

Tarja Mänty

Ammatillisista  
erityisoppilaitoksista elämään

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S 212)  
tammikuun 28. päivänä 2000 kello 12.



JYVÄSKYLÄN | YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000



Ammatillisista  
erityisoppilaitoksista elämään



Tarja Mänty

Ammatillisista  
erityisoppilaitoksista elämään



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Editors

Paula Määttä

Department of Special Education, University of Jyväskylä

Kaarina Nieminen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover pictures

Tarja Mänty

ISBN 951-39-0609-4

ISSN 0075-4625

Copyright © 2000, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä  
and ER-Paino Ky, Lievestuore 2000

## ABSTRACT

Mänty, Tarja

Life after vocational special education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000, 235 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 159)

ISBN 951-39-0609-4

English summary

The aim of this research was to find out how the graduates from vocational special schools succeeded in finding work and housing. The research focussed on the practices used at schools to support students to enter the workforce and the cooperation between schools and working life. In the analysis of the final results special attention was also paid to the questions of how well the goals of vocational special education have been reached and how the transition from education to work and more independent living has succeeded. The sample was chosen out of the students who had graduated in the years of 1990-93 and 1995-96 from seven schools giving vocational special education. Three of these schools were vocational special schools for mentally retarded students. Questionnaires were sent to the students who had graduated approximately a year, four years and six years earlier, 51 % of them answered the questionnaire. The practices and experiences related to arranging work and housing for mentally retarded students were asked in another questionnaire sent to the staff of four schools; there were 55 respondents. A third questionnaire was sent to the employers who had hired mentally retarded graduates, and 69 % of them answered the questionnaire.

This research revealed that 64 % of the graduates in the sample were working while 19 % of them were unemployed; 16 % of the females and 22 % of the males were out of work. The unemployed graduates from vocational special schools for the mentally retarded accounted for 14 %. Of those who had graduated from vocational special schools for the mentally retarded 63 % had a job in keeping with their training, while 16 % of them notified that their training was not of any use at their present job. Approximately a third of the graduates from vocational special schools for the mentally retarded notified that they had got their job with the help of their schools, in other special schools they accounted for 10 %. The most common form of cooperation with working life was the arranging of practical training in a student's home town.

In this research the unemployment rate was lower than in the previous follow-up studies. It was also a positive finding that vocational special education for the mentally retarded purposefully attempts to enhance students' entrance into the workforce after school. Even though some services for job seekers exist, the schools realised that there is still need for improvements. Especially the transfer of information from the schools to workplaces functioned poorly.

At the moment of the research approximately half of the graduates in the sample lived on their own and 30% of them with their parents. The female graduates led a more independent life than their male counterparts. It is essential from the perspective of subjective well-being and the quality of life that the majority of the respondents were satisfied with both their work and living. Besides, almost all (96 %) of the respondents to the questionnaire were satisfied with their vocational studies.

Keywords: vocational special education, employment, transition, quality of life, mental retardation, independent living

**Author's address** Tarja Mänty  
Alavus Vocational Institute for the Disabled  
Alavus, Finland

**Supervisor** Professor Sakari Moberg, PhD  
Department of Special Education  
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Jarkko Hautamäki, PhD  
Department of Special Education  
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Professor Kari Tuunainen, PhD  
Department of Special Education  
University of Joensuu, Joensuu, Finland

**Opponent** Professor Kari Tuunainen, PhD  
Department of Special Education  
University of Joensuu, Joensuu, Finland



## ALKUSANAT

Yli kymmenen vuotta yhtäjaksoisesti jatkunut opiskeluputki on nyt päättymässä. Lähtiessäni syksyllä 1989 hankkimaan ammatillisen erityisopettajan pätevyyttä Jyväskylään, en hurjimmissakaan unelmissani voinut kuvitella, mihin opiskeluinto voisi vielä johtaa. Avoimen yliopiston opinnot mahdollistivat erityispedagogiikan arvosanojen suorittamisen työn ohessa joustavasti. Erityispedagogiikan laudatur-arvosanan valmistuessa kesällä 1996, olin jo aloittanut jatko-opintojen suunnittelun tai oikeastaan enemmänkin, olinhan aloittanut tämän tutkimukseni aineiston keruun jo keväällä 1996.

Asuminen kaukana yliopistopaikkakunnalta on hankaloittanut opiskelua, mutta toisaalta tuhansien ajokilometrien aikana on ollut aikaa pohdiskella yksin kulloinkin ajankohtaisena olleita ongelmia. Nykyaikainen tekniikka on varsinkin jatko-opintojeni aikana helpottanut työtäni, kun esimerkiksi yhteys Jyväskylän yliopiston kirjastoon on mahdollistunut oman tietokoneen kautta. Kaiken kaikkiaan en voi mitenkään allekirjoittaa sitä, että kaukana asuminen olisi opiskelujen este. Enemmänkin on kyse motivaatiosta ja halusta tehdä työtä tavoitteensa eteen.

Opiskelumotivaationi ei ole koskaan näiden vuosien aikana ollut lähelläkään sammumispistettä. Asiaa on helpottanut se, että opiskelutavoitteet ovat lisääntyneet vähitellen. Jos olisin jo kymmenen vuotta sitten päättänyt, että tähtään tohtorin tutkintoon, olisi urakka tuntunut musertavalta. Erityisen suurelta tavoitteen saavuttaminen olisi tuntunut, jos olisin silloin tiennyt, miten paljon työtunteja ja matkakilometrejä on edessä. Onneksi en ole sitä etukäteen tiennyt!

Jos opiskelu onkin vaatinut minulta itseltäni monesta asiasta luopumista, on opiskeluni rajoittanut myös perheeni elämää. Erityisesti viimeisen opiskeluvuoteni aikana en ole juurikaan kunnioittanut tai häirinnyt perheenjäseniäni läsnäolollani. Kaikki illat ja viikonloput olen viettänyt kirjojeni ja papereitteni parissa poissa kotoa. Urakkani aikana olen ehkä valitettavastikin joutunut toteamaan, etten ole perhe-elämämme kannalta aivan korvaamaton. Koko pitkän opiskeluni aikana kukaan perheestäni ei ole koskaan kyseenalaistanut sitä, ettenkö taas voisi käyttää vapaa-aikaani omiin tarkoituksiini. Aviomieheni Karin ja tyttäriemme Tuulian ja Teijan myötämielinen suhtautuminen ja kannustaminen ovat olleet korvaamaton voimaväline, josta haluankin esittää heille suunnattomat kiitokseni.

On täysin mahdotonta luetella kaikkia niitä ihmisiä, joiden apua, tukea ja kannustusta olen viime vuosina tarvinnut ja saanut. Opiskelu on ollut minulle hyvin henkilökohtainen projekti, ja esimerkiksi väitöskirjani tekemisestä kerroin julkisemmin vasta keväällä 1999. Näin sain toisaalta työrauhan ja toisaalta minulla ei ollut mitään ylimääräisiä paineita, jos vaikka tavoite olisikin osoittautunut ylivoimaiseksi.

Keväästä 1996 lähtien olen lähettänyt ammatillisiin erityisoppilaitoksiin tutkimukseeni liittyviä kirjeitä ja kyselyitä. Tutkimuksessani mukana olleissa oppilaitoksissa tutkimukseni teetti aika ajoin melkoisesti työtä. Kiitän Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen, Kiipulan ammatti-, kauppa- ja

puutarhaoppilaitosten sekä Kaprakan ammatillisen koulutuskeskuksen (Liperin ammattioppilaitoksen) rehtoreita ja yhteyshenkilöitä avusta. Omassa oppilaitoksessani Alavudella tein monet yhteyshenkilön työt itse, mutta ilman sosiaalihuoltaja Liisa Ahon apua kaikki olisi ollut paljon työläämpää. Erityinen kiitos kaikille entisille opiskelijoille, työnantajille ja oppilaitosten henkilöstölle kyse-lyihin vastaamisesta.

Väitöskirjatyötäni on ohjannut professori Sakari Moberg. Yhteistyömme on sujunut saumattomasti, olen saanut ohjeita niitä tarvitessani ja rakentavaa ja kannustavaa palautetta tilanteen mukaan. Ilman Sakari Mobergin tiukkaa kannanottoa syksyllä 1998, koko opiskeluni olisi saattanut jäädä kesken. Motivaatio ei ollut kateissa, mutta työ ei vain edistynyt toivotulla tavalla. Piehtaroin jonkinlaisessa itsesäällissä, kunnes Sakari Moberg totesi tiukasti mutta asiallisesti, että itsestäsi se on kiinni, mitä tässä tapahtuu. Tämän ojentamisen jälkeen vauhti olikin sitten melkoinen. Haluan kiittää lämpimästi professori Sakari Mobergia hyvästä ja kannustavasta ohjauksesta. Ohjauksen merkitys kaukana yliopistosta työskentelevälle on varmaankin vielä oleellisempaa kuin sellaiselle tutkijalle, joka tapaa päivittäin muita tieteentekijöitä.

Tutkijaseminaareihin en jättänyt osallistumatta ilman todella painavaa syytä. Seminaarit olivat minulle tärkeä foorumi peilata oman työni edistymistä ja tieteellisen ajatteluni kehittymistä. Tutkijaseminaarin ilmapiiri oli avoin ja lämmin, sieltä lähtiessä oli innostunut olo ja pää uusia ajatuksia täynnä. Sakari Mobergin lisäksi tutkijaseminaarien onnistumisesta kantoivat vastuun professori Paula Määttä ja koko jatko-opiskelijoiden vaihtuva ryhmä. Kiitos kaikille ja onnea kunkin osallistujan tutkimuksen edistymiseen.

Lähetin tutkimukseni esitarkastukseen toukokuun alussa 1999 ja sain palautteen lokakuun puolivälissä. Aluksi pitkä esitarkastusprosessi harmitti, koska tiivis tutkimustyöni selkeästi katkesi. Oli kuitenkin yksinomaan hyvä, että jouduin viiden kuukauden ajan elämään lähes normaalia elämää ja unohtamaan kaiken jo kirjoittamani. Palautteen saadessani olin irrottanut pintyneistä ajatuskuvioistani ja valmis aivan uudenlaiseen tieteelliseen lähestymiseen. Esitarkastajani professori Jarkko Hautamäki ja professori Kari Tuunainen antoivat tarkan, yksityiskohtaisen ja rakentavan palautteen, jonka turvin oli helppo jatkaa tutkimuksen edelleen kehittelyä. En ole osannut ja ehkä jaksanutkaan huomioida kaikkia saamiani parannusehdotuksia, mutta rehellisesti voin todeta yrittäneeni parhaani. Haluan kiittää esitarkastajiani kirjallisesta palautteesta ja kaikesta sen jälkeenkin saamastani ohjauksesta, neuvonnasta ja kannustamisesta.

Jos minulla ei olisi nykyistä virkaani Alavuden erityisammattikoulun apulaisjohtajana, tuskin minusta olisi tullut tutkijaakaan; työyhteisöni on mahdollistanut pitkäkestoisen opiskeluni. Toivonkin, että opiskelun avulla saavuttamani lisäpätevyys ja asiantuntijuus korvaavat sen, että olen aika ajoin ollut lomalla silloinkin, kun työtä työpaikallakin olisi ollut.

Johtaja Kari Aholainen ja psykologi Harri Volanto ovat nurisematta luke- neet tekstejäni aina vain uudelleen ja uudelleen. Heiltä saamani palaute on ollut ensiarvoisen tärkeää erityisesti tutkimukseni sisällöllisen kehittymisen kannalta. Monissa palautekeskusteluissa olen joutunut perustelemaan valintojani ja kannanottojani ja saanut huomata, kuinka sokeaksi omille ajatuksilleen tulee,

kun illasta toiseen kirjoittaa yksin. Kiitän lämpimästi Karia ja Harria hyvästä yhteistyöstä. Oppilaitoksemme atk-taitajat Sakari Holkko ja Seppo Matti-Tuuri ovat varsinkin työni loppuvaiheessa auttaneet minut ylivoimaisilta tuntuneiden teknisten ongelmien yli. Tutkimukseni esteettisimmän osan eli kannen suunnittelussa sairaanhoitaja Vuokko Nygårdin apu oli korvaamaton. Lehtori Tarja Manninen teki englanninkieliset käännökset. Lehtori Pekka Nygård tarkisti tekstini oikeinkirjoitusta ja välimerkkien käyttöä. Pekka Nygård ei ole kuitenkaan käynyt läpi koko työtäni, joten vielä jäljelle jääneet pilkkuvirheet tulee tulkitä yksinomaan minun taitamattomuudekseni. Kaikille edellä mainitsemilleni henkilöille haluan esittää kiitokseni asiantuntija-avusta ja kannustuksesta.

Minulla on ilo omistaa ihana sisko ja joukko ystäviä, jotka ovat kiihkeimpinäkin tutkijakausinani onnistuneet irrottamaan ajatukseni tiedemaailmasta elämän yksinkertaisiin iloihin. Ilman Seijaa ja ystäviämme minun ja perheeni elämä olisi ollut monin verroin tylsempää. Ystävilleni, jotka kyllä tietävät, keitä tarkoitan, haluan tässä elämänvaiheessani todeta, että "kyllä maailma on ihmeellinen".

Omistan tämän tutkimukseni vanhemmilleni Kerttu ja Eino Lehtorannalle. He ovat geeneissään ja kasvatuksessaan siirtäneet minuun sen periksiantamattomuuden, joka mahdollisti projektini loppuunsaattamisen.

Itsenäisyyspäivänä 6.12.1999

Tarja Mänty



# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	13
2	SIIRTYMÄVAIHE NUORUUDESTA AIKUISUUTEEN KEHITYSVAMMAISEN HENKILÖN ELÄMÄSSÄ .....	16
2.1	Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen .....	16
2.1.1	Elämänkaarinäkökulma ihmisen kehitykseen .....	19
2.1.2	Kehitysvammainen aikuinen .....	21
2.2	Koulutuksesta työelämään siirtyminen .....	24
2.2.1	Suomalaisia ammatillisen erityisopetuksen työllistymis- tutkimuksia .....	26
2.2.2	USA:ssa tehtyjä erityisopiskelijoiden seurantatutkimuksia .	30
2.2.3	Suomessa ja USA:ssa tehtyjen erityisopetuksen seuranta- tutkimusten työllistymistulosten vertailua .....	35
2.3	Koulutusvaiheen jälkeinen asuminen .....	36
2.4	Siirtymävaiheen tukeminen .....	38
2.5	Yhteenveto .....	42
3	HYVINVOINNIN JA ELÄMÄNLAADUN KÄSITTEET .....	43
3.1	Pohjoismainen hyvinvoinnin käsite yhteiskuntatieteissä .....	43
3.1.1	Hyvinvoinnin tarve- ja resurssiperusteiset lähestymistavat	44
3.1.2	Elämänhallinnan käsite .....	47
3.1.3	Hyvinvointi ja onni/onnellisuus .....	49
3.1.4	Hyvinvoinnin mittaamisen ongelmia .....	50
3.2	Elämänlaadun käsite .....	51
3.2.1	Elämänlaadun määrittely .....	52
3.2.2	Elämänlaadun mittaaminen .....	53
3.2.3	Elämänlaadun arvioinnin periaatteet .....	56
3.3	Yhteenveto .....	57
4	TYÖ JA ASUMISMUOTO VAMMAISEN HENKILÖN HYVINVOINNIN JA ELÄMÄNLAADUN OSATEKIJÖINÄ .....	58
4.1	Työhön liittyvät tekijät vammaisen henkilön hyvinvoinnin ja elämänlaadun määrittäjinä .....	58
4.1.1	Työn merkitys ihmiselle .....	59
4.1.2	Työn merkitys kehitysvammaiselle henkilölle .....	63
4.1.3	Työ kuntoutuksen tavoitteena .....	64
4.2	Kehitysvammaisten henkilöiden työllistymisvaihtoehtoja .....	66
4.2.1	Suojatyö työ- ja toimintakeskuksissa .....	66
4.2.2	Suojatyö avotyönä .....	68
4.2.3	Tuettu työ .....	70
4.3	Työnantajien käsityksiä vammaisten henkilöiden työllistymisestä	73
4.3.1	Työnantajien käsityksiä vammaisten henkilöiden työllisty- misestä suomalaisten tutkimustulosten valossa .....	73

4.3.2	USA:ssa tehtyjä tutkimuksia työnantajien vammaisten työllistymistä koskevista käsityksistä .....	76
4.4	Vammaisten henkilöiden asumisjärjestelyissä on tavoitteena mahdollisimman itsenäinen asuminen laitossijoituksen asemasta	77
4.4.1	Miten kehitysvammaiset henkilöt Suomessa asuvat? .....	77
4.4.2	Kokemuksia itsenäisestä asumisesta .....	81
4.4.3	Kehitysvammaisten palvelujen palvelurakenteen muutos .....	83
4.5	Yhteenveto .....	85
5	AMMATILLINEN ERITYISOPETUS SUOMESSA .....	87
5.1	Ammatillisen erityisopetuksen historiaa .....	87
5.2	Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen .....	90
5.2.1	Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa .....	92
5.2.2	Ammatilliset erityisoppilaitokset .....	95
5.2.3	Ruotsinkielinen ammatillinen erityisopetus .....	97
5.3	Yhteenveto .....	98
6	AMMATILLISEN ERITYISOPETUKSEN TAVOITTEET .....	99
6.1	Ammatillisen peruskoulutuksen ja erityisopetuksen tavoitteet lainsäädännössä .....	99
6.2	Ammatillisen koulutuksen tavoitteet opetussuunnitelmien perusteissa .....	100
6.3	Koulutuksen oppilaitoskohtaiset tavoitteet ammatillisissa erityisoppilaitoksissa .....	102
6.3.1	Alavuden erityisammattikoulu .....	102
6.3.2	Kuhankosken erityisammattikoulu .....	103
6.3.3	Perttulan erityisammattikoulu .....	104
6.3.4	Liperin ammattioppilaitos .....	104
6.3.5	Kiipulan ammattioppilaitos .....	105
6.3.6	Kiipulan kauppaoppilaitos .....	106
6.3.7	Kiipulan puutarhaoppilaitos .....	106
6.4	Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön tavoitteet ...	107
6.4.1	Ammatillisen koulutuksen kehittäminen .....	107
6.4.2	Koulutuksen ja työelämän yhteistyö .....	108
6.4.3	Työssäoppiminen .....	110
6.5	Koulutuksen tuloksellisuus .....	111
6.6	Yhteenveto .....	112
7	TUTKIMUSONGELMAT .....	114
7.1	Ongelmanasettelun perusteet .....	114
7.2	Tutkimusongelmat .....	117
8	MENETELMÄ .....	119
8.1	Tutkimuksen kulku .....	119
8.2	Koehenkilöt ja tiedonhankinta .....	120
8.2.1	Opiskelijakysely .....	120

8.2.2	Henkilöstökysely	124
8.2.3	Työnantajakysely	125
8.3	Analyysimenetelmät	126
8.4	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	126
9	TULOKSET	130
9.1	Ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden työhön sijoittuminen	130
9.1.1	Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden työtilanne	130
9.1.2	Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden työtilanne	133
9.1.3	Työpaikan hankkiminen	135
9.1.4	Työn ja koulutuksen vastaavuus	136
9.1.5	Tyytyväisyys työhön	138
9.2	Oppilaitosten henkilöstön mielipiteitä kehitysvammaisten henkilöiden työllistymisvaihtoehdoista	138
9.3	Miten työllistämistyötä kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia kouluttavissa erityisoppilaitoksissa tehdään?	140
9.3.1	Millainen työhön sijoittamisen prosessi oppilaitoksissa on?	140
9.3.2	Mitä vaikeuksia työhön sijoittamisessa on ollut?	142
9.3.3	Miten työhön sijoittamisen prosessia pitäisi kehittää?	143
9.3.4	Tarvitaanko oppilaitoksiin erityinen työllistäjä?	144
9.4	Kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö	145
9.4.1	Miten tieto koulutuksesta siirtyy oppilaitosten henkilöstön mielestä työpaikkaan?	145
9.4.2	Mistä työnantajat ovat saaneet tietoa koulutuksesta?	146
9.4.3	Tunteeko työnantaja kehitysvammaisen työntekijänsä saaman koulutuksen?	147
9.4.4	Työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittäminen	148
9.5	Ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden asuminen	149
9.5.1	Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden asuminen	149
9.5.2	Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden asuminen tutkimushetkellä	152
9.5.3	Tyytyväisyys asumiseen ja muutostoiheet asumisen suhteen	153
9.6	Oppilaitosten henkilöstön mielipiteitä kehitysvammaisten henkilöiden asumisesta	154
9.7	Opiskelu	155
9.7.1	Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden tyytyväisyys opiskeluaikaan	156
9.7.2	Opiskelu valmistumisen jälkeen	158
9.7.3	Halukkuus lisäkoulutukseen	159

9.8	Henkilöstön mielipiteet kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteista .....	159
9.9	Mitä oppilaitosten henkilökunta ja työnantajat ajattelivat integraatiosta? .....	161
9.9.1	Oppilaitosten henkilökunnan mielipiteitä kehitysvammaisten opiskelijoiden integraatiosta yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin .....	161
9.9.2	Työnantajien mielipiteitä kehitysvammaisten työntekijöiden integraatiosta tavallisille työpaikoille .....	162
9.10	Seurantatutkimusten hyödyntäminen .....	163
10	TULOSTEN TARKASTELU .....	164
10.1	Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen ja siirtymävaiheen onnistuneisuus .....	164
10.1.1	Työllistyminen eli siirtymä koulutuksesta työelämään ...	165
10.1.2	Koulutusvaiheen jälkeinen siirtyminen itsenäiseen asumiseen .....	168
10.2	Tulosten tarkastelu hyvinvoinnin ja elämänlaadun näkökulmasta	169
10.2.1	Työn merkitys vammaiselle henkilölle .....	170
10.2.2	Asumisen itsenäisyys hyvinvoinnin ja elämänlaadun indikaattorina .....	172
10.2.3	Hyvinvointi ja elämänlaatu subjektiivisina kokemuksina .	173
11	POHDINTA .....	174
11.1	Menetelmä .....	174
11.2	Koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen .....	176
11.2.1	Työelämään sijoittuminen .....	177
11.2.2	Asuminen .....	180
11.2.3	Moninkertaista koulutusta? .....	181
11.2.4	Ammatillinen erityisoppilaitos toiminta- ja oppimisympäristönä .....	183
11.3	Jatkotutkimusaiheita .....	184
11.4	Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen ja tulevaisuus ....	186
	SUMMARY .....	189
	LÄHTEET .....	192
	LIITTEET .....	205
	Liite 1: Opiskelijakyselyn lähetekirjeet ja kyselylomake .....	205
	Liite 2: Henkilöstökyselyn lähetekirje ja kyselylomake .....	211
	Liite 3: Työnantajakyselyn lähetekirje ja kyselylomake .....	219
	Liite 4: Muuttujaluettelot kyselylomakkeittain .....	224
	Liite 5: Liitetaulukot .....	233



# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus uhmaa ajan henkeä kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkimuksen kohteena on segregoitu ammatillinen erityisopetus. Toiseksi käytetty tutkimusmenetelmä on vanhanaikaisesti kvantitatiivinen.

