat jakaisivat kokemusmaailmaansa projektissa muille ja saisivat näin ollen vertaistukea sekä kokisivat yhteenkuuluvuuden tunteita.

### **6.3. Toiveiden yhteys f-sanoihin**

Tutkimukseni yhtenä mielenkiinnon kohteena on se, ovatko oppilaiden ja huoltajien toiveet yhteydessä teoriaani eli kuuteen f-sanaan. F-sanojen pohjalta muodostui kaksi laajempaa teemaa, tulevaisuus ja ystävät. Lisäksi teorian pohjalta nousi esille kaksi suppeaa, yhden analysointiyksikön kokoista teemaa, jotka ovat hauskanpito ja perhe. Päädyin ratkaisuun, jossa haastattelujen kokonaiskuvan perusteella muodostin hauskanpidosta oman teemansa suppeudesta huolimatta. Tätä ratkaisua olen perustellut aiemmin esitetyissä tutkimustuloksissa tarkemmin. Perhe -teeman päätin jättää tutkimustulosten ulkopuolelle. Ratkaisuani perustelen sillä, että teemaan liittyen nousi esille vain yksi toive. Tämän toiveen lisäksi kukaan haastateltavistani ei maininnut teemaan liittyviä

toiveita vaikka kysyin haastattelussa oppilailta, haluaisivatko he saada ohjausta vuorovaikutustaitoihin tai siihen kuinka toimia vaikeissa tilanteissa kavereiden tai perheen kanssa. Suurin osa oppilaista kuitenkin tunsi, että heidän vuorovaikutustaitonsa olivat hyvät eivätkä kaivanneet tähän osa-alueeseen ohjausta.

*"No mulla on kyllä ainakin käsittääkseni ne asian kyllä ihan hallussa jo.." - Kati (oppilas)*

*"Ei mun tarvitte sen kummemmin.. Ne on kyllä hallinnassa." - Lauri (oppilas)*

*"No en mä tiiä. Kyllä mä aika hyvin osaan sopia riidat ja tolleen.." - Minka (oppilas)*

Yksi oppilaista nosti esille ohjauksellisen tarpeen perheensä suhteen. Haastateltava ei kuitenkaan tuonut sen tarkemmin esille minkälaista ohjausta hän toivoisi saavansa perhetilanteen edistämiseksi.

Haastateltava: *"Joo ehkä vähän lisää.. Meillä on semmonen tilanne, että meillä on - - - uusioperhe.. Ja ne on tosi mukavia. Mutta välillä tulee semmosia tilanteita, että mä en kaikesta puhu mun isäpuolelle." - Niina (oppilas)*

Perhe -teeman jäädessä näin suppeaksi on mielestäni perusteltua, että sitä ei käsitellä tutkimustuloksissa omana teemanaan. Näin ollen teorian pohjalta muodostui lopulta kolme teemaa ja loput viisi teemaa muodostuivat aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavien teemojen valinnassa tärkeää oli se, että ne muodostuivat luonnollisesti aineistosta eikä analysointiyksiköitä tarvinnut "pakottaa" näihin teorian ohjaamiin teemoihin. Tällä tavoin toimiessani pyrin siihen, että aineistosta olisi mahdollista nousta esille uusia teemoja ilman, että teoria ja sen kautta nousseet teemat olisivat olleet etusijalla analysoinnissa.

Teoriasta, eli kuudesta f-sanasta jäi yli kaksi teemaa, jotka eivät nousseet esille aineistosta. Nämä f-sanat ovat toiminta ja kunto. Mielenkiintoista on se, että

nämä f-sanat liittyvät oppilaiden terveydelliseen puoleen ja ovat vahvasti tekemässä heistä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Toiminnan teemaan olisi voinut kuulua esimerkiksi toiveet toimintakyvyn ylläpidosta tai toive siitä, että toimintakyvystä keskusteltaisiin Tervareitti -hankkeessa. Tähän f-sanaan liittyviä toiveita ei kuitenkaan noussut esille oppilaiden tai huoltajien haastatteluista. Aineistosta noussut harrastukset -teema oltaisiin voitu luokitella myös toiminta -teemaksi, mutta tutkijana päätin edetä analysoinnissa aineiston ehdoilla vaikka teoria olikin analysoinnin taustalla. Näin ollen en halunnut "pakottaa" analysointiyksiköitä toiminta -teeman alle, kun ne muodostivat huomattavasti helpommin oman aineistolähtöisen harrastukset -teeman. Kunto -teeman alle olisi voinut kuulua esimerkiksi toiveet terveyden ylläpidosta ja sen edistämisestä tai esimerkiksi toive siitä, että Tervareitti -hankkeessa keskusteltaisiin oppilaiden terveydestä. Tällaisia toiveita ei kuitenkaan suoranaisesti esitetty vaan puhe oppilaiden terveydestä ilmeni lähinnä siinä kun esitettiin muun muassa toiveita realististen jatko-opintopaikkojen kartoittamisesta. Näin ollen en kokenut tutkijana tarpeelliseksi viedä näitä analysointiyksiköitä kunto -teeman alle niiden liittyessä niin vahvasti tulevaisuuteen ja siihen liittyviin toiveisiin.

#### **6.4. Oppilaiden kokemus osallisuudesta Tervareitti -hankkeen alkaessa**

Tutkimuksessani pyrin toisen tutkimustehtävän avulla selvittämään mikä on Tervareitti -hankkeeseen osallistuneiden oppilaiden kokemus osallisuudesta hankkeen alkaessa. Arvioin oppilaiden kokemaa osallisuutta Nigel Thomasin osallisuuden ulottuvuuksien (2002) kautta. Thomasin mallissa osallisuus nähdään kuutena mahdollisuuden tasona: mahdollisuutena valita, mahdollisuutena saada tietoa, mahdollisuutena vaikuttaa päätöksentekoprosessiin, mahdollisuutena ilmaista itseään, mahdollisuutena saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseksi ja mahdollisuutena itsenäisiin päätöksiin. (Thomas, 2002, 174 - 176.)