Vammaispolitiikan tavoitteena on jo vuosia ollut normalisaatio. Yhtä mieltä ollaan siitä, että kaikilla yhteiskunnan jäsenillä on tasavertainen oikeus elää, opiskella ja tehdä työtä mahdollisimman tavanomaisissa olosuhteissa. Normalisaatioon on pyritty ennen kaikkea integraation keinoin. Koulumaailmassa integraatio on tarkoittanut yleisten oppilaitosten ensisijaisuutta erityisoppilaitoksiin nähden ja työelämässä normaaleille työmarkkinoille työllistymistä suojatyön sijaan.

Normalisaation ja integraation toteutuksessa sekä koulumaailmassa, työelämässä että yhteiskunnassa laajemmaltakin on muistettava yksilöllisyys, joustavuus ja tarkoituksenmukaisuus. Ratkaisu, joka sopii toiselle, voi toisen henkilön kohdalla vähentää elämänlaatua. Integraation toteutuminen riippuu monista asioista, mm. käytettävissä olevista resursseista, muiden yhteisön jäsenten toiminnasta ja erityisesti asenteista. Normalisaatioon on pyrittävä mahdollisimman täydellisesti ja monipuolisin keinoin. On kuitenkin muistettava, että on aina yksilöllistä, mikä on kullekin henkilölle paras ratkaisu, täydellinen integraatio vai osittainen segregatio.

Toisen asteen koulutus päättyy keskimäärin samaan aikaan, jolloin opiskelija siirtyy nuoruudesta uuteen elämänvaiheeseen, aikuisuuteen. Tässä siirtymävaiheessa astutaan yleensä työelämään ja itsenäistytään psyykkisesti, fyysisesti ja taloudellisesti. Aikuistuminen on suurten muutosten aikaa kaikille nuorille, nuoren vammaisuus vielä lisää siirtymävaiheen haasteellisuutta. Siirtymä aikuisuuteen on tärkeä vaihe, jonka onnistuneisuus vaikuttaa monin tavoin henkilön koko elämään heijastuen yksilön hyvinvointiin ja hänen kokeamaansa elämänlaatuun.

Siirtymävaiheen onnistuneisuuteen puolestaan vaikuttaa se tuki, jota nuori ja hänen perheensä saa uuteen elämänvaiheeseen siirtyessään ja uusia aikuisuuden haasteita ja vaatimuksia kohdatessaan. Tuen antajina toisen asteen oppilaitoksilla on tärkeä merkitys, mikä Suomessa ymmärretään vasta retoriikan tasolla.

Ammatillisen koulutuksen päämääränä on kouluttaa opiskelijoista ammattitaitoisia työntekijöitä. Kehitysvammaisten opiskelijoiden koulutuksessa korostuu lisäksi oppilaitoksen kokonaiskuntoutuksellinen rooli; erityisoppilaitokset näkevätkin tehtäväkseen mm. opiskelijoiden konkreettisen auttamisen työpaikan etsimisessä ja työhön sijoittumisessa. Vaikka työn merkitys elämän tärkeimpänä asiana on viime vuosikymmeninä vähentynyt, on työllä vieläkin tärkeä rooli aikuisen henkilön elämänlaadun määrittäjänä. Työ rytmittää elämää ja antaa sille sisältöä. Työn vaikutukset ulottuvat sekä ihmisen taloudelliseen että sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin.

Työhön sijoittumisella on tärkeä rooli aikuistumisessa. Työpaikan löytymiseen vaikuttaa työnhakijan ammatillisen pätevyyden ja muiden ominaisuuksien lisäksi se, onko työelämässä tarjolla hakijalle sopivaa työtä. Realismia on ymmärtää se, että työtä tarjotaan ja työpaikkoja syntyy pääasiassa tuotannollisista syistä. Vammaisen henkilön työllistyminen tavallisille työpaikoille onkin vielä hyvin paljon riippuvaista yhteiskunnan työnantajille tarjoamasta tuesta. On varmaa, että työelämästä löytyy yhä enemmän halukkuutta työllistää myös vammaisia henkilöitä. Hyväkin tarkoitus jää kuitenkin ymmärrettävistä syistä taloudellisten intressien varjoon.

Kaikkien ammattiin opiskelevien nuorten koulutuksen tavoitteena on kehittyminen oman elämän hallinnan taidoissa. Tavoitteen tärkeys korostuu vammaisilla opiskelijoilla, joilla itsenäistyminen ja kodista irtaantuminen ei ole yhtä luonnollinen ja helppo tapahtuma kuin nuorilla keskimäärin. Usein ajatellaankin, että vammaisen opiskelijan kohdalla ammatilliset työtaidot ja itsenäinen suoriutuminen ovat hyvän elämän kannalta yhtä tärkeitä asioita.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ammatilliselle erityisopetukselle asetetut työllistymiseen liittyvät tavoitteet on saavutettu, ja miten siirtymä työelämään ja mahdollisimman itsenäiseen asumiseen on onnistunut. Opiskelijoille suunnatulla kyselyllä selvitettiin ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden elämäntilannetta. Osa tutkimusongelmista koskee vain kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten ammatillista koulutusta. Opiskelijoiden nykyistä elämäntilannetta kartoittavaa tietoa on kuitenkin kerätty myös neljästä sellaisesta erityisoppilaitoksesta, joiden opiskelijoiden vammat liittyvät pääasiassa muuhun kuin kognitiivisiin oppimisen vaikeuksiin. Kaksi muuta kyselyä liittyivät vain kehitysvammaisten ammatilliseen koulutukseen. Oppilaitosten henkilöstöltä haluttiin tietoa kehitysvammaisten opiskelijoiden työllistämiseen ja asumisen järjestämiseen liittyvistä käytännöistä ja kokemuksista. Lisäksi selvitettiin oppilaitosten ja työnantajien näkemyksiä koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä.

Ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden elämäntilannetta tarkasteltaessa kiinnitetään päähuomio siihen, saavutetaanko koulutuksessa ne työhönsijoittumiseen ja itsenäistymiseen liittyvät tavoitteet, jotka on kirjattu lainsäädäntöön, opetussuunnitelmien valtakunnallisiin perusteisiin ja oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin ja toiminta-ajatuksiin. Asiakirjoissa, joissa koulutuksen tavoitteet on esitetty, ei käytetä käsitettä siirtymävaihe. Käsitteet hyvinvointi ja elämänlaatu mainitaan asiakirjoissa vain muutaman kerran, määrittelemättä tarkemmin, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa tuloksia kuitenkin suhteutetaan myös siirtymään sekä hyvinvointiin ja

elämänlaatuun liittyvään teorian tietouteen. Tarkastelun kohteena on siten myös se, miten onnistunut siirtymävaihe koulutuksesta työelämään ja mahdollisimman itsenäiseen asumiseen on ollut. Näiden lisäksi tarkastellaan sitä, onko ammatillinen erityisopetus omalta osaltaan onnistunut lisäämään opiskelijoidensa hyvinvointia ja elämänlaatua takaamalla tavoitteiden toteutumisen ja siirtymän onnistumisen.

## **2 SIIRTYMÄVAIHE NUORUUDESTA AIKUISUUTEEN KEHITYSVAMMAISEN HENKILÖN ELÄMÄSSÄ**

### **2.1 Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen**

Siirtymällä, transitiolla, tarkoitetaan elämänvaiheesta toiseen siirtymistä ja siihen liittyviä psyykkis-sosiaalisia muutoksia (Ruoppila 1995, 290). Kun ihminen kehittyy lapsesta nuoreksi ja aikuiseksi, hän saa uusia oikeuksia, mutta samalla myös ympäristön odotukset ja vaatimukset muuttuvat. Läpi elämän jatkuvissa siirtymävaiheissa yksilö siirtyy statuksesta tai yhteiskunnallisesta asemasta toiseen. Syntymää ja kuolemaa lukuun ottamatta elämänkaaren lukuisilla siirtymillä ei ole tarkkaa alkamis- tai loppumisajankohtaa. Yhteisön normatiiviset odotukset kuitenkin ilmaisevat, milloin siirtymän vaiheesta toiseen tulisi tapahtua. Kukin siirtymävaihe vaikuttaa jollain tavalla myös tuleviin siirtymiin. Kaikki siirtymät aiheuttavat muutoksia henkilön tuttuihin rutiineihin ja muuttavat yleensä tämän kautta henkilön koko elämää. Vaiheesta toiseen siirtyminen vaikuttaa henkilön elämänlaatuun, joko myönteisesti tai kielteisesti. (Patton & Browder 1988, 295–296; Karan, Lambour & Greenspan 1990, 85–86; Ruoppila 1995, 290.)

Siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen on yksi elämän tärkeimmistä siirtymävaiheista. Se on prosessi, joka tapahtuu muodossa tai toisessa melkein jokaisessa kulttuurissa. Aikuistumisen siirtymään voi kuulua siirtymistä koulusta työelämään, lapsuudenkodista muuhun asumismuotoon, aikuisten palvelujärjestelmään siirtymistä ja myös siirtymistä riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä suhteessa vanhempiin ja muihin aikuisiin. (Knowlton, Turnbull, Backus & Turnbull 1988, 46.) Onnistuneen ja tyydyttävän aikuistumisen edellytyksinä korostetaan itsenäistymistä lapsuudenkodista, ammatin hankkimista, työelämään siirtymistä ja perheen perustamista. Lisäksi aikuistumisen tavoitteina pidetään vastavuoroisten ystävyyssuhteiden muodostamista, asumisen ja toimeentulon järjestämistä, yhteisten asioiden hoitoon osallistumista sekä elämäntyylin vakiinnuttamista. (Rönkä 1992, 3.)

Hoikkalan (1993) tutkimuksessa nuorten vanhemmat arvostivat nuorten aikuismaisia tekoja ja ominaisuuksia. Aikuismaisuuden kriteerit täyttävä nuori oli vanhempien mielestä "järkevä, ajatteleva, kypsä, omatoiminen, itsestään huolehtiva, vastuuntuntoinen, itsepärjäävä, päämäärätietoinen, kodistaan irti pääsevä, koulutuksen, työn, asunnon ja elämänkumppanin itselleen löytävä". Hoikkalan mukaan tällainen konventionaalinen aikuisuuskäsitys tulee ongelmalliseksi, jos nuorten itsenäisyyden ilmaisut ilmaantuvat väärässä paikassa, väärään aikaan ja väärässä seurassa. (Hoikkala 1993, 84.)

Aikuistumisen vaihe on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Ensinnäkin nuoruusikä on pidentynyt: koulutusurien jatkumisen myötä ammattiin valmistuminen ja työelämään siirtyminen sekä kotoa itsenäistyminen ovat myöhentyneet, ja aikuisuuteen siirtymävaihe on laajentunut ja muuttunut monivaiheiseksi. Siirtyminen aikuisuuteen on siis monimuotoistunut ja elämäntavat ovat yksilöllistyneet. Eri yksilöt toteuttavat aikuistumiseen liitettäviä tavoitteita eri järjestyksessä, noudattaen erilaista aikataulua. Kaikki eivät myöskään läpikäy kaikkia siirtymiä eli muodosta parisuhdetta, perusta perhettä, opiskele ja siirry työelämään, eivätkä mahdollisuudet toteuttaa tavoitteita ole tasa-arvoiset. Koulutus-, perhe- ja työurat eivät enää etene välttämättä tasaisesti ja jatkuvasti. Nykyään onkin usein vaikea havaita, mihin nuoruus loppuu ja mistä aikuisuus alkaa, sillä ihmisen elämänskaressa eri vaiheet ja siirtymät ovat sulautuneet heikommin toisistaan erotettaviksi. Ympäröivä yhteiskunta ja sen muutokset heijastuvat elämänskaaran muotoutumiseen ja erityisesti aikuisuuteen siirtymään. Nuoren ratkaisut ovat sidoksissa esimerkiksi elinympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin kouluttautua ammattiin sekä löytää työtä ja asunto. (Uusitalo 1985; Jyrkämä 1986, 42–44; Lähteenmaa & Siurala 1991; Rönkä 1992, 4–7, Hoikkala 1993, 228–230; Pohjola 1994, 70.) Sinisalo (1986) on todennut, että vaiheesta toiseen siirtyminen määräytyy sosiaalis-taloudellisesta taustasta ja henkilökohtaisista edellytyksistä sekä sen mukaisesti, millaisia ratkaisuja yksilöt tekevät suhteessa yhteiskunnallisiin rakenteisiin, eikä niinkään kronologisen iän mukaan.

Vammaisten nuorten aikuisuuteen siirtymää ja sen tavoitteita on määriteltä systemaattisesti USA:ssa 1980-luvulta lähtien. Aluksi koulutuksen jälkeinen siirtymävaihe määriteltiin kapea-alaisesti: siirtymävaihe nähtiin onnistuneena, jos se johti työllistymiseen (Halpern 1993, 486). Suppeasti määriteltä siirtymän päämäärää kritisoitiin (mm. Halpern 1985), ja sittemmin onkin tiedostettu myös muiden tarpeiden ja tavoitteiden tärkeys siirtymävaiheen onnistuneisuuden määrittelyssä. Siirtymän tavoitteeksi ei enää aseteta vain työhönsijoittumista, vaan myös yhteisöön liittyminen, mahdollisuus tehdä aikuiselämään liittyviä valintoja ja itsenäisyys. Siirtymä nähdäänkin onnistuneena, jos se tuottaa vammaisille nuorille uusia ammattiin ja asumiseen liittyviä mahdollisuuksia. Tavoitteeksi on asetettu, että siirtymä on suunniteltava ja toteutettava siten, että tulokset ovat hyviä niin asumisessa, ihmissuhteissa kuin työllistymisessäkin. Epäonnistumisen millä tahansa alueella oletetaan vaikuttavan haitallisesti toisiin elämänskaariin. (Halpern 1985; Halpern 1992, 203; Gallivan-Fenlon 1994, 11.)

Yksi merkittävä syy kiinnostukseen siirtymäkäsitetä kohtaan Yhdysvalloissa liittyy koulutuksen odotettua heikompiin tuloksiin. Osoituksina siitä, että

koulutuksesta aikuisuuteen siirtymisessä on ongelmia, on nähty mm. koulun jälkeinen työttömyys, taloudellinen riippuvuus, eristyneisyys yhteiskunnassa, riippuvaisuus sosiaalipalvelusysteemistä sekä koulutuksen keskeyttäminen. (Hasazi, Collins & Cobb 1988, 177; Parent, Everson, Wood & Baker 1988, 139; Patton & Browder 1988, 294; Hughes, Eisenman, Hwang, Kim, Killian & Scott 1997, 85.) Myös Edgar (1987) on ollut huolestunut koulutuksen heikoista tuloksista. Hän on todennut, että vain harvat vammaiset opiskelijat siirtyvät koulutuksen jälkeen asumaan itsenäisesti. Lisäksi koulutuksella näyttää hänen mukaansa olevan vain vähän vaikutusta opiskelijoiden yhteiskuntaan sopeutumiseen. Yli 30 % koulutuksensa aloittaneista keskeyttää, eikä adekvaattia työtä löydy valmistuneille eikä keskeyttäneille. (Edgar 1987, 555.)

Vammaisten nuorten siirtyminen koulutuksesta työelämään ja itsenäiseen elämään on kahden viime vuosikymmenen aikana kiinnostanut useita tutkijoita niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Suomessa tutkimuksen kohteena ovat olleet lähes yksinomaan siirtymävaiheen lopputulokset, erityisesti koulutusvaiheen jälkeinen työllistyminen ja itsenäiseen elämään siirtyminen. Sekä Suomessa että ulkomailla seurantatutkimukset ovat perinteisesti olleet survey-tyyppisiä kvantitatiivisia tutkimuksia (mm. Gallivan-Fenlon 1994, 12).

Itse siirtymävaihe prosessina on meillä lähes tutkimaton alue. Sen sijaan USA:ssa siirtymän suunnittelusta ja toteutuksesta ja sen onnistuneisuudesta on julkaistu useita teoksia ja lukuisa määrä tutkimuksia. USA:ssa siirtymä aikuisuuteen on prosessi, johon pyritään koulutuksen aikana tietoisesti vaikuttamaan laatimalla erityisoppilaalle siirtymää tukeva suunnitelma. Yksilöllisen opetussuunnitelman (IEP, Individualized Education Plan) lisäksi nuorelle laaditaan yksilöllinen siirtymävaiheen suunnitelma (ITP, Individualized Transition Plan). Siirtymäsuunnitelman tarkoituksena on helpottaa vammaisen nuoren työelämään siirtymistä ja työpaikan säilyttämistä sekä yhteiskuntaan integroitumista. Yksilöllinen siirtymävaiheen suunnittelu on moniammatillinen ja monivuotinen prosessi, jossa voi nuoren itsensä ja hänen vanhempiansa lisäksi olla mukana lukuisia asiantuntijoita. (Matikainen 1994, 74–75; Grigal, Test, Beattie & Wood 1997, 357; Matikainen 1998, 14–15.)

Suomessa harjaantumisopetuksen (EHA) ja vammautuneiden opetuksen (EVY) oppilaille laaditaan yksilöllinen kuntoutussuunnitelma, joka sisältää myös ammatillisen koulutuksen suunnitelman. Mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelleille ei tällaista yksilöllistä kuntoutussuunnitelmaa toistaiseksi tehdä. (Kyytinen 1999, 15.) Vammaisella nuorella erilaisen tuen tarve jatkuu peruskoulun ja vielä ammatillisen koulutuksenkin jälkeen (Tuunainen 1989, 7). Kuitenkaan Suomessa ei ole lainsäädäntöä tai yhteisiä käytäntöjä toisen asteen koulutuksesta yhteiskuntaan siirtymisen tukemiseen. Kiinnostus siirtymävaiheiden (sekä peruskoulusta toiselle asteelle että toisen asteen koulutuksesta työelämään) toteutumisen tutkimiseen on kuitenkin selvästi viiriämässä myös Suomessa. On todennäköistä ja toivottavaakin, että kasvava tutkijoiden kiinnostus vaikuttaa myönteisesti myös siirtymävaiheiden käytännön toteutukseen oppilaitoksissa ja muissa nuoren vammaisen lähiympäristöissä ja -organisaatioissa.

Yleisimmin siirtymävaiheen tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita siitä, miten erityisoppilaat ovat sijoittuneet koulutusvaiheen jälkeen työelämään.

Halpern (1993) on läpikäynyt 41 vammaisten nuorten koulutuksen jälkeistä elämää käsittelevää seurantatutkimusta ja todennut, että niissä kaikissa käsiteltiin ainakin yhtenä osa-alueena uraa ja työllistymistä. Vain noin joka toisessa tutkimuksessa raportoitiin työllistymisen lisäksi mm. koulutuksesta valmistumisesta, koulutuksen keskeyttämisestä, henkilökohtaisista suhteista ja sosiaalisista verkostoista. Halpernin mielestä tutkimuksen kohteeksi on otettava useita dimensioita, ainakin jos siirtymäohjelmissa on viitekehyksenä vammaisten henkilöiden elämänlaatu. Halpern kiinnittää erityisesti huomiota subjektiivisen näkökulman puuttumiseen tutkimuksista. Hän toteaaakin, että ilman henkilökohtaista perspektiiviä monet tutkittavat alueet menettävät merkityksestään paljon. (Halpern 1993, 492–493.)

### 2.1.1 Elämänkaarinäkökulma ihmisen kehitykseen

Elämänkaaritutkimuksessa kohteena on ihmisen kehitys kokonaisuudessaan. Elämänkaarinäkökulman mukaan ihmisen kehitys on jatkuvaa: ihmisen käyttäytyminen, piirteet, ajattelutapa ja tunteet muuttuvat läpi koko eliniän. Yksilön kehitys on joustavaa, kehityksen suunta voi vaihdella huomattavasti eri käyttäytymisalueilla, ja kehitysmuutokset voivat ilmetä monissa eri muodoissa. Kehityksessä vallitsee huomattavia yksilöllisiä eroja ja yleensä yksilöiden väliset erot kehityksen edetessä kasvavat. Suurista yksilöllisistä eroista huolimatta voidaan ihmisen elämänsästä löytää yleisiä kehityksen lainmukaisuuksia. Elämänkaarinäkökulman mukaisesti yksilön kehitykseen eivät vaikuta vain ikään liittyvät tekijät, vaan myös geneettiset ja kulttuuriset tekijät. Kehitys ymmärretään kolmen eri järjestelmän vuorovaikutuksen tulokseksi. Yksi näistä on elinikä, toinen on se historiallinen aika, jossa henkilö elää, ja kolmas muodostuu niistä odottamattomista, ei-normatiivisista tapahtumista, joita ihminen elämänsä aikana kohtaa. (Dunderfelt 1993, 10–13; Kuusinen & Korhonen 1995, 96–104; Pulkkinen 1997, 14–15.) Elämänkaaripsykologiassa korostetaan sitä, että ihmisen kehityksen eri vaiheet eroavat toisistaan sen mukaan, millaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta, sen eri instituutiot ja kulttuuri kohdistavat yksilöön (Nurmi 1995, 258). Elämänkaarinäkökulma painottaa myös sitä, että monipuolisen kuvan saamiseksi ihmisen kehitystä on tarkasteltava eri tieteiden, kuten psykologian, antropologian, kasvatustieteen, biologian ja sosiologian kannalta (Pulkkinen 1997, 15). Dunderfeltin (1993, 213) mukaan "elämänkaari-ilmiö on sellainen, ettei sitä voi ymmärtää ellei tutkijassa (ja tutkimuksia lukevassa yleisössä) yhdisty tieteellinen ja taiteellinen lähestymistapa. Elämänkaariteema nivoo yhteen analyyttisen ja eläytyvän ajattelun, sekä kokeellisen että filosofisen ajattelun".

Dunderfeltin (1993, 212) mukaan Erik H. Erikson on psykologian historian merkittävimpiä henkilöitä. Eriksonin huomio kohdistui nuoruuden ja aikuisuuden kehitysvaiheisiin ja ihmisen identiteetin kehitykseen. Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehityksen teoriaa pidetään tunnetuimpana ihmisen koko elämänkaarta koskevana kehitysteoriana. Teorian mukaan kehitys etenee lapsuudesta vanhuuteen kahdeksan vaiheen kautta. Eri kehitysvaiheissa yksilö kohtaa erilaisia kehityshaasteita ja tehtäviä. Kehityshaasteiden myönteinen ratkaisu tuottaa voimavaroja seuraavia tehtäviä varten, kun taas vaikeudet näissä

kehitystehtävissä vaarantavat myöhempää selviytymistä. Erikson pitää identiteetin, ehjän ja pysyvän minuudentunteen, muodostamista nuoruuden keskeisimpänä kehitystehtävänä. Nuoruusiässä koettava identiteetikriisi on yhteydessä vanhemmista irrottautumiseen; nuori alkaa etsiä kodin ulkopuolelta tyydytystä sellaisille tunteille ja tarpeille, jotka aiemmin kytkeytyivät vanhempiin. Identiteetin kehittymistä voidaan kuvata tapahtumasarjana, jossa yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset pakottavat nuoren tiettyihin valintoihin ja päätöksiin, jotka koskevat hänen tulevaa elämäänsä. Tämä näkyy nuoren elämässä erilaisina kriiseinä useilla elämänalueilla, niiden ratkaisuna ja sitoutumisena joihinkin valintoihin. Nämä taas johtavat myöhemmin tiettyihin aikuiselämän roolivalintoihin. Vaikka identiteettiin liittyvät kysymykset ovat keskeisiä erityisesti nuoruusiässä, Erikson pitää kuitenkin identiteetin etsimistä, itsensä ymmärtämistä suhteessa sosiaaliseen yhteisöön ihmisen koko elämänaikaisen kehityksen pääteemana. (Erikson 1982.)

Levinsonin (1978) vaiheteoria käsittelee nimenomaan aikuisiän kehitystä. Teoria perustuu tutkimukseen, jossa seurattiin neljäkymmenen keski-ikäisen miehen elämää. Levinsonin mukaan jokainen ihminen käy yksilöllisellä tavalla läpi kaikille yhteiset kehitysvaiheet. Kehitysvaiheita ovat lapsuus ja nuoruus, varhainen aikuisikä, keski-ikä ja myöhäinen aikuisikä. Jokaisella vaiheella on omat piirteensä ja keskeiset tapahtumansa. Vaiheet ovat kuin vuodenaikoja, kaikki tärkeitä elämän kokonaisuudessa. Levinson kuvaa elämää vakaiden vaiheiden ja siirtymien vuorotteluna. Keskeisin käsite aikuisen kehityksen hahmottelussa Levinsonilla on elämänrakenne. Kussakin ihmisen ikäjaksossa on sitä dominoiva tehtävä ja sille tyypillinen elämänrakenne. Elämänrakenne sisältää ihmisen merkittävät suhteet, jotka antavat elämäkululle hahmon ja sisällön. Elämänrakenteeseen sisältyvät sekä henkilön roolit työssä, perheessä ja muissa yhteisöissä että yksilön minän eri puolet, joista jotkut eletään ja toteutetaan ja jotkut taas estyvät tai niitä laiminlyödään. Elämänrakenteella tarkoitetaan esimerkiksi yksilön kulloistakin käsitystä omasta elämästään. Se kuvaa yksilön suhdetta itseensä ja ympäristöönsä. Elämänrakenteessa on kysymys avainvalinnoista, joiden ympärille elämä rakennetaan ja joista elämä saa vakautta. Elämän vakaa vaihe kestää useimmiten 6-8 vuotta, minkä jälkeen sitä tarkistetaan ja muokataan uudelleen. (Levinson 1978.)

Vaiheita, joissa elämänrakennetta arvioidaan ja jäsennetään uudelleen, Levinson kutsuu siirtymiksi. Siirtymä on kehityksen jakso, joka kytkee elämänvaiheet yhteen. Siirtymävaihe merkitsee edellisen elämänrakenteen purkamista, uuden etsimistä ja muodostamista. Siirtymät ovat lyhyempiä kuin vakaat vaiheet, mutta kestävät 4-5 vuotta. Useimmiten sisäiset ja ulkoiset muutokset ovat siirtymän käynnistäjinä vuorovaikutuksessa keskenään. (Levinson 1978.)

Levinsonin teorian mukaan siirtymälle lapsuudesta ja nuoruudesta aikuisten maailmaan ovat ominaisia monenlaiset psyykkiset ja fyysiset eroprocesit. Tällaisia ovat esimerkiksi lähtö lapsuudenkodista ja psyykinen välimatka omiin vanhempiin ja perheeseen. Lisäksi aikuistumisen siirtymään liittyvät nuoren tulevaisuutta koskevat arvioinnit ja ennakoinnit. Siirryttäessä nuoruudesta kohti aikuisuutta tehdään monia valintoja, joiden avulla määritetään omaa aikuisidentiteettiä. Valinnat liittyvät esimerkiksi ystäviin, puolisoon, harrastuksiin ja työelämään. Tällä jaksolla sovitetaan yhteen omaa minää ja aikui-



sen maailmaa. Yksilö pyrkii kehittämään itselleen elämänrakenteen, jossa yhdistyvät parhaiten yksilön itsessään arvostamat piirteet ja näkemykset ympäröivästä yhteiskunnasta. (Levinson 1978.)

Sekä Eriksonin ja Levinsonin että muidenkin kehitystä koskevien teorioiden ikäsidonaisuus on herättänyt kritiikkiä erityisesti sosiologien keskuudessa, jotka kuvaavat kehitystä mieluummin elämänkulkuna eli siirtymänä roolista toiseen kuin yksilöllisenä kehitysprosessina (Pulkinen 1997, 20). Teorioiden ei katsota ottavan riittävästi huomioon yksilöiden tai ryhmien välisiä eroja tavoitteiden asettamisessa ja toteuttamistavassa. Teorioita on kritisoitu myös niiden normatiivisuuden takia: normatiivisesta kaavasta poikkeaminen tulkitaan kielteiseksi ja epäsuotavaksi, vaikka yksilö itse olisikin ratkaisuun tyytyväinen. (Rönkä 1992, 4.) Kehitysteorioita on syytetty myös siitä, että ne eivät ota tarpeeksi huomioon yhteiskunnallista kehitystä. Teorioiden on nähty heijastavan liian myönteistä suhtautumista vallitseviin sosiaalisiin instituutioihin ja tukevan täten vallitsevien arvojen ja normien mukaista toimintaa. (Kuusinen & Korhonen 1995, 123.)

Tämän tutkimuksen viitekehystenä ei ole mikään yksittäinen kehitystä koskeva teoria, vaan edellä esitetyt teoriat on valittu esiteltäviksi esimerkkeinä lukuisista kehitysteorioista. Eriksonin psykososiaalisen kehityksen teoria on yksi tunnetuimmista kehitysteorioista. Levinsonin teoria taas valottaa omalta osaltaan tämän tutkimuksen yhtenä näkökulmana olevaa siirtymävaiheiden käsitettä.

### 2.1.2 Kehitysvammainen aikuinen

Kehityksen eteneminen terveillä ja kehitysvammaisilla lapsilla ja nuorilla voi olla hyvin erilaista. Melko yksimielisiä ollaan siitä, että myös kehitysvammaiset henkilöt käyvät läpi samat kehityksen vaiheet kuin lapset ja nuoret yleensä. Liiallisen yksinkertaistettuna pidetään kuitenkin esimerkiksi sellaista näkemystä, että kehitysvammasta johtuen kehitys on muuten normaalia, mutta hitaammin etenevää. Kehitysvammaisen henkilön kehityksen eri osa-alueilla voi olla suuria eroja ja epätasaisuutta. Erilaisuutta kehityksessä ja taidoissa on myös kehitysvammaisryhmien sisällä. Onkin todettu, että kehitysvammaan liittyen kehitys poikkeaa normaalikehityksestä laadullisesti ja että kvalitatiiviset erot pohjautuvat useimmiten kehityksellisen vammaan kognitiivisiin tekijöihin. (Niemi 1990, 220; Stark & Goldsberry 1990, 78.)

Kehitysvammaisuuden diagnosointi ja vaikeusasteen luokittelu on perinteisesti perustunut etiologiaan ja älykkyystasoon. Kehitysvammaiset on luokiteltu älykkyysosamäärän perusteella ryhmiin, ja tällainen luokittelu on suureksi osaksi käytössä vielä nykyäänkin. Luokittelu ÄO-pistemäärien perusteella on Ikosen (1998) mukaan sisältänyt sen vääräksi osoittautuneen oletuksen, että alhaisen ÄO:n omaavat henkilöt muodostavat homogeenisen ryhmän. Onkin havaittu, että suurin osa kehitysvammaisiksi luokitelluista henkilöistä muistuttaa aivan tavallisia kansalaisia. Etiologian ja älykkyystason antama informaatio on koettu kapeaksi ja riittämättömäksi perustaksi kasvatuksellisille, kuntoutuksellisille ja ammatillisille toimenpiteille. Tällä hetkellä pyritään pois leimaavasta määrittelystä ja yritetään luoda käsitteistö ja järjestelmä, jossa kehitysvammai-

suus ilmoitetaan henkilön kuntoutuksen, opetuksen ja muun tuen tarpeena, joka voi vaihdella vähäisestä kokoaikaiseen tukeen saakka. Uusien määrittelyjen kehittämisessä pyritään ottamaan huomioon yksilön koko toimintakyky ja kehityskelpoisuus. (Niemi 1990, 219; Ikonen 1998, 85.)

Yhdysvaltain Kehitysvammaliitto, the American Association on Mental Retardation (AAMR), on pyrkinyt edistämään kehitysvammaisuuden ymmärtämistä, määrittelyä ja luokittelemista. Vuosien varrella AAMR on toteuttanut tavoitteitaan mm. julkaisemalla terminologiaa ja luokittelua käsitteleviä käsikirjoja. AAMR:n säännöllisin välein julkaiseman määrittely- ja luokituskäsikirjan 9. painos ilmestyi suomenkielisenä vuonna 1995. Käsikirjassa kehitysvammaisuus määritellään seuraavasti:

Kehitysvammaisuus (Mental Retardation) tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Sille on ominaista merkittävästi keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky, johon samanaikaisesti liittyy rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen yksilöllisesti sovellettavista osa-alueista: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, toiminnallinen oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. Kehitysvammaisuus tulee ilmi ennen 18 vuoden ikää. (Kehitysvammaisuus 1995.)

Siirryttäessä nuoruudesta seuraavaan vaiheeseen, tavoitteena on aikuisuus. Knowlesin (1984) mukaan aikuisuudesta esitetään yleensä ainakin neljä määritelmää. Biologinen aikuisuus viittaa ikään ja fyysiseen kypsymiseen. Lainsäädännön mukaan määriteltynä aikuisuus liittyy tiettyihin aikuisen oikeuksiin. Sosiaalinen aikuisuus sisältää aikuisen roolit esim. työntekijänä, puolisona ja vanhempana. Psykologisen aikuisuuden määrittää aikuisen minäkäsitys. (Blalock 1988, 4.) Lehtinen ja Pirttimaa (1995) korostavat, että mikäli kasvattajien tehtävänä on tukea kehitysvammaisen ihmisen aikuistumista ja aikuisuutta, on syytä pohtia, minkä merkityksen nykyinen kulttuurimme ja aikakautemme aikuisuuden käsitteelle antaa (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 33). Aikuisen ihmisen odotetaan olevan omillaan toimeentuleva, itsenäinen ja yhteiskunnassa ilman hoitoa selviytyvä; lisäksi halutaan, että hän käyttäytyy toisten hyväksymällä tavalla. Niillä vammaisilla henkilöillä, joilla on kykyjä ja edellytyksiä toimia mahdollisimman samalla tavoin kuin aikuisen ihmisen toivotaan käyttäytyvän, on parhaat mahdollisuudet tulla yhteiskunnallisesti hyväksytyiksi. (Clark & Kolstoe 1990, 366.)

Aikuisuuden keskeinen piirre on itsenäisyys. Itsenäisyydellä tarkoitetaan sekä taloudellista riippumattomuutta että myös mahdollisimman omatoimista suoriutumista jokapäiväisistä toiminnoista ja riippumattomuutta muista ihmisistä. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 33.) Loijas (1994) korostaa, ettei itsenäisyyden tarvitse merkitä sitä, että vammaisen henkilö pystyy konkreettisesti tekemään kaiken omatoimisesti. Riippumattomuus tarkoittaaakin sitä, että voi valita, miten elää elämäänsä olemassa olevien kapasiteettiensa ja keinojensa avulla, yhden-suuntaisesti henkilökohtaisten arvojensa ja preferenssiensä kanssa. Myös vammaisen henkilö haluaa olla oman elämänsä subjekti eikä vain hoivan kohde, objekti. Keskeistä on toisaalta taitojen kehittyminen ja toisaalta mahdollisuus tehdä itse päätöksiä siitä, kuinka tietyt tehtävät tehdään ja kenestä haluaa olla riippuvainen tehtävien suorittamisessa. (Knowlton ym. 1988, 47, 61; Loijas 1994,

25; Murto 1995.) Itsenäistä suoriutumista tärkeämpänä itsenäisyyden ulottuvuutena pidetään sisäistä riippumattomuutta, autonomiaa (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 33). Autonomiaan kuuluvat edellä mainittu valintojen tekeminen ja omista asioista päättäminen. Mahdollisuus tehdä päätöksiä ja siten kontrolloida omaa elämäänsä lisää yksilön psyykkistä ja emotionaalista hyvinvointia (Knowlton ym. 1988, 57).

Hyvin usein kehitysvammaisen ihmisen elämää koskevia päätöksiä tekee joku muu kuin kehitysvammaisen henkilö itse. Aspinmaan ja Maikkolan (1997) tutkimuksen kohteena olleilla kehitysvammaisilla nuorilla oli selkiytymätön käsitys aikuisuuteen siirtymisestä. Lisäksi nuoret kokivat itsensä ulkopuolisiksi omaa tulevaisuuttaan koskevassa päätöksen teossa. (Aspinmaa & Maikkola 1997.) Vanhemmat, viranomaiset ja asiantuntijat puolusteleivät useilla seikoilla sitä, että tekevät päätöksiä erityisesti kehitysvammaisten lasten ja nuorten puolesta. Ensinnäkin ajatellaan kehitysvammaisuuden itsessään vaikeuttavan kehitysvammaisen henkilön omaa päätöksentekoa. Lisäksi oletuksena on, että riippumattomuus voidaan saavuttaa tiettyjä taitoja hankkimalla. Päätöksiä tekevät henkilöt luottavatkin diagnooseihin ja sellaiseen lähestymistapaan, jossa keskeistä on identifioida käyttäytymisen puutteet ja keskittyä siihen, mikä on väärin ja mitä tulee muuttua. Vanhemmilla ja myös kehitysvamma-alan henkilöstöllä on taipumus toimia suojelevasti ja hoivaavasti. Uskotaan, että tekemällä tietyt päätökset kehitysvammaisen henkilön puolesta, toimitaan hänen parhaakseen siten, että näin lisätään hänen mahdollisuuttaan ja kyvykkyyttään tehdä myöhemmin valintoja itsenäisesti. (Knowlton ym. 1988, 47–51.)

Vanhemmat ja muut vammaisen nuoren lähikasvattajat vaikuttavat monella tavalla nuoren itsenäistymiseen, tavoitteisiin sekä omaan haluun toimia itsenäisemmin työelämässä, harrastuksissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vanhempien tavoitteet vaikuttavat ainakin siihen, miten nuorille tarjoutuu tilanteita ja miten he itse hakeutuvat niihin tilanteisiin, joissa oppivat toimimaan itsenäisemmin. (Andersson 1984, 66–67.)

Kehitysvammaisten henkilöiden elämässä siirtymät usein viivästyvät ja joskus ne eivät pääty ollenkaan. Yksi syy tähän on kehitysvammaisuus itsessään, vammaan liittyvine rajoituksineen. Toiset syyt liittyvät enemmän siihen tapaan, miten vanhemmat ja eri alojen asiantuntijat käsittelevät kehitysvammaisia lapsia ja nuoria. Lisäksi tärkeä tekijä on haluttomuus sallia kehitysvammaisten henkilöiden tehdä itse omaa elämäänsä koskevia päätöksiä tai valintoja. (Knowlton ym. 1988, 45.)