Tutkimustehtävääni hain vastauksia haastattelujen aikana muutamien kysymyksien avulla. Kysyin nuorilta muun muassa, että kokevatko he voivansa itse

vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. Tähän kysymykseen viisi kahdeksasta nuoresta vastasi myöntävästi ja heidän kokemuksensa omista vaikutusmahdollisuuksistaan olivat myönteiset:

Haastattelija: *"No miten tuntuu, pystytkö sää ite vaikuttamaan sun tulevaisuuteen?"*

Haastateltava: *"Kyllä mä pystyn."* - Niina (opiskelija)

Haastattelija: *"No miten sää aattelet, että pystytkö sää ite vaikuttamaan siihen sun tulevaisuuteen?"*

Haastateltava: *"Mää luulen, että mä pystyisin."* - Jari (oppilas)

Kuitenkin kolme opiskelijaa kahdeksasta koki, että heidän vaikutusmahdollisuutensa oman tulevaisuutensa suunnitteluun ja vaikuttamiseen ovat vähäiset.

Haastattelija: *"No miten sää aattelet, että pystytkö sää ite vaikuttamaan sun tulevaisuuteen ja suunnittelemaan sitä?"*

Haastateltava: *"No ainakin vähän."* - Minka (oppilas)

Haastattelija: *"Joo, no miten sää aattelet, voitko sää ite suunnitella tulevaisuutta ja vaikuttaa siihen ite?"*

Haastateltava: *"Vaihtelee..."* - Harri (oppilas)

Nuorten syyt sille, miksi he kokivat vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi vaihtelivat yksilöiden välillä. Yksi nuorista koki, että hänen erityistarpeensa ovat esteenä omien valintojen tekemiselle. Toinen taas ajatteli, että yhteiskunta päättää lopulta, mihin hänen arvosanansa riittävät jatko-opintojen osalta. Kolmas nuorista taas ei osannut kuvailla tarkemmin syitä sille, miksi hän koki vaikutusmahdollisuutensa niin vähäisiksi.

Alkuperäisessä haastattelurungossa minulla ei ollut kysymystä nuorten itsenäiseen päätöksentekoon liittyen. Haastattelujen edetessä luontevasti siihen suuntaan, kysyin kuudelta oppilaalta heidän mahdollisuudestaan tehdä itse päätök-

siä. Kuudesta nuoresta neljä koki, että he voivat tehdä itsenäisesti päätöksiä. Kaksi kuudesta nuoresta toi esille, että heidän tunteensa omasta mahdollisuudesta päätöksentekoon vaihtelivat.

Haastattelija: *"Tuntuuko susta välillä, että joku muu tekee sun puolesta päätöksiä tulevaisuuteen liittyen?"*

Haastateltava: *"En, en usko. Ehkä välillä."* -Ville (oppilas)

Haastattelija: *"No onko jotakin semmosia asioita mitä sää aattelet, että sää et pysty ite vaikuttamaan? Tai, että joku tekee päätökset sun puolesta?"*

Haastateltava: *"Tuntuu, että yhteiskunta päättää, että mihin mää mun arvosanoilla ja pisteillä menen."* - Harri (oppilas)

Vastauksien perusteella hieman yli 60% oppilaista koki, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoprosessiin. Huomioitavan arvoista on kuitenkin se, että kukaan oppilaista ei kokenut, että hänellä ei olisi lainkaan mahdollisuutta vaikuttaa oman tulevaisuuteen. Kuuden oppilaan muodostamasta vastausjoukosta 66% koki, että heillä on mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Vastauksen perusteella ei ole mahdollista arvioida tarkkaan millä Thomasin osallisuuden tasolla oppilaat ovat olleet Tervareitti -hankkeen alkaessa. Sanoisin kuitenkin, että haastattelujen perusteella kaikki oppilaat ovat kokeneet olleensa vähintään Thomasin mallin toisella tasolla, jossa heillä on ollut mahdollisuus saada tietoa. Tätä näkemystä puoltaa se, että kaikki oppilaat kokevat saavansa tarpeeksi apua ja tukea koululta. Kuitenkin suurin osa oppilaista on vähintään osallisuuden ulottuvuuksien kolmannella tasolla ja osa oppilaista jopa mallin korkeimmalla tasolla.



## 7. POHDINTA

Tutkimukseni keskeisimmiksi tuloksiksi nousivat kaksi teemaa, joihin sekä oppilaat, että heidän huoltajansa toivoivat osallistujien saavan Tervareitti -hankkeen kautta ohjausta. Nämä olivat Tulevaisuus sekä Ryhmän ja vertaisten tuki -teemat. Nämä teemat nousivat tutkimukseni päätuloksiksi, sillä niihin liittyen esitettiin eniten toiveita ja lisäksi ne olivat teemoja, jotka nousivat selkeästi esille sekä oppilaiden, että heidän huoltajiensa toiveissa. Tulevaisuus sekä Ryhmän ja vertaisten tuki -teemat ovat nähtävissä laajalti myös ohjauskirjallisuudessa. Tutkimuksessani Tulevaisuus -teema piti sisällään ohjauksen jatko-opintoihin, ammatinvalintaan sekä vaihtoehtojen realistiseen kartoittamiseen. Nämä asiat nousevat esille myös elinikäisen ohjauksen tematiikassa. Tulen siis tarkastelemaan Tulevaisuus -teemaa suhteessa elinikäiseen ohjaukseen ja pohtimaan, kuinka elinikäinen ohjaus mahdollisesti ilmenee erityistä tukea tarvitsevien nuorten elämässä. Ryhmän ja vertaisten tuki -teema linkittyy ohjauskirjallisuudessa ja -käytännöissä selkeästi ryhmäohjaukseen. Ryhmäohjauksesta ja sen mahdollisuuksista erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohdalla tulen valottamaan tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network) eli eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkosto (2013, 13) on määritellyt elinikäisen ohjauksen erilaisiksi toimiksi, joiden avulla mahdollistetaan kaikenikäisten kansalaisten valmiuksien, taitojen ja tietojen tunnistaminen. Elinikäisen ohjauksen toimien on tarkoitus auttaa kansalaisia tekemään mielekkäitä päätöksiä ammattiin ja koulutukseen liittyen sekä kehittymään yksilöllisellä elämänpolullaan. Elinikäistä ohjausta toteutetaan koulutusympäristöjen lisäksi työ-, yhteisö- ja yksityisympäristöissä. (ELGPN, 2013, 13.) Pääasiallisesti Suomessa ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus on kahden hallinnon alan vastuulla. Oppilaitoksissa annetaan ohjausta lapsille, nuorille ja aikuisopiskelijoille. Työ- ja elinkeinohallinto on puolestaan vastuussa ohjaus- ja neuvontapalveluiden

järjestämisestä työssä käyville ja työtä hakeville asiakkaille. (Kasurinen, 2008, 133.)