Aikuisuuden tukeminen tarkoittaa sitä, että kasvattajat ja muut vammaisen henkilön lähiyhteisössä arvostavat ja kunnioittavat kehitysvammaista henkilöä aikuisena ja tasavertaisena yhteisön jäsenenä. Tämä suhtautuminen lisää myös vammaisen henkilön itsearvostusta ja -kunnioitusta sekä tukee hänen aikuista persoonallisuuttaan siten, ettei hänen enää tarvitse turvautua lapsenomaiseen käyttäytymiseen saadakseen myönteistä huomiota. Kehitysvammaisilta henkilöiltä kielletään kuitenkin usein aikuisuus eikä heidän anneta kasvaa ulos lapsuudesta. Monissa tilanteissa jotkut kehitysvammaiset henkilöt käyttäytyvätkin vielä aikuisina kuin lapset. Lapsenomaisuus voi näkyä ulkoisessa esiintymisessä, sosiaalisessa käyttäytymisessä, mieltymyksissä ja aikuismaisten taitojen puutteellisuudessa. Selityksenä kehitysvammaisen henkilön

lapsenomaiseen käyttäytymiseen Lehtinen ja Pirttimaa (1995) näkevät ensinnäkin ympäristön asenteet, joissa kehitysvammaisen ihminen nähdään iästä riippumatta lapsena. Toinen selittävä tekijä on harjoittelumahdollisuuksien puuttuminen tai niiden vähyys. Kolmas selittävä tekijä on kehitysvammaisten henkilöiden ymmärryksen taso. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 34–35.)

Aikuisuuteen siirtymisen vaiheessa yksilön ihmissuhteissa tapahtuu yleensä merkittäviä muutoksia. Nuori irrottautuu lapsuudenkodista, itsenäistyy emotionaalisesti ja taloudellisesti ja suuntautuu kodin ulkopuolisiin ihmissuhteisiin. Monen nuoren keskeiseksi elämänsisällöksi muodostuu vastakkaista sukupuolta edustaviin tutustuminen, parisuhde, perheen perustaminen sekä ystäväpiirin vakiinnuttaminen. Myös vanhemmaksi tuleminen on eräs aikuisiän merkityksellisimmistä elämänmuutoksista. (Rönkä 1992, 11–15.)

Anderssonin (1984) haastattelututkimuksessa kehitysvammaiset nuoret nimesivät ystävikseen yleensä työ- tai koulutovereitaan. Työpaikan jälkeen yleisin ystävien tapaamispaikka oli kehitysvammaisten kerho. Nuorilla ei ollut juurikaan kontakteja ei-vammaisiin ikätovereihin. Viimeistään aikuistumisen vaiheessa kehitysvammaisen ja ei-vammaisen nuoren maailmat eroavat: kehitysvammaisen nuori jatkaa asumista kotona, ei-vammaisen muuttaa kotoa, alkaa seurustella ja perustaa myöhemmin perheen; lisäksi myös työ ja opiskelu erottavat heitä toisistaan. Andersson toteaa aikaisempien tutkimuksien ja oman haastatteluaineistonsa perusteella, että kehitysvammaisten nuorten sosiaalinen integraatio toteutuu huonosti lievemminkin vammaisten henkilöiden kohdalla. Vaikka useat haastatellut elivät eristynyttä tai kotiin sidottua elämää ja tapasivat vähän ystäviä, he eivät kokeneet itseään onnettomiksi tai yksinäisiksi. Toiminta perheen kanssa kotona tai muiden kehitysvammaisten nuorten kanssa kerhossa korvasi muuta yhdessäoloa. Vaikka sosiaalinen kanssakäyminen oli siis jossain määrin eriytynyt perheen toiminnasta, tilalle oli tullut riippuvuus kehitysvammahuollon järjestämisestä tilanteista. Toisena vaihtoehtona oli eristäytyminen muista ihmisistä. Andersson arveleekin, että sosiaalinen kanssakäyminen on keskeinen alue, jota kehittämällä voidaan lisätä kehitysvammaisten henkilöiden itsenäistymistä muillakin elämänalueilla. (Andersson 1984, 40–50, 63, 73.)

## 2.2 Koulutuksesta työelämään siirtyminen

Siirtyminen koulusta työelämään on tärkeä siirtymävaihe aikuistumisen prosessissa. Eniten aikuistumisen siirtymävaiheeseen liittyviä tutkimuksia onkin tehty juuri työelämään siirtymisestä (Rönkä 1992, 8; Halpern 1993, 492–493). Vammaisten nuorten perusasteen jälkeisen koulutuksen yhtenä tärkeimmistä päämääristä pidetään työllistymistä ja yleensä yhteisössä toimimista mahdollisimman vähän rajoittavassa ympäristössä. On otaksuttu, että työllistyminen tuottaa yksilölle lisääntyvää itsenäisyyttä, riippumattomuutta ja mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen osallistumiseen. (Parent ym.1988, 145.)

Työelämään siirtyminen on tapahtuma ja elämänmuutos, joka suuntaa yksilön elämää monella tavalla ja heijastuu arkipäiväiseen elämänmenoon: päivittäiseen aikatauluun, sosiaalisiin suhteisiin ja elinympäristöön. Työtä pidetään aikuiselämän selkärankana, koska työn nähdään mahdollistavan taloudellisen itsenäisyyden ja symboloivan yhteiskunnan jäsenen autonomiaa. Siirtymisen koulutuksesta työelämään on sosiaalinen prosessi, jossa nuorten on ajateltu omaksuvan työyhteiskunnalle luonteenomaisen, palkkatyön ympärille rakentuneen arvomaailman. Huonoimmassa asemassa työelämään siirryttäessä ovat ne nuoret, joilta puuttuu ammattikoulutus ja jotka ovat menestyneet huonosti koulussa. (Rönkä 1992, 8–9; Nyyssölä 1994, 24.)

Yksi kaikkien nuorten työelämään siirtymiseen olennaisesti vaikuttava tekijä on nuorisotyöttömyys. Koska työelämään siirtymistä pidetään yhtenä keskeisenä aikuisuutta määrittävänä roolisiirtymänä, voi ilman työtä jääminen hankaloittaa nuoren myöhempää kehitystä olennaisesti. (Nurmi 1995, 273–274.) Nykyään työelämään siirtymiseen kuuluu monella nuorella lyhyempi tai pidempi epävakaisuutta sisältävä kausi (Sauli 1991, 161; Nyyssölä 1994, 24). Vaikka lyhytaikaisella työttömyydellä tuskin on mullistavaa vaikutusta nuoren hyvinvointiin, pitkä työttömyys voi vaarantaa nuoren koko aikuistumiskehityksen. Toinen tärkeä seikka työelämään siirtymisessä on se, että se on usein edellytys muiden aikuistumista määrittävien siirtymien toteutumiselle. Esimerkiksi taloudellinen itsenäisyys omista vanhemmista ja perheen perustaminen edellyttävät usein työelämään osallistumista. Näin ollen työttömyys voi olennaisesti siirtää koko aikuistumiskehitystä useilla vuosilla. (Nurmi 1995, 273.)

Sinisalo (1986) havaitsi tutkimuksessaan erilaisia tyypillisiä työelämään siirtymisen ja uran luomisen tapoja, uralinjoja. Hän seurasi pohjoiskarjalaisten nuorten aikuisten (n = 590) koulutuksen, työn ja työttömyyden muodostamia historioita peruskoulun päättämisestä lähtien 24-vuotiaaksi. Puolet kohortista oli edennyt työhistoriassaan vakaasti, jatkuvasti ja vähäisin työpaikan vaihdoin. Viidesosalla nuorista aikuisista oli takanaan runsaampi työllisyyden ja työttömyyden vuorottelu sekä suhteellisen usein tapahtuva työpaikan vaihto. Tätä uralinjaa Sinisalo nimittää epävakaaksi. Koulutusuran läpikäyneillä, noin joka neljännellä nuorella aikuisella, seuranta-aika oli mennyt pääasiassa koulutuksen parissa. Pysähtynyttä työvoimauraa luonnehti runsas työttömyys, ja siihen luokitui viisi prosenttia otoksesta. Työvoimauran epävakauden taustalla oli erilaisten yksilöllisten, yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vyyhtejä. Sinisalo havaitsi, että työuran pituus ja vakaisuus vaikuttavat nuoren elämään ja sosiaaliseen kehitykseen monella tavalla. Pysähtyneeseen työvoimauraan valikoituneet nuoret (erityisesti miehet) itsenäistyvät kotoaan taloudellisesti ja emotionaalisesti hitaammin kuin muut nuoret. Myös koulutusuran valinneille nuorille oli ominaista nuoruuden pitkittyminen. Perheen asema oli vahvin vakaasti urallaan edenneillä nuorilla. (Sinisalo 1986.)

Tilastokeskuksen tutkimuksessa (1995) selvitettiin ammatillisista oppilaitoksista vuosina 1988–1992 valmistuneiden työllistymistä. Työllistymistä mitattiin avoimilla työmarkkinoilla työskentelevien prosenttiosuuksilla valmistuneista. Tutkimuksen kohteena oli 474 oppilaitosta, ammatilliset erityisoppilaitokset eivät ole mukana tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan työllistyneiden osuus valmistuneista oli 54 %, työttömien 25 % ja opiskelijoiden 12 %. Naisista

oli työllistynyt 60 % ja miehistä 46 %. Työmarkkinatyypiltään kaksi vahvinta oppilaitostyyppiä olivat terveydenhuollon (työllistyneitä 71 %) ja sosiaali-alan (60 %) oppilaitokset. Heikoimmin työllistyivät ammattioppilaitoksista (39 %) ja käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksista (42 %) valmistuneet. Työttömien osuus oli vuonna 1992 korkein ammattioppilaitoksista (32 %) ja matalin terveydenhuolto-oppilaitoksista (16 %) valmistuneiden joukossa. (Ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden työllistyminen 1995.)

### 2.2.1 Suomalaisia ammatillisen erityisopetuksen työllistymistutkimuksia

Erityisopiskelijoiden työllistymistä on Suomessa tutkittu vilkkaimmin kahden viime vuosikymmenen aikana. Tutkimukset ovat selvittäneet sekä peruskoulun että toisen asteen koulutuksen jälkeistä jatkosijoittumista. Koska tämän tutkimuksen kohteena on siirtyminen toisen asteen koulutuksesta työelämään, keskitytään seuraavaksi esittelemään vain tähän siirtymävaiheeseen kohdistuneita aikaisempia tutkimuksia. On kuitenkin huomattava, että myös useissa peruskoulun jälkeistä siirtymää käsittelevissä tutkimuksissa työelämään siirtyminen on ollut mukana yhtenä osa-alueena.

Suomalaisissa tutkimuksissa on lähes yksinomaan selvitetty sitä, miten opiskelijat ovat sijoittuneet työelämään koulutusvaiheen jälkeen. Itse siirtymän prosessia ammatillisesta erityisopetuksesta työelämään ja yhteiskuntaan ei ole juurikaan tutkittu. Poikkeuksena on Kyytisen (1999) pro gradu- tutkielma, jossa selvitettiin laadullisena tapaustutkimuksena Perttulan erityisammattikoulun laitoshuoltajalinjalta keväällä 1997 valmistuneen lievästi kehitysvammaisen nuoren työllistämiseen ja asumiseen liittyviä toimenpiteitä. Tarkastelun kohteena olivat erityisammattikoulun henkilökunnan ja kunnan vammaispalvelun työntekijöiden toimet. Tutkimuksen tavoitteena oli esittää esimerkki Perttulan erityisammattikoulun tavasta työllistää opiskelijoitaan. Tutkijan mukaan kuvattu tapaus edusti tyypillisintä työllistämistapaa, jota Perttulan erityisammattikoulussa harjoitetaan. (Kyytinen 1999.)

Opiskelun kuluessa tutkimuksen kohteena olleella nuorella oli ollut kolme työharjoittelua erilaisissa, lähinnä siivousalan töissä. Koulutusvaiheen viimeisenä keväänä opettaja järjesti nuorelle työharjoittelupaikan kotikunnan vanhusten palvelutaloon. Vaikka työharjoittelu sujui kokonaisuutena hyvin, koki palvelutalon henkilökunta jääneensä ohjauksetta nuoren harjoittelun aikana. Myös Perttulan erityisammattikoulussa oli huomattu, että tulevan työpaikan tukihenkilöt tarvitsevat enemmän neuvoja kehitysvammaisen työntekijän ohjaamiseen. Erityisammattikoulu järjestikin aiheesta kurssin, johon myös palvelutalon henkilökunta osallistui. Opiskelun päätyttyä nuori palasi töihin palvelutaloon kesäloman jälkeen ja sai pysyvän työpaikan koeajan päätyttyä syksyllä. Nuori sijoittui siis opintojensa päätyttyä kehitysvammaisten avotyötoimintaan. Tutkimuksessa todetaan, ettei lievästi kehitysvammaista nuorta missään vaiheessa haluttu sijoittaa töihin toimintakeskukseen. Työpaikan etsimisen suhteen vanhemmat luottivat täysin erityisammattikoulun henkilökunnan ammattitaitoon. Vanhemmat uskoivatkin, että jos koulu ei olisi järjestänyt työpaikkaa, nuori olisi työvoimatoimiston asiakkaana. Tehtyjä sijoitusratkaisuja pidettiin onnistuneina, koska nuori pääsi tekemään koulutustaan ja kykyjään vastaa-

vaa työtä ja työstä muodostui pidempiaikainen. Sekä opettaja, vanhemmat että palvelutalon henkilökunta olivat sitä mieltä, että erityisammattikouluopinnoista oli ollut hyötyä nuoren työllistymisensä kannalta. Kunnan avotyötoiminnanohjaaja arvioi, että nuori olisi voinut sijoittua avotyötoimintaan ilman ammatillista koulutustakin, mutta hänenkin mielestään koulutuksesta oli kuitenkin huomattavasti hyötyä. (Kyytinen 1999.)

Pöllänen (1998) väitöskirjatutkimuksessa kuvataan haastatteluaineistoon (n = 22) perustuen erään yleisen ammatillisen oppilaitoksen metallialan työvaltaiselta linjalta valmistuneiden miesten ammatillisen uran ja elämänsä muotoutumista sekä heidän suuntautumistaan tulevaisuuteen. Haastateltujen ammatillisen uran muotoutumista kuvasi kolme erilaista uralinjaa: vakaa (7 kpl), katkonainen (4 kpl) ja pysähtynyt työura (11 kpl). Heti koulutuksen päättymisen jälkeen työttömänä oli ollut 50 % haastatelluista. Seurantajakson lopussa seitsemän henkilöä työskenteli avoimilla työmarkkinoilla ja yksi työskenteli työllisyysvaroin palkattuna. Haastatelluista henkilöistä viisi oli eläkkeellä, heistä yksi työskenteli avoimilla työmarkkinoilla, kaksi työkeskuksessa, yksi asuntolan työssä ja yhdellä ei ollut mitään työtoimia. Seurantajakson lopussa yhdeksän henkilöä (40 %) oli työttömänä. Tutkimustulosten tarkastelu tuo näkyviin erityisesti ammatinvalintaprosessiin ja siirtymävaiheeseen liittyvän henkilökohtaisen ohjauksen ja aktivoimisen tarpeen. Tutkija toteaa tulosten mukaan näyttävän siltä, että opiskelijoiden tarpeet edellyttävät yleisten ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksen laajentamista koordinoituksi kokonaiskuntoutusprosessiksi, johon sisältyvät elämän eri osa-alueet huomioiva lääkinällinen, kasvatuksellinen, sosiaalinen ja ammatillinen kuntoutus. (Pöllänen 1998.)

Männyn (1995, 1996) seuranta tutkimuksen kohdejoukkona olivat vuosina 1989 ja 1994 yhdeksästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta ja kahden ammatitioppilaitoksen erityislinjalta valmistuneet opiskelijat (n = 314). Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden sijoittumista työelämään, tyytyväisyyttä opiskeluaikaan sekä valmistumisen jälkeistä opiskelua ja asumista. Tutkimusjoukosta 83 % oli vammaisia ja 17 % ei-vammaisia. Yleisimmät vammaryhmät olivat kehitysvammaisuus (36 %), heikkolahjaisuus (10 %), näkövamma (10 %), kuulovamma (6 %), tuki- ja liikuntaelin vamma (6 %) ja hengityselin sairaus (5 %). Tutkimushetkellä 61 % vastanneista oli työssä, 11 % oli opiskelemassa ja 22 % työttömänä. Toukuussa 1995 koko Suomen työttömyysluku oli 17 %. Tutkimushetkellä työssä olleista 31 % työskenteli avoimilla työmarkkinoilla, 17 % avotyössä ja 33 % työ- tai toimintakeskuksissa. Yrittäjänä tai kotona työskenteli 7 %, työkokeilussa 3 % ja työllisyysvaroin palkattuna 10 %. Naisista 66 % oli työssä ja 21 % työttömänä, miehillä vastaavat osuudet olivat 56 % ja 24 %. Ilman työtä olevia oli vähiten kehitysvammaisten erityisammattikouluista valmistuneiden joukossa, vuonna 1994 valmistuneista yli 90 % oli työssä. Työssä olleista kehitysvammaisista henkilöistä 93 % työskenteli suojatyössä joko avotyössä tai työ- ja toimintakeskuksissa. Lähes kaikki työssä olleet olivat tyytyväisiä työhönsä. Kaikilla työhönsä tyytymättömillä tyytymättömyys liittyi työpaikan olosuhteisiin eikä työhön sinänsä. Työhönsä tyytymättömistä 56 % työskenteli työ- tai toimintakeskuksessa. Työssä olleista 14 % ilmoitti, ettei hankitusta koulutuksesta ole hyötyä nykyisessä työssä. (Mänty 1995, 1996.)

Kaksivaiheisessa seurantatutkimuksessa tarkasteltiin Invalidiliiton ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden selviytymistä ja työhön sijoittumista. Laaja lomakekysely tehtiin keväällä 1993 (Haapasalo, Levo & Ravaja 1994) ja haastattelututkimus suoritettiin vuosien 1994 ja 1995 aikana (Toivonen & Haapasalo 1995). Haapasalon ym. (1994) tutkimuksessa (n = 306) selvitettiin Invalidiliiton oppilaitoksista valmistuneiden opiskelijoiden koulutus- ja työuria. Tutkimusjoukon muodostivat Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksesta ja Westendin invalidien ammattioppilaitoksesta vuosina 1988, 1990 ja 1992 valmistuneet sekä Westendin kultaseppä-linjalta vuosina 1987, 1989 ja 1991 valmistuneet opiskelijat. Vastaaajista 69 %:lla oli jokin pysyvä vika, vamma tai pitkäaikaissairaus. Yleisimmät vammat tai sairaudet olivat tuki- ja liikuntaelinvamma (32 %), muu pitkäaikaissairaus (28 %), neurologinen sairaus (12 %), aistivamma (11 %) ja oppimisvaikeudet (7 %). Keväällä 1993 oli 55 % vastaaajista työssä ja 25 % työttömänä. Koko maan työttömyysaste oli tutkimushetkellä 18 %, mutta nuorimmissa ikäluokissa noin 30 %. Tutkimuksessa työttömyys oli nuorimmissa ikäluokissa suunnilleen samaa tasoa kuin koko maan samanikäisessä työvoimassa, mutta vanhemmissa ikäluokissa hieman suurempaa. Työttömiä oli viimeksi valmistuneiden joukossa huomattavasti enemmän kuin ennen taloudellista lamaa valmistuneissa. Naiset ja terveet henkilöt olivat työllistyneet hieman paremmin. Naisista oli työttömänä 18 % ja miehistä 30 %. Niistä, joilla oli jokin vamma tai sairaus, 30 % oli työttömänä, osuus ei-vammaisilla oli 15 %. Yli puolet (56 %) vastaaajista oli ollut työttömänä jossakin vaiheessa valmistumisensa jälkeen. Noin 80 % vastaaajista oli ollut joskus työssä, ja viidesosalla ei ollut lainkaan työkokemusta. Lähes kaikki, joilta puuttui työkokemus, olivat viimeksi valmistuneita ja selvästi useammin vammaisia kuin terveitä. (Haapasalo ym. 1994.)

Työssä olleista henkilöistä 69 % oli säännöllisessä palkkatyössä vapailla työmarkkinoilla. Noin kymmenesosa toimi itsenäisinä yrittäjinä ja kymmenesosa työskenteli työllisyysvaroin palkattuina. Työssä olleista 57 % oli ollut pääasiassa oman alansa työtehtävissä. Vastaaajat luokiteltiin Sinisalon (1986) uraluokituksen mukaan neljään uratyyppiin. Vakaa ura oli niillä, jotka olivat päässeet työelämään ja olleet työssä vähintään puolet valmistumisensa jälkeisestä ajasta. Puolet vastaaajista (53 %) oli päässyt vakaalle työuralle, naiset (65 %) hieman miehiä (45 %) useammin ja terveet (72 %) hyvin selvästi vammaisia henkilöitä (45 %) useammin. Koulutusuralla oli 6 % vastanneista, he olivat valmistumisensa jälkeen jatkaneet opintojaan. Epävakaalla uralla olleilla (21 %) oli erilaisia toimintayrityksiä työ- ja koulutusuralla, esimerkiksi satunnaisia töitä. Salpautuneesta urasta oli kysymys silloin, kun henkilö oli ollut ilman mielekästä toimintaa yli puolet valmistumisensa jälkeisestä ajasta tai ollut toimettona yli vuoden ja kehitys oli laskusuunnassa. Salpautuneella uralla oli 11 % vastaaajista, heistä lähes kaikki olivat valmistuneet yksi tai kaksi vuotta ennen tutkimusta. Tutkimuksessa esitetään, ettei salpautunut ura välttämättä ole ilmaus yksilön salpautumisesta, vaan yhteiskunnallisesta lamasta, joka väistämättä johtaa osalla ihmisiä työelämästä pois joutumiseen. Runsas kolmannes vastanneista koki, että vamma tai sairaus oli vaikeuttanut työn saamista, useimmiten nimenomaan vammaan kohdistuneiden asenteiden takia. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin myönteisenä piirteenä, että sitten kun työtä oli



saatu, valtaosa vastaajista koki työnantajan ja työtovereiden suhtautumisen voittopuoleisesti myönteisenä. (Haapasalo ym. 1994.)

Toivosen ja Haapasalon (1995) tutkimuksessa haastateltiin seitsemäntoista Invalidiliiton ammatillisista oppilaitoksista valmistunutta henkilöä. Tutkimuksessa havaittiin, että seurannan kuluessa noin puolella haastateltavista oli tapahtunut muutoksia uralinjoilla (vakaa, salpautunut, epävakaa, koulutusura) joko "ylös- tai alaspäin". Muutoksia "alaspäin" oli aiheuttanut erityisesti yleinen työllisyystilanne, mutta myös oma päätös luopua työstä tai työn aktiivisesta tavoittelemisesta. Ne henkilöt, jotka olivat edenneet urakehityksessään "ylöspäin" olivat yleensä tehneet määrätietoisesti töitä työn saamiseksi tai valmistuneet jatko-opinnoistaan. Vakaalla työuralla olleet ja sille seurannan aikana siirtyneet henkilöt olivat motivoituneita, aktiivisia ja monipuolisesti työtä hakevia. Epävakaalla tai salpautuneella uralla olleet henkilöt taas olivat passiivisempia ja etsivät työtä vain lehti-ilmoitusten ja työvoimatoimiston välityksellä. Tutkimuksen mukaan ensimmäiset valmistumisen jälkeiset vuodet ovat vammaisen henkilön selviytymisen kannalta tärkeimmät. Tästä syystä tutkijat esittävätkin ammatilliseen koulutukseen sisällytettäväksi työn hakemiseen liittyvää opetusta ja harjoittelua. Ihanteellisena tutkijat pitävät sitä, että opiskelija voisi jo opintojen aikana muodostaa hyvän suhteen työnantajaan esim. työharjoittelun avulla. Haastattelujen perusteella tutkijat toteavat, että kokonaisuutena katsoen parhaiten selviytyivät työssä tai jatkokoulutuksessa olleet henkilöt. Mutta myös ne henkilöt, jotka olivat itse valinneet työelämästä pysyvästi tai väliaikaisesti pois siirtymisen (eläkkeen tai työttömyyden), olivat suhteellisen tyytyväisiä tilanteeseensa. Henkisiä ja taloudellisia ongelmia havaittiin erityisesti niillä, jotka olivat motivoituneita työhön, mutta eivät pystyneet sitä löytämään. (Toivonen & Haapasalo 1995.)

Perttulan ammatillisessa koulutuskeskuksessa (erityisammattikoulu vuodesta 1986) vuosien 1976 ja 1983 välillä opiskelleiden elämäntilannetta ja yhteiskuntaan sijoittumista on seurattu pitkittäistutkimuksella vuosina 1980, 1983 ja 1993 (Korhonen & Matikka 1982; Korhonen & Matikka 1988; Matikka 1996b). Vuonna 1980 tehdyn kyselyn (n = 96) perusteella 19 % vastaajista työskenteli avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä, 42 % suojatyössä työ- tai toimintakeskuksissa ja 29 % oli työttömänä (Korhonen & Matikka 1982). Vuonna 1983 työskenteli 24 % tutkimusjoukosta (n = 140) avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä ja 58 % työ- tai toimintakeskuksissa. Vastaajista 18 % oli työttömänä. Suurin osa vastanneista (83 %) oli tyytyväisiä työhönsä, ja he myös katsoivat selviytyvänsä töistään hyvin. (Korhonen & Matikka 1988.)

Vuonna 1993 tutkimusjoukon muodostivat 92 henkilöä, joista suurin osa (61 %) oli lievästi kehitysvammaisia, 29 % heikkolahjaisiksi arvioituja, 9 % keskiasteisesti kehitysvammaisia ja 1 % älykkyydeltään normaalitasoisia. Tutkimusvuonna 42 % vastaajista työskenteli suojatyössä työ- tai toimintakeskuksissa, 34 % avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä ja 22 % oli työttömänä. Avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä työskennelleet olivat suurimmaksi osaksi sijoittuneet julkiselle sektorille, esimerkiksi vanhainkotien ja päiväkotien keittiöihin ja kiinteistöihin. Verrattuna kymmenen vuotta aiemmin vallinneeseen tilanteeseen työttömyys oli hieman lisääntynyt, mutta 13 henkilöä oli siirtynyt perinteisestä suojatyöstä avoimille työmarkkinoille tai avotyöhön. Työssä ol-

leista 88 % oli tyytyväisiä työhönsä; avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä työskennelleistä kaikki ilmaisivat tyytyväisyytensä nykyiseen työhönsä. Tyytyväisyyden syiksi oli kirjattu mm. seuraavat lauseet. "Minulla on töitä joka päivä. Olen tasa-arvoinen muiden työntekijöiden kanssa. Elämäni on nyt merkityksellistä. Olen saanut uusia ystäviä." Tyytymättömyyden syynä oli useimmiten suojaustyöstä maksettava huono palkka. Yli puolet (56 %) työssäolleista ilmoitti tärkeimmäksi työhön liittyväksi tekijäksi hyvät työkaverit, neljäsosa työn vaihtelevuuden, 11 % hyvän palkan ja 9 % sen, että voi itse tehdä työtään koskevia päätöksiä. Avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä työskennelleet toivoivat voivansa säilyttää senhetkisen työnsä. Työ- tai toimintakeskuksissa työskennelleiden työtä koskevissa suunnitelmissa oli toiveita muutoksesta: monet vastaajat halusivat toisen työn, joka vastaisi paremmin ammatillista koulutusta ja josta saisi parempaa palkkaa. (Matikka 1996b.)

Perttulan ammatillisessa koulutuskeskuksessa koulutuksen tavoitteena oli integraatio. Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat sisällyttäneet tämän päämäärän omiin henkilökohtaisiin tulevaisuuden suunnitelmiinsa: heidän vastauksensa kuvasivat integraation ja normalisaation arvoja. Perttulasta valmistuneiden henkilöiden odotukset ja unelmat olivat hyvin normaaleja ja kaikille ihmisille yhteisiä. He halusivat työtä avoimilta työmarkkinoilta, oman asunnon ja onnellisen elämän puolison kanssa. Tutkimuksen yhteenvetona todetaan, että tutkimusryhmä oli ammatillisen koulutuksensa jälkeen integroitunut yhteiskuntaan melko hyvin: työ- ja asumistilanne oli parempi kuin kymmenen vuotta aiemmin. Tutkimuksessa mukana olleet henkilöt elivät melko itsenäistä elämää, ja tässä suhteessa ammatillisen koulutuksen tavoitteet oli saavutettu. Tutkijan mukaan jää kuitenkin avoimeksi, onko itsenäinen elämä koulutuksen ansiota vai seurausta muutoksista suomalaisessa yhteiskunnassa. (Matikka 1996b.)

Edellä on esitelty Suomessa 1990-luvulla julkaistuja tutkimuksia. Yhteenvetona esitettävässä taulukossa 1 on mukana myös 1980-luvulla tehtyjä tutkimuksia.

## **2.2.2 USA:ssa tehtyjä erityisopiskelijoiden seurantatutkimuksia**

USA:ssa koulusta työelämään siirtymisen vaihe on ollut tutkimuksissa suuremman mielenkiinnon kohteena kuin meillä Suomessa. Seurantatutkimuksia koulunsa päättäneiden nuorten elämästä on tehty runsaasti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Tutkimusten pohjalta on kehitelty siirtymistä tukevia ohjelmia, joiden tehoa on taas seurattu tutkimuksin. Erityisesti tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota avoimille työmarkkinoille työllistymiseen. Onkin todettu, että yhä useammat kehitysvammaiset henkilöt työskentelevät avoimilla työmarkkinoilla ja että suoja työn osuus on vähentynyt. Huomion kohteena on ollut myös tuettu työllistyminen. Työllistymisen lisäksi tutkijoita on kiinnostanut vammaisten henkilöiden itsenäistyminen, riippumattomuus ja mahdollisuus itsemäärämiseen ja valintojen tekemiseen. (Patton, Smith, Clark, Polloway, Edgar & Lee 1996.)

TAULUKKO 1 Yhteenveto suomalaisten ammatillisen erityisopetuksen seuranta- tutkimusten työhönsijoittumista koskevista tuloksista.

Tutkimus	n	Toiminta tutkimushetkellä					Ilman työtä muista syistä %
		Vamman tyyppi*	Työssä %	Työttömänä %	Opiskelemassa %	Eläkkeellä %	
Pöllänen (1998)	22	HL, kv <sup>1</sup>	54	40		4	
Matikka (1996b)	92	HL, kv <sup>2</sup>	76	22			
Mänty (1995, 1996)	314	Useita <sup>3</sup>	61	22	11	2	4
Haapasalo, Levo, Ravaja (1994)	306	Useita <sup>4</sup>	55	25	7	6	7
Matikainen (1989)	33	HL, kv <sup>1</sup>	91	3		6	
Haapala, Mertjärvi (1988)	31	HL, kv <sup>1</sup>	61	3	13	10	12
Harju, Rinta (1988)	122		73	16			
Korhonen, Matikka (1988)	140	HL, kv <sup>1</sup>	82	18			
Matikainen (1985)	54	HL, kv <sup>1</sup>	85	13			2
Korhonen, Matikka (1982)	96	HL, kv <sup>1</sup>	61	29			

Vammatyyppi:

HL = heikkolahjaisuus

Kv = kehitysvamma

<sup>1</sup> = Tutkittavien älyllinen suoriutuminen arvioitu heikkolahjaisen tai kehitysvammaisen tasoiseksi. Suurin osa kehitysvammaisista lievästi kehitysvammaisia.

<sup>2</sup> = 61 % lievä kehitysvamma, 29 % heikkolahjaisuus, 9 % keskiasteinen kehitysvamma, 1 % älyllinen taso normaali

<sup>3</sup> = 36 % kehitysvamma, 10 % heikkolahjaisuus, 10 % näkövamma, 6 % kuulovamma, 21 % muu vamma tai sairaus, 17 % ei vammaa

<sup>4</sup> = 69 %:lla vastanneista vamma tai sairaus; heistä 32 % tuki- ja liikuntaelinvamma, 28 % muu pitkäaikaissairaus, 12 % neurologinen sairaus, 11 % aistivamma, 7 % oppimisvaikeudet, 2 % mielenterveysongelmat, 1 % heikkolahjaisuus

Dorenin ja Benzin (1998) tutkimuksen mukaan 47 % erityisopetusta saaneista naisista ja 72 % miehistä työskenteli avoimilla työmarkkinoilla vuosi koulun päättymisen jälkeen. Heikoimmmin todettiin työllistyneen niiden naisten, joilla oli alhainen itseluottamus ja jotka tulivat perheistä, joissa oli alhaiset vuositulot. Edellä mainitut tekijät eivät vaikuttaneet miesten työhön sijoittumiseen. Hyvää työllistymistä ennustivat kouluikäinen työkokemus ja työpaikan hankkiminen oman sukulais- ja ystäväverkoston avulla. Yhdeksi syyksi naisten heikompaan työllistymiseen arveltiin sitä, että naiset hakeutuvat epävakaille ja huonosti palkatuille aloille. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, etteivät vanhempien odotukset tyttöjen suhteen ole yhtä korkeat kuin poikien kohdalla. Tutkijat toteaa-

vat, että koulusta työhön siirtymisen prosessiin on yhä kiinnitettävä huomiota. (Doren & Benz 1998.)

Benz, Yovanoff ja Doren (1997) raportoivat tutkimuksesta, jossa todettiin kouluikäisten työkokemusten sekä hyvien työnhaku- ja sosiaalisten taitojen ennustavan voimakkaasti avoimille työmarkkinoille työllistymistä sekä vammaisilla että ei-vammaisilla nuorilla. Kun koulutuksen päättymisestä oli kulunut vuosi, 71 % vammaisista miehistä ja 40 % vammaisista naisista oli työssä. Tutkijat ajattelevat, että koulusta työelämään siirtymisen prosessia tulee parantaa. Koulun jälkeisten epäonnistumisten juuret ovat heidän mielestään kouluikäisissä epätarkoituksenmukaisissa palveluissa. (Benz ym.1997.)

Blackorbyn ja Wagnerin (1996) tutkimusaineisto kerättiin vuosina 1987 ja 1990. Ensimmäisellä tutkimuskerralla erityisopetusta saaneiden nuorten koulutuksen päättymisestä oli kulunut alle kaksi vuotta ja toisella seurantakerralla kolmesta viiteen vuotta. Avoimilla työmarkkinoilla työskentely lisääntyi tutkimusaikana: vuonna 1987 vajaa puolet (46 %) nuorista ja kolme vuotta myöhemmin 57 % työskenteli avoimilla työmarkkinoilla. Samaan aikaan ei-vammaisista nuorista oli työllistynyt 59 % ja 69 %. Tutkimuksessa havaittiin siis, että vammaiset nuoret työllistyivät ei-vammaisia nuoria huonommin. Vuonna 1987 lähes puolet (46 %) vammaisista nuorista oli työttömänä, vuonna 1990 työttömien osuus oli 37 %. Molemmilla tutkimuskertoilla vain 4–6 % nuorista työskenteli suojatyössä. Työllistymisessä oli selviä eroja vammaryhmien välillä. Nuoret, joiden diagnoosina oli oppimisvaikeudet tai puhevamma, olivat työllistyneet lähes samoin kuin nuoret, joilla ei ollut vammaa. Kehitysvammaisista nuorista 37 % ja monivammaisista nuorista 17 % työskenteli avoimilla työmarkkinoilla. Koko tutkimusjoukossa miehet olivat työllistyneet enemmän avoimille työmarkkinoille, ja miehillä edistys työllistymisessä kolmessa vuodessa oli naisia huomattavampaa. Tutkijat toteavat johtopäätöksinään, että siirtymävaiheen suunnitelman täytyy vastata yksilöllisesti nuorten tavoitteita, vahvuuksia ja tarpeita. (Blackorby & Wagner 1996.)

Healin ja Ruschin (1995) tutkimuksessa selvitettiin yhteensä 2405 nuoren työllistymistä. Tutkimuksessa todettiin lievimmin vammaisten työllistyneen parhaiten, seuraavaksi kuulo- ja näkövammaisten nuorten. Vaikeimmin vammaiset sijoittuivat työelämään heikoimmin ja kehitysvammaiset henkilöt toiseksi heikoimmin. Tulosten perusteella todettiin elämäntaitoja ja akateemisiä taitoja omaavien miesten työllistyneen parhaiten. Myös perheen tulotaso vaikutti nuorten työhön sijoittumiseen. Tämän tutkimuksen mukaan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten sukupuoli ja vanhempien tuki, takaavat hyvin työpaikan. Sen sijaan kouluikäinen ammatillinen harjaannuttaminen (vocational training) ei tämän tutkimuksen mukaan edistä työnsaantia. Myönteistä vaikutusta oli vain oikealla työpaikalla hankitulla työharjoittelulla. (Heal & Rusch 1995.)

Hoisch, Karen ja Franzini (1992) tutkivat, miten työllistymistä tukevat ohjelmat olivat vaikuttaneet 54 opiskelijan työhön sijoittumiseen. Tutkittavista yli puolet oli nuoria, joilla oli oppimisvaikeuksia ja noin kolmasosa kehitysvammaisia nuoria. Haastatteluhetkellä 39 % tutkimusjoukosta oli työssä avoimilla työmarkkinoilla. Kolme neljäsosaa työssä olleista oli tyytyväisiä nykyiseen työhönsä. Työnantajien arvioidessa työntekijöitään, positiivisena pidettiin mm.

työntekijöiden luotettavuutta, ahkeraa työntekoa ja myönteisyyttä ohjeitten vastaanottamisessa. Kielteisinä kommentteina taas mainittiin esimerkiksi "tekee vain minimimäärän työtä" ja oma-aloitteisuuden puute. Työnantajien vastaus-ten edustavuuden tutkijat asettavat kyseenalaiseksi, koska lähes kolmasosa työssä olleista nuorista ei antanut lupaa työnantajan haastatteluun. Tutkimuk-sen perusteella tutkijat suosittavat yhteistyön lisäämistä opetushenkilöstön ja työnantajien välille, jotta saataisiin selville yhteinen näkemys työssä tarvitta-vista ja koulutuksessa kehitettävistä tekijöistä. Tämän tutkimuksen tulokset oli-vat tutkijoiden mielestä hyviä joihinkin muihin tutkimustuloksiin verrattuna (esim. Kiernan, McGaughey & Schalock 1988). Tuloksia tarkasteltaessa on huo-mioitava oppimisvaikeuksia omaavien nuorten suuri osuus (60 %); Kiernan'n ym. tutkimuksessa puolestaan kehitysvammaisia henkilöitä oli 60 %. Oppimis-vaikeuksien vuoksi erityisopetusta saaneiden nuorten on yleensäkin todettu työllistyvän huomattavasti paremmin kuin kehitysvammaisten nuorten. (Hoisch ym. 1992.)

Vuonna 1989 tehdyssä seurantatutkimuksessa oli mukana 38 oppimisvai-keuksien vuoksi erityisopetusta saanutta ja lievästi kehitysvammaista nuorta, jotka olivat päättäneet koulunsa vajaa vuosi aiemmin. Kehitysvammaisista hen-kilöistä noin puolet oli tutkimushetkellä palkkatyössä, 13 % suojaotyössä työkes-kuksessa ja 20 % työttömänä. Palkkatyöstä 20 % oli kokopäivätyötä avoimilla työmarkkinoilla, 60 % osapäivätyötä avoimilla työmarkkinoilla ja 20 % suojaotyö-tä. Viidennes työssä olleista oli löytänyt työpaikkansa koulun henkilökunnan avustuksella ja kaksi kolmasosaa itse tai vanhempiensa avustamana. Suurin osa työskenteli palvelualojen työpaikoissa. Subjektiviisen elämän laadun kokemu-sen ei todettu olevan yhteydessä mihinkään työllistymisen muuttujiin, esimer-kiksi työaikaan tai työnantajien arvioihin. (Roessler, Brolin & Johnson 1990.)