Elinikäinen ohjaus tarkoittaa käytännössä siis sitä, että riippumatta ihmisen elämäntilanteesta, henkilölle tulisi olla tarjolla ohjauspalvelu, jossa hän voi tunnistaa omia taitoja ja valmiuksia. Elinikäinen ohjaus vastaa osaltaan tuloksissani esille tulleeseen tarpeeseen saada ohjausta tulevaisuuden teemoihin liittyen. Elinikäinen ohjaus on merkittävässä roolissa tämän teeman kohdalla, sillä oppilaat ja huoltajat toivoivat, että Tervareitti -hanke voisi tarjota ohjausta niin jatko-opintoihin kuin tulevaisuuden ammatin ja realististen vaihtoehtojen kartoittamiseen liittyen. Tervareitti -hankkeen tulee siis osaltaan hoitaa ohjauksellista tehtäväänsä, mutta heidän tärkeänä roolina on myös ohjata oppilaat seuraavaan paikkaan, jossa he voivat saada jatkossa ohjauspalveluja. Tärkeää on, että oppilaat siirtyvät Tervareitti -hankkeesta eteenpäin koulutuspolullaan, mutta ovat tietoisia palveluista, joista he voivat jatkossa hakea ohjausta ja neuvontaa esimerkiksi ammatinvalinnan yhteydessä tai muissa ongelmallisissa tilanteissa.

Elinikäisen ohjauksen periaatteissa on otettu huomioon myös erityistä tukea tarvitsevat henkilöt ja suunniteltu heille sopivia työmuotoja sekä välineitä. Näiden työmuotojen ja välineiden kautta autetaan erityistä tukea tarvitsevia kansalaisia löytämään oma paikkansa yhteiskunnassa koulutuksen, työn ja muunlaisen yhteiskunnan toimintaan osallistumisen kautta. (ELGPN, 2016, 56.) Erityistä tukea tarvitsevan nuoren koulutus- ja urapolku eivät välttämättä ole aina kovin suoraviivaisia ja he tarvitsevat usein enemmän aikaa ja tukea päätösten tekemiseen. Näin ollen on tärkeää, että heille on tarjolla ohjauspalveluja läpi elämän. Erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla ja aikuisilla on vaihtelevat valmiudet hankkia itsenäisesti tietoa oppimis- ja työmahdollisuuksista, tulkita tätä tietoa, tehdä mielekkäitä päätöksiä sekä onnistua näiden päätöksien toteuttamisessa. Elinikäisen ohjauksen tehtävänä on tukea ja kehittää heidän mahdollisuuksiaan selviytyä lähtökohtaisesti haasteellisesta urasta koulutuksessa tai työelämässä. Elinikäinen ohjaus antaa erityistä tukea tarvitseville henkilöille

tietoa oikeista palveluista. Lisäksi se antaa heille toivoa ja luo positiivisia tulevaisuuden näkymiä. (ELGPN, 2016, 56.)

Mielestäni elinikäinen ohjaus vastaa monilta osin Tulevaisuus -teemalle esitettyihin toiveisiin ja on auttamassa hankkeeseen osallistuvia nuoria myös hankkeen päättymisen jälkeen. Ohjaushenkilöstön kannalta elinikäinen ohjaus tarkoittaa sitä, että he huolehtivat ohjauksesta oman osaamisensa rajoissa. Heidän tulisi kuitenkin huolehtia siitä, että ohjattava löytää oikean palvelun piiriin jos heidän osaamisensa ei ole ohjattavan tilanteeseen soveltuva. Tärkeää olisi, että ohjattava tietäisi aina mistä hankkia apua eikä jäisi yksin huoliensa kanssa.

Tutkimustuloksissani merkittävänä aiheena nousi esille Ryhmän ja vertaisten tuki -teema. Tervareitti -hankkeeseen osallistuvat oppilaat ja heidän huoltajansa esittivät toiveen, että hankkeen myötä oppilaat saisivat tukea vertaisiltaan mutta myös koko Tervareitti -hankkeen ryhmältä, johon kuuluvat osallistujien lisäksi hankkeen työntekijät. Ohjauksen alalla ja kirjallisuudessa ilmiöstä puhutaan nimellä pienryhmäohjaus tai ryhmäohjaus. Tässä yhteydessä käytän selvyden vuoksi kaikissa yhteyksissä ryhmäohjaus -termiä. Ryhmäohjaus määritellään yleensä pitkäkestoiseksi, tavoitteelliseksi ja tietylle kohderyhmälle suunnatuksi ohjaukseksi (Ruponen ym., 2000, 163; Herranen & Penttinen, 2008, 44). Yleensä ryhmäohjaukseen osallistuu kerralla 7 - 12 jäsentä (Ruponen ym., 2000, 163.) Ryhmäohjauksessa yksilöt käyvät dialogia pienryhmässä, kun taas yksilöohjauksessa dialogi käydään ohjaajan kanssa kahdestaan. Ryhmäohjauksen dialogin kulkuun vaikuttavat yksilöiden väliset kohtaamiset, ryhmän toiminnan peruslainalaisuudet sekä toimintaympäristö. (Herranen & Penttinen, 2008, 44.)

Käytännössä ryhmäohjausta toteutetaan eri tavoin ohjauksen eri konteksteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kehoitetaan hyödyntämään ryhmäohjausta yhtenä ohjauksen muotona yksilöohjauksen ja luokkamutoisen ohjauksen rinnalla (Opetushallitus, 2014, 444). Myös toisen asteen oppilaitoksissa ja korkeakouluissa ryhmäohjaus on yksi mahdollisista ohjauksen muodoista

(Opetushallitus, 2014, 9; Herranen & Penttinen, 2008, 43). Ryhmäohjausta voidaan käyttää myös koulukontekstin ulkopuolella, esimerkiksi työnohjauksessa (Onnismaa, 2011, 93). Ryhmäohjausta käytetään kuitenkin yksilö- ja luokkamuotoista ohjausta vähemmän, vaikka sen hyödyistä puhutaan lukuisissa ohjausalan teoksissa. Onnismaan mielestä ryhmäohjaus vastaa sellaisiin nykyajan haasteisiin, joihin yksilöohjauksen on vaikea vastata. Ryhmäohjauksessa henkilöt saavat jakaa mieltänsä painavat asiat muiden samassa tilanteessa olevien kanssa, jolloin tukea saavat kaikki ohjaukseen osallistuvat. (Onnismaa, 2011, 182.)

Ryhmäohjausta ja sen toimivuutta on tutkittu monissa eri ohjauksen ympäristöissä. Ruponen ym. (2000) ovat tutkineet työttömille järjestettyä ryhmäohjausta ja saaneet siitä varsin positiivisia kokemuksia. Heidän mukaansa ryhmässä jaetut työttömyyskokemukset ovat olleet osallistujien mielestä lähes vapauttavia. Ruponen ym. näkevät ryhmäohjauksen keskeisenä elementtinä yhteisen ja ainutkertaisen kokemuksen näkyväksi tekemisen. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista olikin kokenut ryhmäkeskustelut ja ryhmän tarjoaman tuen kaikista tärkeimmäksi kokemukseksi. (Ruponen ym., 2000, 176 – 181.) Ohjausalan kirjallisuudessa on myös kyseenalaistettu pienryhmän toimivuutta. Muun muassa Harinen ym. (2008) tuovat artikkelissaan esille kriittisiä kysymyksiä ryhmäohjausta ja sen toimivuutta kohtaan. Harinen ym. ovat tutkineet ryhmäohjauksen toimivuutta kahden erityisnuorisotyötä tekevän ohjaajan haastattelujen ja yhden ohjaajan työpäiväkirjamerkintöjen pohjalta. Heidän tutkimuksessaan ryhmäohjaukselle ominainen piirre, vastavuoroisuus, jää usein toteutumatta. Ongelmia ryhmäohjauksessa aiheuttivat myös osallistujien aktiivisen toimijuuden esille saaminen, reflektiivisen ilmapiirin luominen ja sääntöjen noudattaminen. Aiemmissä tutkimuksissa ryhmäohjaukseen suhtaudutaan siis monitahoisesti, mikä voi myös vaikuttaa siihen miksi ryhmäohjaus ei ole samalla tavalla käytössä oleva ohjauksen menetelmä kuin yksilöohjaus. (Harinen ym., 2008, 63 – 72.)

Koulukontekstissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että opinto-ohjaajat käyttävät ryhmäohjausta huomattavasti vähemmän kuin yksilö- tai luokkamutoista ohjausta (mm. Kupiainen, 2009; Lahti, 2006). Kupiainen (2009) on väitöskirjassaan tutkinut opinto-ohjaajien ohjausajattelua ja sen ohessa muun muassa ryhmäohjauksen käyttöä ohjauksen osana. Osa tutkimukseen osallistuneista opinto-ohjaajista koki, että oppilaat haluavat enemmän yksilöohjausta kuin ryhmäohjausta, minkä vuoksi he eivät hyödynnä ryhmäohjausta työssään. Osa opinto-ohjaajista taas koki omat taitonsa ryhmäohjauksen suhteen puutteellisiksi ja haluaisivat lisäkoulutusta aiheeseen liittyen. (Kupiainen, 2009, 99.) Lahden tutkimuksessa opinto-ohjaajat eivät käyttäneet ryhmäohjausta ajan puutteen vuoksi (Lahti, 2006, 19).

Moninaisista mielipiteistä huolimatta, Tervareitti -hanke yhdessä muiden projektien kanssa, on yksi mahdollisuus toteuttaa ryhmäohjausta erityistä tukea tarvitseville nuorille. Erilaisten projektien lisäksi ryhmäohjausta olisi tarpeellista hyödyntää myös erityisoppilaitoksissa opinto-ohjauksen ja muiden aineiden opetuksen yhteydessä. Tällä hetkellä opetussuunnitelma kehottaa ryhmäohjauksen hyödyntämiseen, mutta pakottavat velvoitteet koskevat vain yksilö- ja luokkamutoista ohjausta. Näin ollen ryhmäohjauksen järjestämisestä päättäminen jää opinto-ohjaajan tai opettajan omalle vastuulle. (Opetushallitus, 2014, 444.) Erityisoppilaitoksissa ryhmäohjausta voisi hyödyntää muun muassa valinnaisaineiden pohtimisessa, TET-paikan etsimisessä tai realististen urasuunnitelmien läpikäymisessä. Ryhmäohjauksessa oppilaat saisivat realistisen näkemys omasta tilanteestaan suhteessa muihin opiskelijoihin. Ryhmäohjauksen positiivisena puolena olisi myös se, että sitä kautta oppilas saisi kannustusta ja motivaatiota omaan työskentelyyn huomattaessaan, etteivät omat ongelmat ole välttämättä niin suuria kuin oli ajatellut. Kirjallisuuden perusteella opinto-ohjaajat haluaisivat kuitenkin lisää aikaa ja koulutusta, jotta ryhmäohjausta voitaisiin toteuttaa halutulla tavalla (mm. Kupiainen, 2009 ja Lahti, 2006).

Ryhmän ja vertaisten tuki -teemaan linkittyy läheisesti tuloksissa esittelemäni Ystävät -teema, joka käsittelee myös erityistä tukea tarvitsevan nuoren sosiaali-

sia suhteita. Ystävät -teema on tuloksissani mielenkiintoinen sen vuoksi, että oppilaat itse sanoivat, että heillä on ystäviä eivätkä he halunneet tähän teemaan liittyen apua Tervareitti -hankkeesta. Huoltajista suurin osa toi kuitenkin esille huolensa lapsensa ystävyysuhteista ja esitti toiveen, että Tervareitti -hankkeen kautta heidän lapsensa saisi enemmän ystäviä ja taitoja sosiaalisiin tilanteisiin. Tässä yhteydessä haluankin vielä pohtia hieman sitä, mistä tämä tulos mahdollisesti kertoo ja onko huoltajien huoli turha.