Vuosina 1986 ja 1987 suoritettussa tutkimuksessa (n = 133) haastateltiin se-kä vammaisia (67 kpl) että ei-vammaisia (66 kpl) nuoria. Tutkimusjoukon vammoja olivat kehitysvammaisuus, oppimisvaikeudet ja emotionaaliset häiri-öt. Tietoja kerättiin työhön sijoittumisesta, sosiaalisten palvelujen käytöstä ja asumisesta. Tutkimuksen tuloksina todettiin, että ei-vammaisten nuorten kou-lutuksen jälkeiset työllistymistulokset olivat parempia ja että molemmissa ryh-missä miehet työllistyivät naisia paremmin. Vuonna 1986 työssä oli 82 % ei-vammaisista ja 63 % vammaisista nuorista, vuonna 1987 vastaavat prosent-tiosuudet olivat 85 % ja 62 %. Tutkijat esittävät, että sukupuoli on merkittävästi yhteydessä työllistymiseen kaikilla opiskelijoilla. Molemmissa ryhmissä miehet työllistyivät naisia paremmin, mutta vammaisilla henkilöillä sukupuolten väli-nen ero oli suurempi. Erot vammaisten ja ei-vammaisten välillä olivat erityisen suuria naisten osalta. Eri tutkimusvuosina 63 % ja 71 % ei-vammaisista naisista oli työssä, vastaavat osuudet vammaisilla naisilla olivat 30 % ja 23 %. Tutkijoiden mielestä vanhempien odotukset kehitysvammaisten naisten ja miesten kehitty-misen ja itsenäistymisen suhteen ovat erilaiset. Koko aineistosta työllistettiin eniten palvelualalle. Vammaisia työllistyi ei-vammaisia useammin maatalous-alalle ja vähemmän toimisto- ja myyntitehtäviin. Työhön sijoittuminen korreloi positiivisesti kouluikäiseen työkokemukseen. Ei-vammaisista nuorista 83 % ja vammaisista 54 % oli työskennellyt kouluikänsä palkkatyössä. Vammaisten nuorten osalta positiivinen korrelaatio oli lisäksi työllistymisellä ja koulun am-

mattiopetukseen osallistumisella. Sekä vammaiset että ei-vammaiset nuoret käyttivät työhaussa pääasiassa omasta perheestä ja ystävistä koostuvaa verkostoa. Noin kaksi kolmasosaa molemmista ryhmistä oli hankkinut työpaikkansa tällä tavalla. Tutkimuksen yhteenvedona todetaan, että vammaisilla nuorilla oli suurempi työttömyys, alhaisemmat palkat, vähemmän lisäetuja palkan lisäksi, lyhyempi työaika ja he työskentelivät työtehtävissä, jotka eivät olleet vaativia. (Hasazi, Johnson, Hasazi, Gordon & Hull 1989.)

Vuosina 1981–1983 koulunsa päättäneiden kehitysvammaisten henkilöiden työ- ja asumistilannetta tutkittiin Vermontissa. Kaikista haastatelluista (n = 193) 46 % oli työllistynyt ja 33 % etsi töitä. Työssä olleista 46 % työskenteli kokopäiväisesti. Kun julkisin varoin tuetussa työssä ja työkeskuksissa työskennelleet jätettiin huomioimatta, tutkimusjoukosta 43 % oli työssä ja heistä 21 % kokopäiväisesti. Ero sukupuolten välillä oli selvä: miehistä 56 % ja naisista vain 23 % oli työllistynyt. Työllistymisessä oli eroa myös kehitysvamman asteen mukaan: lievemmin vammaisista (educable mentally retarded) 47 % oli työssä ja keskiasteisesti kehitysvammaisista (trainable mentally retarded) vain 14 %. Lähes kaksi kolmasosaa työssä olleista oli hankkinut työpaikkansa vanhempinsa tai ystäviensä avustuksella tai kokonaan itse. Suurin osa työllistyneistä toimi palvelualalla. Tutkimuksen mukaan koulun jälkeistä työhön sijoittumista edisti osa-aikainen palkkatyö kouluaikana tai kesälomalla. Sen sijaan kouluikäisen työharjoittelun (work experience programs) ei havaittu edistävän työhön sijoittumista. Kouluikäinen palkkatyö oli yhteydessä korkeampiin palkkoihin ja työharjoittelu matalampiin valmistumisen jälkeisiin palkkoihin. Tutkimuksessa todetaankin työharjoittelujen olevan avuksi kartoitettaessa opiskelijan kiinnostuksen kohteita ja taitoja sekä esiteltäessä opiskelijalle erilaisia työtehtäviä. Työharjoittelun ei kuitenkaan katsota korvaavan todellista kokoaikaista tai osa-aikaista työtä, joka tuottaa paremman työllistymistuloksen opiskelijan vammaisuustasosta riippumatta. Yhteenvedona tämän ja muiden vastaavalla metodilla tehtyjen seurantatutkimusten tuloksista todetaan, että kehitysvammaisten henkilöiden on vaikeampi löytää työtä, todennäköisempää sijoittua osa-aikaiseen työhön, suorittaa vähemmän taitoa vaativia työtehtäviä ja saada huonompaa palkkaa kuin ei-vammaisten henkilöiden. (Hasazi, Gordon, Roe, Hull, Finck & Salembier 1985.)

Vammaisten nuorten työtilanteeseen liittyviä tekijöitä kartoitettiin tutkimuksessa, jossa haastateltiin 301 henkilöä. Haastattelun kohteena olivat nuoret, jotka olivat päättäneet koulunsa vuosien 1979 ja 1983 välillä ja jotka olivat olleet kouluaikanaan erityisopetuksessa. Yli puolet (55 %) haastatelluista työskenteli palkkatyössä ja 30 % oli ilman työtä. Työssä olleista 83 % oli löytänyt työpaikkansa itse tai sukulaisten tai ystävien avustuksella. Miehistä oli työllistynyt 66 % ja naisista 33 %. Ammatillisella koulutuksella ja kouluikäisellä palkkatyöllä oli myönteinen vaikutus työhön sijoittumiseen. (Hasazi, Gordon & Roe 1985.)

USA:ssa tehdyissä tutkimuksissa työllistyneiden osuus vaihtelee. Tutkimusten tuloksissa on todettu, että lievien oppimisvaikeuksien vuoksi erityisopetusta saaneet ovat työllistyneet lähes yhtä hyvin kuin ei-vammaiset ikätoverinsa. Useissa tutkimuksissa on havaittu miesten työllistyvän naisia paremmin. (Roessler ym. 1990.) Toisaalta Levine ja Edgar (1995) päättelevät, että sukupuolierot pitkän aikavälin vaikutuksissa ovat enemmän myyttisiä kuin todellisia.

Heidän mielestään suurempi syy työllistymiseroihin on vammaisuuskategoria. (Levine & Edgar 1995.) On myös havaittu, että suurin osa opiskelijoista hankkii työpaikkansa itse joko perheensä tai ystäviensä tuella. Vammaisten henkilöiden on todettu ansaitsevan muita vähemmän. Useimmiten lievästi vammaiset henkilöt työskentelevät joko palvelualalla tai toimistotehtävissä. Tärkeäksi on nähty tunnistaa niitä koulutuksellisia tekijöitä, joilla on myönteinen vaikutus työhön sijoittumiseen ja elämänlaatuun. On todettu, että vammaisia opiskelijoita valmistetaan huonosti aikuisen elämään ja velvollisuuksiin, mistä on seurauksena elämän laadun kärsiminen. (Roessler ym. 1990.)

### **2.2.3 Suomessa ja USA:ssa tehtyjen erityisopetuksen seurantatutkimusten työllistymistulosten vertailua**

Verrattaessa Suomessa ja USA:ssa tehtyjä seurantatutkimuksia, havaitaan avoimille työmarkkinoille ja palkkatyöhön työllistyneiden suurempi osuus USA:ssa. USA:ssa normalisaatio-ideologia näkyy työllistämiskäytännöissä, Suomessa integroitu työ on käytännössä tarkoittanut lähinnä avotyöhön siirtymistä perinteisen työ- ja toimintakeskussijoituksen sijaan. Maiden väliseen eroon vaikuttanee oleellisesti se, että tuetun työllistämisen menetelmä on ollut USA:ssa tunnettu ja käytössä jo 1980-luvulta saakka. Meillä Suomessa tuettu työllistyminen tuli tunnetuksi vasta vuonna 1995, joten menetelmän käyttöönoton vaikutukset eivät vielä näy edellä esitellyissä kotimaisissa tutkimuksissa.

USA:ssa suurin osa työpaikoista löydetään itsenäisesti, sukulaisten ja ystävien tuella (esim. Roessler ym. 1990; Hasazi, Gordon, Roe ym. 1985). Suomessa työpaikan hankintaa ei ole tutkittu paljon. Tutkimustulosten perusteella näyttää kuitenkin, että Suomessa ainakin erityisoppilaitokset järjestävät opiskelijoilleen työpaikkoja USA:n kouluja enemmän (Mänty 1995, 1996).

Oppimisvaikeuksien vuoksi erityisopetusta saaneet nuoret ovat USA:ssa työllistyneet lähes samoin kuin nuoret yleensäkin (esim. Blackorby & Wagner 1996). Vastaavia tuloksia meiltä Suomesta ei ole. Lievimmin vammaiset henkilöt ovat kyllä sijoittuneet työelämään kehitysvammaisia henkilöitä paremmin, mutta avoimille työmarkkinoille työllistyminen ei ole heidänkään kohdallaan onnistunut kovinkaan hyvin. Toisaalta suomalaisissa tutkimuksissa on keskitytty lähes yksinomaan erityisoppilaitoksissa opiskelleisiin. Tällöin on todennäköistä, että lievään oppimisen vaikeuteen on liittynyt muita työllistymistä vaikeuttaneita vammoja, esimerkiksi liikuntavamma tai sosiaaliset ongelmat.

USA:ssa näyttää olevan hyvin yleistä, että opiskelijat, myös erityisopiskelijat, ovat kouluaikana työssä, minkä on taas todettu edistävän työnsaantia koulun päättymisen jälkeen (esim. Hasazi ym. 1989). Suomessa erityisopiskelijoilla lienee todella harvoin työtä kouluaikana, ainakaan seikka ei ole koskaan tullut esille meillä tehdyissä tutkimuksissa.

Mielenkiintoinen ero maidemme välillä on myös se, että USA:ssa miehet lähes poikkeuksetta työllistyvät naisia paremmin (esim. Doren & Benz 1998). Vastaavaa eroa ei ole havaittu suomalaisissa seurantatutkimuksissa. Useimmiten tulokset sukupuolten välisistä työllistymiseroista ovatkin olleet päinvastaisia (esim. Haapasalo ym. 1994).

Tässä tutkimuksessa keskityttiin vertaamaan suomalaisia ja USA:ssa tehtyjä seurantatutkimuksia. Vertailua Suomen ja muualla Euroopassa tehtyjen tutkimusten välillä ei siten ole.

### 2.3 Koulutusvaiheen jälkeinen asuminen

Koska työllistyminen on pitkään nähty koulutuksen päätavoitteena, on työhön sijoittuminen ollut selvästi asumista useammin ja myös tarkemmin analysoituna tutkimusten kohteena. Suomalaisissa seurantatutkimuksissa asumisen tuloksia on kuitenkin esitetty melko usein, yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa sen sijaan huomattavasti harvemmin ja niukemmin.

Männyn (1995, 1996) seurantatutkimuksessa selvitettiin yhdeksästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta ja kahden ammattioppilaitoksen erityislinjalta vuosina 1989 ja 1994 valmistuneiden henkilöiden koulutuksen jälkeistä elämää. Tutkimushetkellä noin puolet vastanneista asui itsenäisesti omassa tai vuokra-asunnossa ja 36 % asui vanhempiensa luona. Koko tutkimusjoukon naisista 58 % asui itsenäisesti ja 30 % lapsuudenkodissaan, miehillä vastaavat osuudet olivat 46 % ja 41 %. Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä 31 % asui itsenäisesti ja 40 % vanhempiensa luona. Kaikista vanhempiensa luona asuneista yli 70 % oli kehitysvammaisia tai heikkolahjaisia henkilöitä. Asuntolassa tai tukiasunnossa asuneista yli 90 % oli kehitysvammaisia henkilöitä. Lähes kaikki vastanneet olivat tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä asumiseensa. (Mänty 1995, 1996.)

Haapasalon ym. (1994) seurantatutkimuksen vastaajista puolet asui seurantahetkellä avio- tai avopuolison kanssa. Viidesosa asui yksin ja toinen viidesosa vanhempiensa luona. Vammaisista vastaajista 26 % ja miehistä 28 % asui lapsuudenkodissaan. Vastaajista 77 % oli tyytyväisiä nykyiseen asumiseensa: miehet (80 %) olivat hieman naisia (74 %) tyytyväisempiä ja terveet (80 %) hieman vammaisia (76 %) tyytyväisempiä. Asumisen toiveissaan vammaiset henkilöt erosivat ei-vammaisista mainitsemalla selvästi useammin oman asunnon tarpeen ja asunnon varustetason puutteet. (Haapasalo ym. 1994.)

Perttulan erityisammattikoulun entisiä opiskelijoita on seurattu pitkitäistutkimuksella. Ensimmäisellä seurantahetkellä vuonna 1980 asui 67 % vastanneista vanhempiensa luona, 17 % asuntolassa, 12 % itsenäisesti ja 2 % laitoksessa (Korhonen & Matikka 1982). Vuonna 1983 neljäsosa vastaajista asui itsenäisesti, toinen neljäsosa asuntolassa ja puolet vanhempiensa luona. Kaksi kolmasosaa tutkimusjoukosta oli koulutukseen tulotilanteeseen verrattuna siirtynyt koulutuksen päätyttyä itsenäisempään tilanteeseen työssä, asumisessa tai molemmissa. Itsenäisemmässä työssä olleet myös asuivat itsenäisemmin. (Korhonen & Matikka 1988.) Vuonna 1993 havaittiin, että omaa perhettä ei ollut kovinkaan monella tutkimusjoukkoon kuuluneella, mutta lähes kaikki yksin asuvista haaveilivat yhteisasumisesta mukavan henkilön tai puolison kanssa. Yli puolet (55 %) vastanneista asui itsenäisesti omassa tai vuokra-asunnossa, 28 % vanhempiensa luona ja 12 % asuntolassa. Kymmenessä vuodessa omaan asuntoon oli muuttanut lapsuudenkodistaan 17 henkilöä ja asuntolasta 13 henkilöä.



Suurin osa (82 %) vastanneista oli tyytyväisiä nykyiseen asumiseensa. (Matikka 1996b.)

Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden asumisesta koulutusvaiheen jälkeen; tiedot on koottu suomalaisten seurantatutkimusten tuloksista. Edellä on esitelty lähinnä vain 1990-luvulla julkaistuja tutkimuksia, taulukossa 2 on kuitenkin mukana myös aikaisempia tutkimustuloksia.

TAULUKKO 2 Yhteenveto suomalaisten ammatillisen erityisopetuksen seurantatutkimusten asumista koskevista tuloksista.

Tutkimus	n	Asumismuoto				
		Vamman tyyppi *	Itsenäisesti %	Asunto- lassa %	Vanhempien luona %	Muulla tavoin %
Matikka (1996b)	92	HI, kv <sup>1</sup>	55	12	28	5
Mänty (1995, 1996)	281	Useita <sup>2</sup>	51	8	36	5
Haapasalo, Levo, Ravaja (1994)	306	Useita <sup>3</sup>	70		20	
Matikainen (1989)	33	HI, kv <sup>4</sup>	48	24	21	6
Haapala, Mertjärvi (1988)	31	HI, kv <sup>4</sup>	33		50	17
Harju, Rinta (1988)	82		38	1	55	6
Korhonen, Matikka (1988)	140	HI, kv <sup>4</sup>	24	23	52	
Matikainen (1985)	54	HI, kv <sup>4</sup>	23	20	38	
Korhonen, Matikka (1982)	96	HI, kv <sup>4</sup>	12	17	67	

<sup>1</sup> = 61 % lievä kehitysvamma, 29 % heikkolahjaisuus, 9 % keskiasteinen kehitysvamma, 1 % älyllinen taso normaali

<sup>2</sup> = 36 % kehitysvamma, 10 % heikkolahjaisuus, 10 % näkövamma, 6 % kuulovamma, 21 % muu vamma tai sairaus, 17 % ei vammaa

<sup>3</sup> = 69 %:lla jokin vamma tai sairaus; heistä 32 % tuki- ja liikuntaelinvamma, 28 % muu pitkäaikaissairaus, 12 % neurologinen sairaus, 11 % aistivamma, 7 % oppimisvaikeudet, 2 % mielenterveysongelmat, 1 % heikkolahjaisuus

<sup>4</sup> = Tutkittavien älyllinen suoriutuminen arvioitu heikkolahjaisen tai kehitysvammaisen tasoiseksi. Suurin osa kehitysvammaisista lievästi kehitysvammaisia.

Blackorbyn ja Wagnerin (1996) tutkimusaineisto kerättiin vuosina 1987 ja 1990. Vammaisista nuorista 11 % asui itsenäisesti, kun koulun päättymisestä oli kulu-  
nut alle kaksi vuotta. Vastaava osuus samaan aikaan USA:n nuorilla yleensä oli yli 30 %. Kolme vuotta myöhemmin itsenäisesti asuvien osuudet vammaisilla nuorilla ja nuorilla yleensä olivat 37 % ja 60 %. Erot vammaryhmittäin olivat asumisen itsenäisyydessä selvät. Itsenäisimmin asuivat nuoret, joilla oli oppimisvaikeuksia; heistä 15 % asui itsenäisesti vuonna 1987 ja 44 % kolme vuotta myöhemmin. Kehitysvammaisista nuorista asui itsenäisesti vuonna 1987 vain 4 % ja toisella tutkimuskerralla 24 %. Monivammaisista nuorista 6 % asui itsenäisesti vuonna 1987 ja 13 % vuonna 1990. Yli kolme vuotta valmistumisensa jälkeen 45 % naisista ja 34 % miehistä asui itsenäisesti. Erot sukupuolten välillä katsottiin johtuviksi siitä, että naiset olivat miehiä useammin naimisissa. (Blackorby & Wagner 1996.)

Roesslerin ym. (1990) tutkimusjoukosta 74 % asui vanhempiensa tai muiden sukulaisten kanssa tai ryhmäasunnoissa, vain neljännes asui itsenäisesti.

Kehitysvammaisista henkilöistä 20 % asui itsenäisesti ja 80 % lapsuuden kotia vastaavissa olosuhteissa. Nuorilla, joilla oli oppimisvaikeuksia, vastaavat osuudet olivat 30 % ja 65 %. Tutkimuksessa havaittiin naisten asuvan miehiä itsenäisemmin: miehistä vain 6 % asui itsenäisesti, naisista taas 43 %. (Roessler ym. 1990.)

Vuosina 1986 ja 1987 tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että vammaisten ja ei-vammaisten nuorten välillä ei ollut juurikaan eroa koulutuksen jälkeisessä asumismuodossa. Molemmissa ryhmissä suurin osa asui yhä vanhempiensa tai muiden sukulaistensa kanssa. Vuonna 1986 vain 8 % vammaisista ja 17 % ei-vammaisista henkilöistä asui itsenäisesti, seuraavana vuonna itsenäisesti asuvien osuudet olivat 25 % ja 30 %. (Hasazi ym. 1989.)

Vuosina 1981–1983 koulunsa päättäneistä kehitysvammaisista nuorista suurin osa (82 %) asui yhä vanhempiensa luona, vain 11 % asui itsenäisesti. Naiset (18 %) asuivat miehiä (6 %) itsenäisemmin. Sukupuolten välinen ero asumisen itsenäisyydessä tulkittiin seuraukseksi siitä, että 12 % tutkimusjoukon naisista ja vain 2 % miehistä eli avioliitossa. Ilman puolisoa eläneistä nuorista 7 % asui itsenäisesti, kun taas avioliitossa olleista tai eronneista itsenäisesti asui 64 %. Asumistilanteen ei todettu olevan yhteydessä työtilanteeseen. (Hasazi, Gordon, Roe ym. 1985.)

Olenainen ero suomalaisten ja USA:ssa tehtyjen seurantalutkimusten asumista koskevilla tuloksilla on se, että suomalaiset erityisopiskelijat ovat siirtyneet koulutuksen jälkeen asumaan itsenäisemmin kuin amerikkalainen vertaisryhmänsä. Suomessa itsenäisesti asuvien osuus on lisääntynyt huomattavasti viimeisten kymmenen vuoden aikana.

## 2.4 Siirtymävaiheen tukeminen

Suomessa erityisopetuksen tuloksista on kiinnostuttu todenteolla vasta tällä vuosikymmenellä. Huomiota on kuitenkin kiinnitetty pääosin vain koulutuksen lopputuloksiin, ei siirtymävaiheeseen itsessään. Siirtyminen strukturoidusta koulumaailmasta omaan elämään on erityisopiskelijoille suuri elämänmuutos; Suomessa tämä muutos on lisäksi melko suunnittelematon. Lehtinen ja Pirttimaa (1995, 36) toteavatkin, että kun opetus on ennakoitua toimintaa, johon liittyy edistymisen seuranta, koulun jälkeen monen tulevaisuus on vähemmän yksityiskohtaisesti suunniteltua.