Huoltajien kokema huoli voi olla useiden oppilaiden kohdalla aiheellinen, mutta on myös mahdollista, että huoltajat eivät tunnista kaikkia ystävyysuhteiden muotoja, joita heidän lapsensa kokee. Yläkouluikäisille nuorille on tyypillistä muodostaa ystävyysuhteita myös internetin kautta. Hakalan (2014) mukaan erityistä tukea tarvitsevat nuoret osaavat käyttää hyvin internetiä. Hänen mukaansa he keskustelevat ja solmivat uusia ihmissuhteita sosiaalisen median kautta. (Hakala, 2014, 126 - 127.) On siis mahdollista, että haastattelemani oppilaat kokevat ystävyysuhteensa runsaammiksi kuin heidän huoltajansa, koska osaan ystävyystä pidetään yhteyttä vain sosiaalisen median kautta. Täytyy myös muistaa, että haastattelemani nuoret ovat yläkoululaisina siinä iässä, että kaikkia asioita ei välttämättä enää jaeta huoltajien kanssa. Näin ollen huoltajat eivät välttämättä ole täysin tietoisia keiden kanssa nuori viettää aikaansa koulupäivän aikana. Tämän vuoksi heidän käsityksensä nuoren ystävyysuhteista tai niiden määräästä voi olla eriävä nuoren oman käsityksen kanssa.

Ystävyysuhteet voivat myös olla nuorelle kipeä ja arka paikka, joten voi olla ettei hän ole halunnut tuoda haastattelussa niiden merkitystä esille. Ihmiselle tyypillinen alkeellinen oman minän puolustuskeino on asian kieltäminen (Heikkinen - Peltonen ym., 2010, 28). Tämä voi selittää myös tässä tilanteessa huoltajien ja oppilaiden vastauksien merkittävää eroavaisuutta, jos nuorelle on tyypillistä kieltää epämiellyttäviä asioita, kuten yksinäisyyttä. On myös mahdollista, että nuoret haluaisivat lisää ystävyysuhteita mutta kokevat etteivät halua niihin apua Tervareitti -hankkeen kautta. Ajoittain oppilaiden puheesta

kävi ilmi, että he haluavat hoitaa sosiaaliset suhteensa itsenäisesti, ilman koulun tai huoltajien apua.

*"Mää en halua hirveesti, että koulu on mun.. tai alkais hirveästi avustamaan mua näissä kavereitten ettimisessä tai seurustelukumppaneiden ettimisessä. Mää haluan niinku pitää ne omana privaattiasiana ja ite koittaa, että vähän apua. Tai en mä tiiä pitäskö apua tulla." - Harri (oppilas)*

Oppilaiden ja huoltajien vastausten eroavaisuudet Ystävät -teemassa voivat siis selittyä monella tapaa. Tämä teema on kuitenkin tärkeää huomioida erityistä tukea tarvitsevien nuorten ohjauksessa, sillä yksinäisyys on valitettavan usein läsnä erityistä tukea tarvitsevan nuoren elämässä (Hintsala & Ahlsten, 2011, 20). Yksinäisyyden estämiseksi tai sen vähentämiseksi onkin tärkeää, että aikuiset ympärillä puuttuvat tilanteeseen varhain ja pyrkivät yhdessä nuoren kanssa tekemään muutoksia tilanteeseen.

Tutkimuksessani käsitellään yhden tutkimustehtävän puitteissa myös osallisuutta ja Tervareitti -hankkeeseen osallistuneiden oppilaiden kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksistaan hankkeen alussa. Tuloksista ilmenee, että oppilaiden kokema mahdollisuus vaikuttaa ja tehdä päätöksiä vaihtelee huomattavasti osallistujien kesken. Tuloksien mukaan osa oppilaista on Thomasin mallin (2002) kuudesta tasosta vasta toisella, jossa heillä on mahdollisuus saada tietoa. Osa oppilaista on kolmannella tasolla, jossa heillä on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoprosessiin ja osa jopa kuudennella tasolla, jossa heillä on mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Oppilaiden kokemat eroavaisuudet omista vaikutusmahdollisuuksista voivat selittyä monella tapaa. Osallisuuden kokemiseen vaikuttaa muun muassa yksilön oma tunne siitä, onko hän osa itseä suurempaa yhteisöä ja kokeeko hän olevansa yhteisön arvostettu jäsen (Kiilakoski, 2007, 13). Haastatteluissa ilmeni, että nuorten kokemukset yhteisön arvostettuna jäsenenä olemisesta vaihtelivat. Tämä voi osaltaan selittää oppilaiden erilaisia kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksista.

*"Että koheltais kuin muita, että koheltais niinku ois vähän, että tää - - - on yhtä kypsä kuin muut."* – Harri (oppilas)

*"No mun vanhemmat on kyllä semmosia, että niinku haluaa mua tukea ja niitä mun omia toiveita ottaa huomioon. - - - Että ne muaki kuuntelee."* – Raili (oppilas)

Oppilaiden kokemusten eroavaisuudet voivat selittyä myös sillä, että tuntevatko he aikuisten jakavan valtaansa heidän kanssaan. Shierin mukaan se, että aikuinen jakaa valtaansa lapsen kanssa, on yksi tärkeä tekijä osallisuuden kokemuksen syntymisessä (2001, 115). Oppilaiden eriäviin kokemuksiin vaikutusmahdollisuuksista voivat myös vaikuttaa oppilaiden yksilölliset eroavaisuudet ja tapa, jolla he tuovat asioita esille keskusteluissa. Näin ollen tekijät osallisuuden kokemuksen taustalla voivat olla moninaiset. Tervareitti -hankkeessa oppilaiden osallisuuden kokemukseen pyritään vaikuttamaan myönteisesti antamalla nuorille mahdollisuuksia tehdä päätöksiä hankkeeseen osallistumisesta ja vaikuttaa hankkeen sisältöihin. Oppilaita pyritään osallistamaan enemmän myös oman elämän suunnitteluun siten, että he asettavat itselleen tavoitteita ja tekevät muun muassa yhteishakuun liittyviä päätöksiä. (Tervareitti, 2016.)

Tutkimani aihe oli todella mielenkiintoinen ja mahdollistaisi myös useita jatkotutkimuksia. Tutkimuksen tekoa voisi jatkaa muun muassa siitä näkökulmasta, mikä on nuorten kokema osallisuuden taso Tervareitti -hankkeen jälkeen. Kokevatko he, että heidän vaikutusmahdollisuutensa lisääntyivät hankkeen aikana? Pitkittäistutkimuksen avulla olisi mahdollista saada syvällisempää tietoa siitä miten tunne osallisuudesta kehittyi hankkeen aikana ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Erityistä tukea tarvitsevat nuoret olisivat mielenkiintoinen tutkimusjoukko myös siitä näkökulmasta ajatellen, että mitä ohjauspalveluita he käyttävät opetusvelvollisuuden päättymisen jälkeen. Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa käymissäni keskusteluissa ilmeni usein, että heille opinto-ohjaus ja muut ohjauspalvelut eivät ole välttämättä kovin tuttuja tai käytettyjä palveluita. Tähän oli usein syynä se, että erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla on jo valmiiksi niin monenlaisia tukitoimia,



että koulutukseen liittyvät ohjauspalvelut jäävät vähemmälle huomiolle. Olisi-kin mielenkiintoista selvittää kuinka paljon erityistä tukea tarvitsevat nuoret hyödyntävät ohjauspalveluita, joita yhteiskuntamme tarjoaa elinikäisen ohjauksen puitteissa.

Seuraavaksi tarkastelen kriittisesti tekemääni tutkimusta sen vahvuuksien ja heikkouksien kautta. Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi ICF - toimintakykyluokitus ja sen pohjalta muodostetut f-sanat. Mielestäni viitekehys toimi tutkimuksessani hyvin ja teoriaohjaava sisällönanalyysi oli onnistunut valinta aineiston analysointitavaksi. Tutkimukseni vahvuuksia onnistuneen teoreettisen viitekehyksen lisäksi ovat laaja ja monipuolinen aineisto, joka kattaa yhtä henkilöä lukuun ottamatta koko Tervareitti -hankkeen oppilaat ja heidän huoltajansa. Tutkimukselleni lisäarvoa tuo myös se, että haastattelin oppilaiden lisäksi myös heidän huoltajiaan. Mielestäni onnistuin myös kiitettävällä tavalla liittämään tutkimukseni päätulokset ohjausalan teemoihin ja tuomaan näin ollen esille asioita, joita ohjaushenkilöstön tulisi ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevia nuoria ohjattaessaan. Tutkimukseeni vaikutti kielteisesti kokemattomuuteni tutkijana, joka vaikutti haastattelujen kulkuun ja sen vuoksi mahdollisesti myös tutkimukseni tuloksiin. Kokemattomuuttani tutkijana ja tutkimukseni luotettavuutta ylipäänsä olen käsitellyt tarkemmin alaluvussa 5.5. Tutkimukseni heikkous on myös käyttämieni lähteiden painottuminen niin vahvasti kotimaiseen kirjallisuuteen. Lisäarvoa tutkimukselle olisi tullut jos olisi hyödyntänyt monipuolisemmin kansainvälisiä artikkeleja ja teoksia.

Tutkimuksessani päätuloksiksi nousevat siis Tervareitti -hankkeeseen osallistuvien oppilaiden ja heidän huoltajien toive saada ohjausta tulevaisuuteen sekä tukea ryhmältä ja vertaisilta. Nämä toiveet kohdistuvat erityisesti Tervareitti -hankkeelle, mutta ne ovat hyödynnettävissä myös yleisemmin ohjausalalla pohdittaessa erityistä tukea tarvitsevien tai ylipäänsä nuorten toiveita ohjaukselle. Päätuloksista ilmenee se, mitkä asiat ovat yläkouluikäiselle nuorelle ohjauksellisesti tärkeitä. Näihin toiveisiin voivat ohjausalan henkilöstö vastata muun muassa tarjoamalla ohjattavilleen ryhmäohjausta, jossa he voivat käsitel-

lä asioita vertaisten ja ohjaajan kanssa. Elinikäinen ohjaus on myös yksi näkökulma, jota kautta tutkimuksessani esille tullessiin toiveisiin voidaan vastata. Erityistä tukea tarvitsevien nuorten kanssa työskentelevien tulisi ottaa vastuuta siitä, että heidän ohjattavillaan olisi aina tietoa siitä mihin he voivat mennä seuraavaksi tai mitkä palvelut ovat heidän saatavillaan. Erityistä tukea tarvitsevat nuoret ovat erityisen altis ryhmä syrjäytymään yhteiskunnastamme, joten ohjaushenkilöstön tulee suhtautua heidän ohjaamiseen erityisen tarkasti.

## LÄHTEET

- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. 2003. *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133 - 157.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24 - 42.
- Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48 - 62.
- ELGPN. 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Saatavilla pdf-muodossa: [https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/elgpn\\_tools](https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/elgpn_tools) (Luettu 18.8.2016)
- ELGPN. 2016. Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille: Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/finnish/suuntaviivoja-elinikaisen-ohjauksen-toimintapolitiikalle-ja-palvelujarjestelyille-yhteiset-tavoitteet-ja-periaatteet-eu-n-jasenmaille-ja-komissiolle> (Luettu 18.8.2016)
- Hakala, K. 2014. "Kyllä ihmisoikeuksissa olis parantamisen varaa!" Itsenäisen elämän haasteita vammaispalveluissa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hanton, P. 2011. *Skills in solution focused brief counselling and psychotherapy*. London: Sage.

- Harinen, P., Herranen, J. & Lehmus, H. 2008. Kattiahossa kaikki on toisin. Pelittääkö pienryhmätoiminta? Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Joensuu: Joensuun yliopisto, 63 – 76.
- Hart, R. A. 1992. Children`s participation, from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF.
- Heikkinen – Peltonen, R., Innamaa, M. & Virta, M. 2014. Mieli ja terveys. Porvoo: Bookwell Oy.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Koulunpitoa vai vertaistukea ryhmässä? Ryhmäohjaus opiskelun ohjausmenetelmänä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hintsala, S. & Ahlsten, M. 2011. Perustuuko asuminen tarpeisiin tai järjestelmän ylläpitämiseen. Teoksessa P. Ripatti (toim.) Kehitysvammaisten asumisen uusi reformi 2010 – 2015. Helsinki: THL, 18 – 23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1999. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Jahnukainen, M. 2005. Education in the Prevention of Social Exclusion. The Review of Disability Studies. An International Journal volume I Issue 3, 36 – 44.
- Kasurinen, H. 2008. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus.

- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretchel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: nuorisotutkimusseura, 8 - 20.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Lahti, M. 2006. Pienryhmäohjaus Lahden lukioissa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. Saatavilla pdf-muodossa:  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18235/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2006272.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18235/URN_NBN_fi_jyu-2006272.pdf?sequence=1) (Luettu 6.7.2016)
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41 - 68.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. Kasvatus 1/2011. (s. 46-57)
- McLeod, J. 2009. An Introduction to Counselling. Croydon: Open University Press.
- Niemi, P. 2011. Kyl määki. Turun peruskoulujen oppilaanohjauksen käsikirja. Turku: Opetushallitus.
- Niemi - Pynttäri, M. 2013. Voimavara- ja ratkaisukeskeinen näkökulma ohjaustyössä. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti. Saatavilla osoitteessa:  
<https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/06/07/voimavara-ja-ratkaisukeskeinen-nakokulma-ohjaustyossa/> (Luettu 13.7.2016)

- Niskanen, U. 2011. Erityisnuorten opinto-ohjauksen kehittäminen "Voimavara- ja ratkaisukeskeisesti toivoa tulevaisuuteen". Teoksessa L. Piha (toim.) *Opiskelijalle hyvä tulevaisuus – sopivasti eri tavalla!* Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 62 – 68.
- Nummenmaa, A. R. 2002. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO. *AmmatINVALINNANOHJAUksen vuosikirja*. (s. 58-59)
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. *Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtävävaiheissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuutila, L. 2010. Yhdessä enemmän. Näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen verkko-opetukseen ja -ohjaukseen. Haaga-Helien julkaisusarja. Puheenvuoroja 4/10. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/yhdessaenemman.pdf> (Luettu 13.7.2016)
- Onnismaa, J. 2011. *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2004. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus, 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Tampere: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2014. *Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen*. Informaatioaineistot, 2014:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Saatavilla pdf-muodossa:  
[http://www.oph.fi/download/158918\\_hyvan\\_ohjauksen\\_kriteerit.pdf](http://www.oph.fi/download/158918_hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf)  
(Luettu 4.7.2016)
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu – hanke. Saatavilla www-muodossa:  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva\\_oppilas\\_-\\_yhteisoellinen\\_koulu\\_-hanke/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_-hanke/) (Luettu 17.8.2016)
- Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective. Victoria, British Columbia, Canada: Trafford.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä -hanke.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212 – 241.
- Pölönen, M. & Riihinen, E. 2005. Ideoita ja vinkkejä aloittelevalla opinto-ohjaajalle. Kättä pidempää perusopetuksen oppilaanohjaukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rantakangas, E. 2009. Peruskoulusta jatko-opintoihin – ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheessa opiskelijoiden arvioimana. Licensiaatin tutkimus. Saatavilla pdf-muodossa:  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76537/lisuri00118.pdf?sequence=1> (Luettu 7.7.2016)

- Riikonen, E. 2000. Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riikonen, E. & Vataja, S. 2009. Voimavarasuuntautuneet neuvonta-, ohjaus- ja terapiamuodot. Duodecim. Saatavilla [www-osoitteessa: http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=onn00105](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=onn00105)
- Rosenbaum, P. & Gorter, J. W. 2011. The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think! *Child: Care, Health and Development* 38 (4), 457 - 463.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & Society*, 15, 107-117. Saatavilla pdf-muodossa: [http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848\\_shier2001.pdf](http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf) (Luettu 27.5.2015)
- Stenius, T. & Karlsson, L. 2005. Yhdessä lasten kanssa - seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Saatavilla pdf-muodossa: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf) (Luettu 27.5.2015)
- Tervareitti, 2015. <http://www.omatervareitti.fi> (Luettu 11.8.2016)



Tervareitti, 2016. Osallisuus Tervareitti –hankkeessa. Dokumentti saatu Tervareitti –hankkeen projektipäälliköltä.

Tervaväylä, 2015. <http://www.tervavayla.fi/opetus/toiminta-ja-tehtavat.html> (Luettu 11.8.2016)

Tervaväylä, 2016. <http://www.tervavayla.fi/opetus/toiminta-ajatus-ja-arvot.html> (Luettu 17.8.2016)

THL, 2016. <https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus> (Luettu 17.8.2016)

Thomas, N. 2002. Children, family and the state. Decision-making and the child participation. Bristol: Policy Press.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vehviläinen, J. 2008. Nuorten osallisuushanke – arvioinnin loppuraportti. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla pdf-muodossa: [http://www.oph.fi/download/30231\\_nuorten\\_osallisuushanke\\_arvioinnin\\_loppuraportti.pdf](http://www.oph.fi/download/30231_nuorten_osallisuushanke_arvioinnin_loppuraportti.pdf) (Luettu 17.8.2016)

Vänskä, K., Laitinen – Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita Publishing.

Väyrynen, M. 2004. Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO Opinto-ohjaajan käsikirja. Tampere: Tampereen Yliopisto.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Saatavilla pdf-muodossa: [http://www.lskl.fi/files/206/LOS\\_sopimus.pdf](http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf) (Luettu 27.5.2015)

## LIITTEET

### Liite 1. Oppilaiden haastattelukysymykset

#### ”Lämmittelykysymykset”:

- 1) Miltäs sinusta tuntuu olla tässä haastattelutilanteessa?
- 2) Onko sinulla mielessä jotain mitä haluaisit kysyä minulta ennen kuin aloitamme? Muistathan, että voit kysyä minulta mitä vain missä vaiheessa vain tätä haastattelua. Esimerkiksi, jos joku asia jää sinua mietityttämään tai kysyn jotain asiaa hassusti.
- 3) Minusta olisi mukava hieman tutustua sinuun. Voisitko kertoa minulle jotain itsestäsi?  
Millaisista asioista pidät?  
Ketä sinun perheeseesi kuuluu?
- 4) Osaatko kertoa minulle, miten tulit lähteneeksi mukaan tähän Tervareitti – hankkeeseen?
- 5) Miltä tämä Tervareitti –hanke on sinusta tähän mennessä tuntunut?

#### Ohjaus:

- 1) Millaista apua olet toivonut saavasi kouluasioihin tähän mennessä opettajiltasi? Entäpä opinto-ohjaajalta?
  - Oletko esimerkiksi toivonut saavasi ohjausta tulevaisuuden pohtimiseen tai peruskoulun jälkeisen opiskelupaikan miettimiseen?
  - Oletko esimerkiksi toivonut saavasi ohjausta opiskelutaitoihin, esim. miten oppia hyvin tunneilla, tehdä läksyjä tai lukea kokeisiin?
  - Oletko esimerkiksi toivonut saavasti ohjausta harrastuksiin, esim. mistä löytää itseä kiinnostavia harrastuksia ja kuinka osallistua niihin?
  - Voit esimerkiksi ajatella minkälaisia toiveita ohjaukselle sinulla oli aloittaessasi opinnot nykyisessä koulussasi.
- 2) Voisitko kuvailla minkälaista apua olet saanut tähän mennessä koulultasi?
  - Voit kertoa tilanteista, joissa olet saanut apua tai neuvoa esimerkiksi opinto-ohjaajalta, opettajalta tai muulta koulun henkilökunnalta.
  - Voit esimerkiksi kertoa, että oletko saanut ohjausta ja jos olet, niin millaista ohjausta esim. opintoihin tai jatko-opintoihin liittyen, vinkkejä harrastustoi-

mintaan, apua omien tunteiden käsittelyyn, keskusteluapua perhe- tai kavereihin liittyen jne.