Kuitenkin myös USA:ssa, jossa siirtymä on ollut tutkimuksen ja mielenkiinnon kohteena jo pitkään, koulutuksen jälkeinen siirtymävaihe koetaan yhä monimutkaisena haasteena (Ferguson, Ferguson & Jones 1988, 177). Siirtyminen nuoruudesta aikuisuuteen voi olla vaikeaa aikaa kenelle tahansa nuorelle ihmiselle. Halpern (1992, 203; 1993, 486) on kuvannut sitä räppimisen ja eteenpäin ponnistelun jaksoksi, jota kestää ainakin useat ensimmäiset vuodet koulutuksen jälkeen. Tällöin nuoret yrittävät omaksua monia aikuisen rooleja yhteisössään. Halpern (1992, 206) toteaa, että vielä ei nuoria vammaisia ihmisiä valmenneta onnistuneesti näihin aikuisen rooleihin.

USA:ssa hyväksytään, että yksi erityisopetuksen päätehtävistä on valmentaa oppilaita siirtymään menestyksekkäästi nuoruudesta aikuisuuteen ja koulutuksesta työelämään (Knowlton ym. 1988, 46; Clark & Kolstoe 1990, 368). On todettu, että erityisesti kehitysvammaisten nuorten työllistettävyyden on riippuvaista ammatillisen erityisopetuksen ohjelmien adekvaattisuudesta. Tästä syystä korostetaan, että kouluttajien on tunnettava vastuunsa opiskelijoiden työllistymisen tuloksista. (Berkell 1988, 172–173.)

Valmennettaessa nuoria opiskeluajan jälkeiseen tulevaisuuteen on huomioitava kaikki aikuiselämän roolit. Keskeisiä elämänalueita aikuisuudessa ovat työ, koti ja perhe, vapaa-aika ja harrastukset sekä yhteisöön osallistuminen. Lisäksi on huomioitava ne tukialueet, joiden avulla siirtymä onnistuu. Tukialueet käsittävät emotionaalisen ja fyysisen terveyden sekä taloudellisen tuen. (Patton & Browder 1988, 295–296.) Työllistymistä pidetään päätekijänä määriteltäessä vammaiselle henkilölle mahdollista yhteisöön integroitumisen astetta. Berkell (1988) esittää, että työllistymisen edistämiseksi on järjestettävä sellaista harjoittelua ja tukea, joka helpottaa ja edistää taitojen kehittymistä ja mielekkään työn suorittamisessa vaadittavaa käyttäytymistä. Opiskelijoiden tuloksellinen valmentaminen työelämään vaatii opiskelijan, vanhempien, kouluttajien ja palvelujen tuottajien yhteistyötä. (Berkell 1988, 172–173.) On todettu, että on paljon helpompaa järjestää työharjoittelumahdollisuuksia kuin mahdollisuuksia harjoitella henkilökohtaisia ja sosiaalisia taitoja ja itsenäistä elämää. Nämä alueet onkin jätetty useimmiten epävirallisen harjoittelun ja sattumanvaraisen oppimisen varaan. (Clark & Kolstoe 1990, 347.)

Aikuistumisen siirtymää helpottavista ja tukevista toimenpiteistä on esitetty lukuisia luetteloita. Hasazi ym. (1988) luettelevat kahdeksan käytäntöä ja toimintaperiaatetta, jotka helpottavat kehitysvammaisen nuoren siirtymistä koulutuksesta aikuiselämään. Näitä ovat yksilöllinen siirtymäsuunnitelma, integraatio eli opiskelu ja työskentely ei-vammaisten ikätovereiden kanssa, ammatillinen harjoittelu työpaikoilla, palkallinen työkokemus, asiantuntijoiden yhteistyö, aktiivinen vanhempien ja siirtyneiden osallistuminen siirtymän suunnitteluun, työnhakukoulutus ja koulutuksesta valmistuneiden seuranta. (Hasazi ym. 1988, 183–189.) Blalockin (1988) mukaan siirtymään vaikuttavat, joko hyvään tai huonoon suuntaan, ainakin perhetausta, koulutuksen laadukkuus, saatavilla olevat siirtymää tukevat palvelut, yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet sekä nuoren valmius ja motivaatio siirtyä elämässään eteenpäin. Lisäksi siirtymän onnistumiseen vaikuttavat psykologinen, fyysinen ja taloudellinen itsenäisyys suhteessa vanhempiin, työllistyminen, tyytyväisyys asumisjärjestelyihin sekä fyysinen terveys. (Blalock 1988, 10.) Patton ja Browder (1988) puolestaan esittävät, että siirtymäsuunnitelman tulee sopia yhteen perheen ja opiskelijan arvojen ja mieltymysten kanssa. Lisäksi suunnitelman on oltava niin laaja, että se käsittää kaikki yksilön tarpeet. Siirtymää tukevassa suunnitelmassa on sovittava yhteen aikuispalvelujen saatavuus ja mahdollisuus kehittää taitoja koulutuksen aikana; ja suunnitelman on vastattava joustavasti muuttuviin arvoihin, päämääriin ja kokemuksiin. (Patton & Browder 1988, 297–308.)

Onnistuneessa siirtymävaiheen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida yksilön ja ympäristön näkökulmat sekä joustavuus ja koordinaatio. Siirtymässä yritetään liian usein muuttaa yksilön käyttäytymistä ja sopeuttaa

hänet esimerkiksi tietyn siirtymää tukevan ohjelman vaatimuksiin. Huomiota tulee kuitenkin kiinnittää sekä yksilöön että ympäristöön. Siirtymäsuunnitelmiin tulee olla joustavia, niissä on huomioitava myös odottamattomat tapahtumat, joilla voi olla merkittävä hetkellinen tai pysyväkin vaikutus henkilön elämänsälaatuun. Siirtymävaiheen koordinoinnilla tarkoitetaan sitä, että määritellään henkilön tarvitsemat palvelut ja resurssit, suunnitellaan kunkin henkilön roolit, vastuut ja aikataulut, toteutetaan suunnitelma ja arvioidaan sen tulokset. (Karan ym. 1990, 86–87.) Yleisesti ollaan sitä mieltä, että siirtymävaiheen suunnittelun tulee alkaa nykyistä aikaisemmin (mm. Patton & Browder 1988, 307).

Tavoiteltaessa kehitysvammaisen nuoren itsenäistymistä työssä, asumisessa ja vapaa-aikana, on elämäntilanne se lähtökohta, josta käsin voidaan muodostaa mielekkäitä päämääriä. Tärkeätä on saada selville sekä nuoren että vanhempien tarpeet, toiveet ja koetut ongelmat eri elämänaalueilla. Tarpeet eri elämänaalueilla ovat yhteydessä toisiinsa: esimerkiksi työhön sopeutumiseen vaikuttavat sosiaalisen kanssakäymisen tarpeet ja ongelmat ja päinvastoin. (Andersson 1984, 66–67.)

Aikuistuminen on suurten muutosten aikaa sekä nuorelle että tämän perheelle. Vammaisen nuoren vanhemmille aikuistumisen siirtymään liittyvä stressi voi olla vielä tavallista suurempi. Vammaisen nuoren aikuistumiseen liittyy kolme erillistä, mutta samanaikaista, vanhempiakin koskevaa siirtymää. Byrokraattinen siirtymä erityisopetuksesta aikuispalvelujen käyttäjiksi tapahtuu perheen ulkopuolella, mutta koskettaa myös perhettä. Lisäksi vanhemmat kokevat muutoksia ja hajoamisia perhe-elämän totutuissa rutiineissa ja velvollisuuksissa. Kolmantena ovat status-siirtymät, tyttären tai pojan status muuttuu lapsesta aikuiseksi. Ferguson ym. (1988) painottavatkin, että aikuisuus on sekä kulttuurinen että perhestatus; aikuisuudella on sekä julkinen että yksityinen kriteeri. (Ferguson ym. 1988, 177–185.)

OECD:n jäsenmailtaan vuonna 1995 keräämän tiedon mukaan kaikissa raportin antaneissa maissa oli joitain järjestelyitä, joilla mitattiin opiskelijoiden opiskelusaavutuksia ja autettiin jatkokoulutukseen tai työelämään siirtymisessä. Palveluja oli yleensä tarjolla, mutta kaikki niitä tarvitsevat eivät kuitenkaan saaneet palveluja. Maiden välillä havaittiin suuria eroja palvelujen toteuttamisessa sekä resurssien määrässä ja kohdentamisessa. Esimerkiksi Australiassa on olemassa monipuoliset järjestelyt siitä, miten vammaisille nuorille esitetään koulun jälkeisiä vaihtoehtoja. Nämä palvelut eivät ole kuitenkaan pakollisia, ja onkin havaittu, että vain noin puolet kohderyhmästä saa palveluja. Australiassa siirtymäsuunnitelma on osa koko elämän suunnitelmaa, jonka avulla opettajat suunnittelevat opetussuunnitelman vastaamaan opiskelijan tarpeita. Opettajat vaikuttavat lisäksi siirtymäsuunnittelutiimien työhön; tiimeissä ovat mukana myös opiskelijat, heidän vanhempansa ja viranomaisten edustajat. (Post-compulsory education 1997, 17–18.)

OECD pyysi lisäksi jäsenmaitaan kertomaan, miten tehokasta koulutus on itsenäistämään ja työllistämään vammaisia opiskelijoita. Annettujen raporttien perusteella havaittiin, ettei kaikissa maissa tiedetty yksityiskohtaisesti vastauksia näihin kysymyksiin. Kanadan ranskankielisellä alueella oli havaittu, että oppivelvollisuuskoulun jälkeinen koulutus oli vähentänyt vammaisten nuorten riippuvuutta ulkopuolisesta sosiaalisesta avusta. Hollannissa oli laskettu, että

ainakin puolet niistä vammaisista nuorista, jotka eivät suorita loppuun perusasteen jälkeistä koulutustaan, eivät koskaan saa työtä. Vuonna 1996 Hollannissa vaikeasti vammaisista henkilöistä vain puolet oli työelämässä, ja huono työllistyminen asetti paineita muille palveluille. Niinpä Hollannissa esimerkiksi suojatyökeskuksiin johtavat jonot olivat kasvaneet: vuonna 1995 yli 80.000 kehitysvammaista oli työkeskuksissa ja yli 12.000 jonotti paikkaa niihin. Espanjan raportissa todettiin, että viidentoista viimeisen vuoden aikana oli tapahtunut paljon kehitystä. Silti vammaisten henkilöiden elämänlaatu on kaukana siitä, mitä sen pitäisi olla. Australiassa Queenslandin yliopistosta valmistuneiden vammaisten henkilöiden työttömyys oli vuonna 1991 kaksinkertainen (11 %) verrattuna valmistuneiden työttömyyteen kokonaisuutena (5 %). Norjassa tehdyissä kartoituksissa oli selvitetty elämänlaatua. Havaittiin, että verrattuna eivammaisiin vammaiset henkilöt olivat työllistyneet huonommin, he jättivät useammin työpaikkansa huonojen olosuhteiden vuoksi, heillä oli enemmän sairaslomia ja heidän koulutukselliset saavutuksensa olivat vähäisemmät. Lisäksi vammaisten henkilöiden tulot olivat alhaisemmat, he asuivat usein yksin tai vanhempiensa kanssa, heillä oli korkeammat elinkustannukset, ja heillä oli vaikeuksia kuulua yhdistyksiin. Havaittuihin ongelmiin on eri maissa pyritty vastaamaan eri tavoin. On järjestetty suojatyötä, rohkaistu oppilaitosten henkilökuntaa antamaan apua vielä työelämässäänkin, tuettu työnantajia ja asetettu kiinnittäviä vammaisten työntekijöiden osuuksista. (Post-compulsory education 1997, 29–30.)

Siirtymän tuloksia analysoitaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että elämänlaadun käsitteellistämässä ja mittaamisessa on lähdetty useammin ammattihenkilöiden näkökulmasta kuin sen henkilön havainnoista, jonka elämänlaadusta on kyse (Karan ym. 1990, 90). Kregel, Wehman, Seyfarth ja Marshall (1986) haastattelivat 300 nuorta, jotka olivat päättäneet koulunsa vuosien 1978 ja 1983 aikana. Haastatelluista 86 % asui yhä lapsuuden kodeissaan. Suurella osalla sosiaaliset suhteet ja aktiviteetit olivat kotona tapahtuvia, passiivisesti suuntautuneita toimintoja. Vaikka nämä henkilöt eivät olleet integroituneet hyvin yhteiskuntaan, yli 75 % haastatelluista oli tutkimuksen mukaan hyvin tai melko tyytyväisiä elämäänsä. (Kregel ym. 1986.) On siis muistettava, että siirtymä on hyvin henkilökohtainen tapahtuma, eikä siirtymän tuloksia tutkittaessa pitäisi unohtaa niitä henkilökohtaisia tuntemuksia, joita siirtymä on yksilössä herättänyt. Siksi tulisi varoa käyttämästä sellaisia elämänlaadun kriteereitä, jotka on laadittu joillekin muille ryhmille. (Patton & Browder 1988, 309.) Knowlton ym. (1988, 63) vaativatkin huomioimaan kehitysvammaiset henkilöt täysivaltaisina kansalaisina, joilla on oikeus tehdä päätöksiä siltä pohjalta, mitä elämänlaatu heille itselleen merkitsee.

Barton ja Corbett (1990) ovat kysyneet, edustaako nykyinen aikuisuuteen siirtymän käsitteellistäminen useimmille nuorille aikuisille vammaisille retoriikkaa vai todellisuutta. Sellaiset lausumat kuin eläminen ja työskentely integroiduissa olosuhteissa, itsenäinen elämä, yhteisöön osallistuminen ja tuottava työ sekä sillat koulusta työelämään ovat idealistisia ja kiehtovia, mutta peittävät olemassa olevan ongelman, miten käännetään retoriikkaa todellisuudeksi. Useimmat vammaisten palvelut ovat yhä segregoivia, ne rohkaisevat elinikäiseen riippuvuuteen ja tarjoavat rajallisia mahdollisuuksia osallistua yhteisöelä-

mään aikuismaisella tavalla. Tästä syystä koulujen henkilöstö tai aikuispalvelujen tuottajat eivät yksin pysty muuttamaan asenteita ja tuottamaan tarvittavia muutoksia. (Gallivan-Fenlon 1994, 22.)

## 2.5 Yhteenveto

Siirtymävaihetta nuoruudesta aikuisuuteen pidetään yhtenä tärkeimmistä elämänkaaren siirtymistä. Suomessa tämä siirtymävaihe on saanut vain hyvin vähän huomiota, toisin kuin esimerkiksi USA:ssa. Kiinnostus aikuistumisen siirtymään ja sen tietoiseen tukemiseen on kuitenkin lisääntynyt myös meillä. Aiheesta järjestetään koulutusta, ja siirtymä on viime vuosina kiinnostanut ainakin pro gradu -tutkielmien tekijöitä.

Aikuistumisen siirtymää tutkittaessa kiinnostus on Suomessa rajoittunut lähes yksinomaan siirtymävaiheen lopputuloksiin. Siirtymävaihe prosessina on alue, josta ei juuri ole tutkimuksia. Eniten siirtymävaiheen tuloksista on kiinnostanut työhön sijoittuminen. Muut siirtymän tulokset, kuten fyysinen ja psyykinen itsenäistyminen, ovat jääneet työllistymisen tutkimisen varjoon.

Työelämään siirtyminen on keskeinen osa-alue aikuistumisessa, sillä työllä on tärkeä merkitys yksilön fyysiselle ja psyykkiselle toimintakyvyllä. Suomalaisten seurantatutkimusten mukaan vammaisten henkilöiden työttömyys on ollut runsasta ja suurin osa kehitysvammaisista henkilöistä on työllistynyt perinteiseen suojatyöhön työ- ja toimintakeskuksiin. Suomalaisten tutkimusten tulokset työllisyystilanteesta näyttävät huonoilta, kun niitä verrataan USA:ssa tehtyjen tutkimusten tuloksiin.

Vammaisten henkilöiden asumisen itsenäisyyden suhteen Suomi on USA:ta edellä. Tulevaisuudessa ei kuitenkaan riitä, että on tarjolla erilaisia asumisvaihtoehtoja, vammaisia henkilöitä on myös aktiivisesti valmennettava itsenäisempään asumiseen.

Vammaiset henkilöt ovat vielä paljon oman elämänsä objekteja: joku muu tekee päätöksiä heidän puolestaan. Aikuisuuteen siirtymistä onkin tuettava siten, että aikuistuva vammaisen henkilö saa tietoja eri vaihtoehtoista ja taitoja tehdä itse realistisia valintoja. Toisen asteen koulutukselle tämä on suuri haaste, onhan koulutusvaiheen päätyminen usein myös aikuisuuden alku.

Aikuistumisen siirtymän tukemisen tärkeys ymmärretään tänä päivänä myös Suomessa. Retoriikan kääntäminen toiminnaksi on yksi keskeinen tulevaisuuden haaste ja tavoite. Siirtymävaiheen suunnittelu tulee aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja suunnitelmaa tehtäessä on aikuistuva vammaisen henkilö ja hänen perheensä otettava aktiivisesti mukaan suunnittelu-prosessiin.

## 3 HYVINVOINNIN JA ELÄMÄNLAADUN KÄSITTEET

### 3.1 Pohjoismainen hyvinvoinnin käsite yhteiskuntatieteissä

Yhteiskuntatieteissä hyvinvoinnin tutkimus alkoi kansantaloustieteessä. Taloudellisen hyvinvointiteorian mukaan vain yksilö itse voi arvioida ja määrittellä sen, mitä hyvinvointi on (Raunio 1990, 181–182). Riihinen (1987, 9) pitää tällaista ihmiskäsitystä rajoittuneena ja koko taloustieteen näkemystä hyvinvoinnista suppeana ja epämääräisenä. Toisen maailmansodan jälkeen onkin alettu tiedostaa, että hyvinvointi riippuu muistakin kuin taloudellisista tekijöistä (Raunio 1990, 185–186).

Viime aikaisessa suomalaisessa sosiaalipoliittisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa hyvinvointikäsitettä on analysoitu melko paljon. Hyvinvointitutkimukselle ja sen ytimessä olevalle hyvinvoinnin käsitteelle on esitetty monta määritelmää. Hyvinvoinnin yksiselitteistä määrittelyä pidetään kuitenkin vaikeana, koska hyvinvoinnin määrittely on aina sidoksissa esimerkiksi tieteenalaan ja ihmiskäsitykseen (Marski 1996, 12; Rasinkangas 1998, 13). Hyvinvointi eri osa-alueineen on sosiaalipoliittiselta kannalta arvosidonnainen päämäärä, ja tästä syystä hyvinvoinnin tutkimistakin pidetään lähtökohdiltaan sopimuksenvaraisena (Raitasalo 1995, 56; Rasinkangas 1998, 13). Hyvinvointi muotoutuu ihmisen elintasosta ja elinoloista, elämänlaadusta ja elämäntavasta suhteessa ympäristöönsä (Raitasalo 1995, 56).

Hyvinvointitutkimuksen piirissä keskustelua on käyty esimerkiksi siitä, pitäisikö hyvinvointi määrittää tarpeista, preferensseistä tai arvostuksista vaiko resursseista käsin (Simpura 1996, 14). Raitasalo (1995) erottaa sosiaalipoliittisessa hyvinvointikeskustelussa ja hyvinvoinnin tutkimuksessa neljä suuntausta. Ensinnäkin tutkimus voi perustua tavoitehakuiseen hyvinvoinnin käsitteeseen. Tällöin hyvinvointia määriteltäessä huomio kiinnitetään puutteisiin ja häiriöihin hyvinvoinnin eri osatekijöissä, kritisoidaan valtarakenteita ja vaaditaan muutoksia, etupäässä ihmisten aineelliseen elintasoon. Tietoperusta rakennetaan usein häiriöitä osoittavista tilastorekistereistä, lisäksi käytetään laadullista tutkimusta. Tavoitehakuisessa hyvinvointitutkimuksessa tutkittavia perusteki-

jöitä ovat elämäntapa ja -tyyli. Tutkimuksen keinoin halutaan selvittää muun muassa sitä, miten ihminen elää jokapäiväistä elämäänsä: hänen työtään, vapaa-ajan viettoaan ja ihmissuhteitaan. Toinen valtasuuntaus on resurssiperusteinen hyvinvointitutkimus, joka on luonteeltaan ulkoisia häiriöitä kartoittavaa. Sen keinoin voidaan löytää niitä väestöryhmiä, joilla on aineellisen elintason ja perustoimeentulon puutteita ja häiriöitä. Kolmas sosiaalipoliittisen hyvinvointitutkimuksen suuntaus määrittelee hyvinvoinnin tarveteoreettisesti. Tässä sosiologisen psykologian suuntauksessa tutkimuksen kohteena ovat elintason liittyvien tekijöiden lisäksi ihmisten arviot, kokemukset ja ilmaisut esimerkiksi onnellisuudestaan, tyytyväisyydestään, vieraantuneisuudesta ja persoonallisesta kasvustaan sekä haluistaan. Tutkimuksen avulla selvitetään siis sitä, miten ihminen arvioi ja kokee oman jokapäiväisen elämänsä ja elintasonsa. Neljättä tutkimuksen suuntausta Raitasalo nimittää elämänhallinnan hyvinvointitutkimukseksi. Se painottuu yksilöön liittyviin tekijöihin ja pyrkii ottamaan huomioon ympäristöön liittyviä elämänhallintaa tukevia ja ehkäiseviä tekijöitä ajallisessa muutoksessa. Tutkittavat perustekijät liittyvät tällöin yksilön kokemukseen, arvioihin ja tulkintoihin sekä myös ulkoiseen käyttäytymiseen. (Raitasalo 1995, 54–55.)