- 3) Millaisia toiveita ja odotuksia sinulla on Tervareitti –hankkeen suhteen?
  - Millaista apua ja tukea odotat saavasi täältä omaan koulunkäyntiisi ja oman elämäsi suunnitteluun?
- 4) Minkälaisiin elämän osa-alueisiin haluaisit saada ohjausta Tervareitti -hankkeesta?
  - Voit ajatella myös opintojen ulkopuolista elämää, esimerkiksi ohjausta harrastustoimintaan, kommunikointitaitoihin jne.
- 5) Haluaisitko saada enemmän apua ja tukea;
  - Koulultasi (oppilaanohjaaja, opettajat, muu henkilökunta)?
  - Vanhemmilta?
  - Harrastuksista?

#### Osallisuus:

- 1) Miltä sinusta tuntuu, kun ajattelet omaa tulevaisuuttasi?
- 2) Mitä ajattelet, pystytkö suunnittelemaan tulevaisuuttasi ja vaikuttamaan siihen itse?
- 3) Mitkä asiat auttavat sinua osallistumaan oman elämäsi tai koulunkäyntisi suunnitteluun koulussa?
  - Osallisuuden tunne voi syntyä esimerkiksi siitä, että sinun mielipiteitäsi kuunnellaan ja ne otetaan tosissaan, saat vaikuttaa päätöksentekoon, sinut otetaan mukaan tilanteisiin, jotka koskevat sinua ja tunnet, että sinua arvostetaan.

#### Lopuksi:

- 1) Nyt olemme tulleet tämän haastattelun loppuun ja minulla ei ole enää kysyttävää sinulta. Miltä tämä haastattelu sinusta tuntui?
- 2) Onko joku asia jota haluaisit tarkentaa tai jäikö joku asia mietityttämään?
- 3) Onko jotain muuta, josta haluaisit minulta kysyä tai antaa minulle palautetta?

## Liite 2. Huoltajien haastattelukysymykset

### ”Lämmittelykysymykset”:

- 1) Miltäs sinusta tuntuu olla tässä haastattelussa?
- 2) Onko jotain mitä haluaisit kysyä minulta ennen kuin aloitamme? Muistathan, että voit kysyä minulta mitä vain missä vaiheessa vain tätä haastattelua. Esimerkiksi, jos joku asia jää sinua mietityttämään tai kysyn jotain asiaa hassusti.
- 3) Minusta olisi mukavaa saada hieman tietää lapsestanne. Voisitko hieman kertoa hänestä? Millainen lapsenne on ja mistä hän on kiinnostunut?
- 4) Minkälainen koulutuspolku lapsellanne on ollut?

### Ohjaus:

- 1) Minkälaista tukea tai neuvoa kouluasioihin tai muihin asioihin olet toivonut, että lapsesi saisi opettajilta ja erityisesti opinto-ohjaajalta?
  - Oletko esimerkiksi toivonut, että lapsesi saisi ohjausta tulevaisuuden pohdintaan ja peruskoulun jälkeisen opiskelupaikan miettimiseen?
  - Oletko esimerkiksi toivonut, että lapsesi saisi ohjausta opiskelutaitoihin, esim. miten oppia hyvin tunneilla, tehdä läksyjä tai lukea kokeisiin?
  - Oletko esimerkiksi toivonut, että lapsesi saisi ohjausta harrastuksiin, esim. mistä löytää itseä kiinnostavia harrastuksia ja kuinka osallistua niihin?
  - Voitte esimerkiksi ajatella minkälaisia toiveita teillä oli koululta saatavalle ohjaukselle lapsenne aloittaessa koulun nykyisessä oppilaitoksessa.
- 2) Voisitko kuvailla, minkälaista apua ja tukea lapsenne on saanut tähän mennessä koululta?
  - Voit kertoa tilanteista, joissa lapsenne on saanut apua tai neuvoa esimerkiksi opinto-ohjaajalta, opettajalta tai muulta koulun henkilökunnalta.
  - Voit esimerkiksi kertoa, jos lapsesi on saanut ohjausta opintoihin tai jatko-opintoihin liittyen, vinkkejä harrastustoimintaan, apua omien tunteiden käsittelyyn, keskusteluapua perhe- tai kaverisuhteisiin liittyen jne.
- 3) Millaisia toiveita ja odotuksia sinulla on erityisesti Tervareitti –hankkeen kautta saatavalle ohjaukselle?
  - Millaista apua ja tukea odotat lapsesi saavan tästä hankkeesta omaan koulunkäyntiinsä ja elämänsä suunnitteluun?
- 4) Minkälaisiin elämän osa-alueisiin toivoisit lapsesi saavan ohjausta?

- Tässä voit ajatella myös opintojen ulkopuolista elämää, kuten harrastuksia, kommunikointitaitoja, perheeltä tulevaa ohjausta ja tukea jne.

5) Koetko, että lapsesi tarvitsisi enemmän ohjausta;

- Koululta?
- Teiltä vanhemmilta?
- Harrastusten kautta?

#### Osallisuus:

- 1) Mitä ajattelet, miten hyvin lapsesi pystyy suunnittelemaan tulevaisuuttaan ja vaikuttamaan siihen itse?
- 2) Mitkä asiat auttavat lastasi osallistumaan elämänsä tai koulunkäyntinsä suunnitteluun?

#### Lopuksi:

- 4) Nyt olemme tulleet tämän haastattelun loppuun ja minulla ei ole enää kysyttävää sinulta. Miltä tämä haastattelu sinusta tuntui?
- 5) Onko joku asia jota haluaisit tarkentaa tai jäikö joku asia mietityttämään?
- 6) Onko jotain muuta, josta haluaisit minulta kysyä tai antaa minulle palautetta?