Tässä tutkimuksessa tuloksia suhteutetaan tutkimusaineistosta johtuen lähinnä tarve- ja resurssiperusteisesti määriteltyyn hyvinvointiin.

### 3.1.1 Hyvinvoinnin tarve- ja resurssiperusteiset lähestymistavat

Pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksessa hyvinvoinnin käsitettä on yleensä lähestytty joko tarve- tai resurssiteorioiden näkökulmasta. Tarve- ja resurssiperusteiset lähtökohdat eivät ole toisensa poissulkevia hyvinvoinnin tarkastelutapoja, vaikka nämä kaksi suuntausta eroavatkin teoreettisesti toisistaan. Molemmissa lähestymistavoissa hyvinvointina mitattavat osa-alueet ovat lähes samoja. Useat hyvinvointiresurssit ovat sekä tarpeita tyydyttäviä hyvinvointiarvoja itsessään että resursseja muun hyvinvoinnin saavuttamiseen. (Rasinkangas 1998, 14.) Tyydytty tarve voi toimia resurssina, joka auttaa yksilöä tyydyttämään myös muita tarpeita (Allardt 1980, 36).

Tarvepohjainen lähestymistapa tarkastelee hyvinvointia toteutuneena asiantilana, lopputuotteena, kun hyvinvoinnin toteutumisen edellyttämät tarpeet on tyydytetty (Marski 1996, 12; Rasinkangas 1998, 13). Hyvinvointi on siis tila, jossa ihminen saa keskeiset tarpeensa tyydytetyksi ja hyvinvointi lisääntyy suhteessa tyydytettyihin tarpeisiin (Allardt 1980, 20–28). Tarpeiden tyydytys voi puolestaan johtaa tyytyväisyyteen (Riihinen 1987, 18).

Resurssipohjainen lähestymistapa taas tarkastelee hyvinvointia toteutuvana asiantilana: hyvinvointi toteutuu, kun yksilöllä on käytettävissään riittävät resurssit hyvinvoinnin saavuttamiseksi (Marski 1996, 12; Rasinkangas 1998, 13). Tämän lähestymistavan mukaan hyvinvointia tutkitaan esimerkiksi elinolojen kautta tai epäsuorasti erilaisten resurssien kautta (Marski 1996, 12).

Resurssiperusteisen ja tarveperusteisen hyvinvoinnin määrittelyn eron taustalla on erilainen ihmiskäsitys. Resurssiperusteisen määrittelyn lähtökohdaksi on aktiivisesti toimiva ihminen, tarveperustainen määrittelmä taas pitää ihmistä passiivisena kulutusolentona. (Raunio 1990, 186.)



Tarvekäsitettä käytettiin alun perin psykologiassa. Esimerkiksi Maslow'n tunnetussa tarveteoriassa tarpeet ovat ihmisen hyvinvoinnin kannalta tietyssä ensisijaisuusjärjestyksessä:

1. fysiologiset perustarpeet
2. turvallisuuden tarpeet
3. sosiaaliset tarpeet (rakkaus, hyväksyntä, ystävyys, johonkin kuuluminen)
4. egon tarpeet (itseluottamus, suorittaminen, tieto, status, kunnioitus)
5. itsensä toteuttamisen tarpeet (omien voimavarojen kehittäminen)
6. tietoisuuden korkeampien tilojen saavuttamisen tarpeet.

Keskeistä teoriassa on oletus tarpeiden hierarkkisuudesta ja universaaliudesta. Maslow'n tarveteoriassa ylempien tarpeiden tyydyttymisen ehtona on alempien tarpeiden tyydyttyminen. (Marski 1996, 12.)

"Ruotsalaisen Sten Johanssonin kehitettyä englantilaisen sosiaalipoliitikon Richard Titmussin resurssikäsitteistöä, resurssinäkökulma tuli vakiintuneeksi pohjoismaiseen hyvinvointikäsitteeseen" (Rasinkangas 1998, 13–14). Johanssonin lähtökohta oli Riihisen (1987, 12) mukaan osittain perusteltu: elintasotutkimuksen pohjana oleva käsitys tarpeista ei ollut kovin selkeä. Resurssipainotteinen hyvinvointi määritellään niillä voimavaroilla, joilla yksilö voi tietoisesti ohjata ja hallita elinolojaan; huomiota kiinnitetään siis ihmisten mahdollisuuksiin itse vaikuttaa elinolosuhteisiinsa yhteiskunnan tuottamien hyödykkeiden ja palvelujen avulla. Oleellista on, että ihmisillä tulee olla sisäiset valmiudet tai kompetenssi käyttää yhteiskunnan tuottamia resursseja elinolojensa tietoista hallintaa edistävällä tavalla. Yksilön resurssit ja edellytykset nauttia niistä määräävät yhdessä hänen mahdollisuutensa hallita elämäänsä. Elämä ei synny vain resursseista, vaan siitä miten ja mihin kansalaiset omia resurssejaan käyttävät. Valmiudet ja tosiasialliset mahdollisuudet valintojen tekemiselle ovat myös olennainen osa yksittäisen kansalaisen hyvinvointia. Resurssit ovat esimerkiksi tulot, varallisuus, tiedot, taidot, terveys, turvallisuus ja sosiaaliset suhteet; edellytyksiä taas mm. työmarkkinat, asuntomarkkinat, koulutusjärjestelmä ja terveyden- ja sairaanhoitojärjestelmä. (Raunio 1990, 186–187; Simpura 1996, 15.)

Raunio (1990) esittää kolme elintason osatekijöiden luetteloa. Niistä Johanssonin uudistettu osatekijöiden luettelo perustuu useita elintason osatekijöitä vertaamalla muodostettuun kokonaiskuvaan. Resurssipohjaisessa hyvinvoinnin tarkastelussa elintason osatekijöitä ovat:

1. Terveys ja hoidon saatavuus
2. Työllisyys ja työolosuhteet
3. Taloudelliset resurssit ja kuluttajansuoja
4. Tiedot ja koulutusmahdollisuudet
5. Perhe ja sosiaaliset suhteet
6. Asunto ja lähipalvelut
7. Virkistys ja kulttuuri
8. Omaisuuden ja elämän turva
9. Poliittiset resurssit

Johansson katsoo, että näistä poliittisen toiminnan alueista vallitsee yleinen yksimielisyys. Osatekijät ovat universaaleja, ne ovat kaikille maille tärkeitä politiikan toiminta-alueita. (Raunio 1990, 188–189.)

Helsingin yliopiston Vertailevan sosiologian tutkimusryhmä ryhtyi 1970-luvun alussa suorittamaan vertailevaa tutkimusta Pohjoismaiden elintasosta ja elämänlaadusta. Lähtökohdan hyvinvointia kuvaavien indikaattorien laadinnalle ja valinnalle muodostivat ruotsalaisen elintasotutkimuksen osatekijät. Erik Allardt halusi kuitenkin lisätä tutkimukseen uusia piirteitä, jotka kuvaavat sosiaalisia suhteita, yhteisyyttä ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Näin Allardt kehitti hyvinvointikäsitteistön, jonka avulla on mahdollista analysoida hyvinvointiin kuuluvia laadullisia tarpeentyydytyksen osa-alueita. Allardt määrittelee hyvinvoinnin yleisesti tilaksi, jossa ihmisillä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydyttyiksi. Tarpeiden tyydyttämättä jääminen merkitsee huonoja olosuhteita eli tarpeet ovat perustarpeita. Allardt erottaa kahdenlaisia, elintason ja elämänlaatuun liittyviä perustarpeita. Elintaso liittyy tarpeisiin, joiden tyydytys määritellään aineellisten tai ainakin persoonattomien resurssien esiintymisen avulla. Tällaiset tarpeet koskevat esimerkiksi tuloja, asuntoa ja työllisyyttä. Elämänlaatu taas perustuu sellaisiin tarpeisiin, joiden tyydytys määritellään inhimillisten suhteiden laadun perusteella. Elintaso ja elämänlaatu kuvaavat laadullisesti erilaista tarpeentyydytystä ja muodostavat näin ollen erilliset osa-alueet hyvinvoinnissa. Allardtin mukaan sekä elintaso että elämänlaatua voidaan tutkia joko objektiivisesti tai subjektiivisesti. (Allardt 1980; 1998, 38–39.)

Allardt (1980) jakaa tarpeet ja niitä vastaavat hyvinvoinnin ulottuvuudet kolmeen perusluokkaan. Elintaso (having) viittaa niihin materiaaliin oloihin, jotka ovat välttämättömiä eloonjäämiselle ja kurjuuden välttämiseksi. Elintason osatekijöitä ovat tulot, asumistaso, työllisyys, koulutus ja terveys. Yhteisyys-suhteet (loving) viittavat ihmisten tarpeisiin olla yhteydessä muiden ihmisten kanssa ja muodostaa sosiaalisia identiteettejä. Yhteisyys-suhteiden osatekijöitä ovat paikallis- ja perheyhteisyys sekä ystävyys-suhteet. Itsensä toteuttaminen (being) tarkoittaa puolestaan ihmisen tarvetta integroitua yhteiskuntaan ja elää sopuissa luonnon kanssa. Itsensä toteuttamisen osatekijöitä ovat arvonanto (status), korvaamattomuus (vieraantumisen), poliittiset resurssit ja mielenkiintoinen vapaa-ajan toiminta. (Allardt 1980.) Allardtin käyttämä kolmijako edusti hänen omasta mielestään lähtökohdiltaan jotain uutta. Lähtökohdat poikkesivat skandinaavisen hyvinvointitutkimuksen lähtökohdista kahdessa suhteessa. Ensinnäkään tutkimuksessa ei pysytty vain ulkoisissa olosuhteissa, vaan haluttiin tutkia myös subjektiivisia kokemuksia ja asenteita. Toiseksi tutkimuksessa ei haluttu keskittyä vain elintason, vaan tutkimuksen kohteena olivat myös yhteisyys-suhteet ja ihmisenä oleminen. Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet perustuvatkin sekä resursseja että tarpeita tähdentäviin määritelmiin. (Allardt 1998, 38–40.)

Pohjoismaiseen hyvinvoinnin tutkimuksen perinteeseen kuuluvat hyvinvoinnin osa-alueet ovat sisällytettävissä myös Doyalin ja Goughin (1991) teorian. Heidän teoriassaan hyvinvointi pohjautuu perustarpeiden tyydytykseen; perustarpeita ovat fyysinen terveys, toiminnan autonomia ja kriittinen autonomia. Perustarpeiden tyydytys tapahtuu välittävien tarpeiden kautta. Doyal ja Gough määrittelevät mm. eräät fysiologiset tarpeet, kuten unen, ravinnon, lämmön, suojan sekä fyysisen koskemattomuuden, universaaleiksi, yksilön hyvinvoinnin toteutumisen mahdollistaviksi välittäviksi tarpeiksi. Välittä-

viin tarpeisiin kuuluvat myös riittävä asumistaso, turvallinen työ- ja fyysinen ympäristö, kunnollinen terveydenhuolto, turvattu kasvuympäristö, merkitykselliset perusihmissuhteet, taloudellinen turvallisuus ja mahdollisuus koulutukseen. Vasta näiden välittävien tarpeiden vähimmäistyydytyksen kautta mahdollistuu varsinaisten perustarpeiden optimaalinen tyydytys. Teorian mukaan on löydettävissä kriteeri tai taso, jonka alittaminen kussakin välittävässä tarpeessa johtaa yksilölle aiheutuvaan vakavaan haittaan. Välittävien tarpeiden tyydyttämättä jääminen aiheuttaa vakavaa vahinkoa ihmisen fyysiselle ja psyykkiselle terveydelle, jolloin ihminen ei voi viettää normaalia elämää ja tavoitella muita arvokkaita asioita. Doyal'n ja Gough'n tarveteorian keskeisimpänä etuna pidetään sitä, että se liittyy yksilön tarpeentyydytyksen yhteiskunnallisiin raameihin. Kriittisen autonomian käsite merkitsee sitä, että varsinainen hyvinvointi jää avoimeksi käsitteeksi; yksilölle muodostuu välittävien tarpeiden tyydyttymisen kautta ja yhteisölliseen ja monikulttuuriseen vuorovaikutukseen osallistumisen kautta mahdollisuus kriittisesti muovata omaa elämäntapaansa. Kriittinen autonomia voidaan ymmärtää eräänlaiseksi kulttuurisen vaihdon kautta kehittyväksi kriittiseksi näkökulmaksi tai etäisyydeksi, joka mahdollistaa vapauden osallistua tai jättää osallistumatta vallitsevan sosiaalisen elämän tai normijärjestelmän eri muotoihin. (Rasinkangas 1998, 14–17; Marski 1996, 18–21.)

Doyalin ja Goughin määritelmät eivät Marskin (1996, 18) mielestä eroa olennaisesti muista tarve- ja resurssipohjaisista määrittelyistä. Esimerkiksi Alldardin määrittämät hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat löydettävissä myös Doyalin ja Goughin teorian taustalta. Having-ulottuvuuteen viittaavat välittävien tarpeiden tasolla esimerkiksi taloudellinen turvallisuus ja riittävä asumistaso. Loving-ulottuvuus on paikallistettavissa niin ikään välittävien tarpeiden tasolla oleviin merkityksellisiin perusihmissuhteisiin. Being-tasoa taas vastaa lähinnä toiminnan autonomia, mutta myös kriittinen autonomia. (Marski 1996, 18.)

Pohjoismainen hyvinvointitutkimuksen perinne on säilyttänyt 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa muotoutuneen resurssipainotteisen otteensa 1990-luvulle saakka. Simpura (1996) kiinnittää huomiota siihen, että eri maissa on jatkuvasti osoitettu kiinnostusta nimenomaan huono-osaisuuden tutkimiseen elinoloaineistojen varassa. Vaikka toimijanäkökulmaa ja subjektiivisen hyvinvoinnin kysymyksiä on toistuvasti korostettu, niitä ei ole juurikaan käytetty elinoloaineistojen analyysissä. (Simpura 1996, 18.)

### 3.1.2 Elämänhallinnan käsite

Suomalaisten aineellinen elintaso on muutamassa vuosikymmenessä kohonnut oleellisesti, mutta uutena haasteena sekä kansalaisille että hyvinvointipolitiikan toteuttajille on olojen lisääntynyt epävarmuus. Muuttuneissa olosuhteissa yksittäisen kansalaisen käytettävissä olevat selviytymisstrategiat ja oman elämän hallinta ovat tulleet tärkeiksi. Elinoloja koskeva tutkimus ja hyvinvointipolitiikka ovat nekin reagoineet tähän kasvavan epävarmuuden käännteeseen. Olosuhteiden - elintason ja elinolojen - tarkastelu on saanut rinnalleen entistä enemmän toimintavalmiuksien, selviytymisstrategioiden ja elämänhallinnan tarkas-

teluja. Resurssien ja voimavarojen ohella kiinnitetään silloin huomiota myös kansalaiseen toimijana sekä hänen valintoihinsa. (Simpura 1996, 12-13.)

Elämänhallinta liitetään erilaisten siirtymien, ongelmatilanteiden ja vastoinkäymisten ratkaisemiseen; elämänhallinta on kykyä kohdata näitä tilanteita ja ehkäistä niihin liittyviä ahdistavia kokemuksia. Elämänhallinnan tasosta riippuu, millaisia valintoja ja päätöksiä yksilö kykenee tekemään. Hyvään elämänhallintaan nähdään sisältyvän myös tilanteenhallinta esimerkiksi sellaisissa arkielämän asioissa kuin itsestä huolehtiminen ja toiminta toisten kanssa kodissa ja kodin ulkopuolella. (Loijas 1994, 22; Raitasalo 1995 ; Pöllänen 1998, 27-28.)

Ulkoisen elämänhallinta (havainnoitavissa oleva käyttäytyminen) liittyy ympäristön mahdollisuuksiin tukea ihmisten omaa kykyä käsitellä koettuja paineita ja ristiriitoja. Keskeisiä ovat ympäristön aineelliset mahdollisuudet, ihmissuhdeverkostot sekä harrastusten tarjonta. Ulkoisesta elämänhallinnasta on kyse silloin, kun ihminen pyrkii käyttämään esimerkiksi sosiaaliturvaa tai muiden ihmisten tukea selviytyäkseen kokemistaan vaikeuksista. (Raitasalo 1995, 12-13.) Ulkoinen elämänhallinta kuvaa Roosin (1987) mukaan kykyä vaikuttaa itse omaan elämäänsä niin, etteivät yksilön ulkopuolelta tulevat odottamattomat tekijät horjuta tasapainoa ja estä hänen elämälleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamista. (Roos 1987, 64-66.) Ulkoista elämänhallintaa ohjaavina tekijöinä ja resursseina Raitasalo (1995, 60-61) näkee yksilöllisen kasvun edellytykset ja sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet sekä materiaaliset edellytykset.

Sisäinen elämänhallinta liittyy ihmisen omiin valmiuksiin ja taipumuksiin kohdata ja ratkoa vaikeuksia ja paineita sekä selviytyä niistä tulevaisuudessa. Keskeisiä ovat omat kyvyt, taidot, tunteet ja itsetunto sekä sopeutumis- ja mukautumiskyvyn joustavuus. Sisäiseen elämänhallintaan liittyvät tekijät voivat olla tietoisia (itsetunto, minäkäsitys, tarpeet ja tavoitteet) tai tiedostamattomia (kognitiivinen kapasiteetti, defenssit, persoonallisuus ja kokemushistoria). (Raitasalo 1995, 12-13, 61.) Sisäistä elämänhallintaa kuvastavat esimerkiksi sopeutuminen odottamattomiin tilanteisiin ja kyky katsoa asioita parhain päin. Sisäinen elämänhallinta on opittava, mutta se ei ole alistumista tai antautumista vaan pikemminkin ponnistelua vastoinkäymisten voittamiseksi ja elämän ulkoisen hallittavuuden parantamiseksi. Kaupunkimaisen elämäntyylin yleistyttyä myös sisäinen elämänhallinta on muuttunut niin, että kysymys ei ole enää pelkästään sopeutumisesta vaan julkisivun ylläpitämisestä; julkisivun tulisi olla mahdollisimman eheä niin, että yksilö näyttää onnelliselta (onnellisuusmuuri) ja tyytyväiseltä. (Roos 1987, 66.)

Elämänhallinnan etenemisessä sisäiset hallintayritykset edeltävät ulkoisia hallintapyrkimyksiä. Sisäisellä elämänhallinnalla tarkoitetaan tapahtumasarjaa, joka pyrkii tunteiden, havaintotoimintojen ja mielikuvien avulla käsittelemään tapahtuneiden vaurioiden ja menetysten sekä uhkien ja vaarojen aiheuttamaa ahdistuneisuutta sekä myös haasteellisina koettuja tilanteita. Se tapahtuu mielen sisäisenä emotionaalisenä ja kognitiivisena prosessina. Ulkoinen elämänhallinta on välineellistä käyttäytymistä samojen tavoitteiden saavuttamiseksi. Se on toimintaa, jonka myös sosiaalinen ympäristö voi havaita mutta ei välttämättä voi mieltää sen päämääriä. Ulkoisen ja sisäisen elämänhallinnan erotte-

leminen toisistaan on sopimuksenvaraista, koska ne etenevät osittain rinnakkain. (Raitasalo 1995, 12, 61).

### 3.1.3 Hyvinvointi ja onni/onnellisuus

Laajasti hyvinvoinnista keskusteltaessa puhutaan ihmisen parhaasta, jossa erotetaan toisistaan hyvinvointi ja onni (onnellisuus). Tavallisesti katsotaan, että hyvinvointi on onnea tärkeämpi ihmisen parhaan muodostumisessa. (Raunio 1990, 192.) Allardt (1980) mukaan hyvinvointi on pysyvämpää kuin onni, joka on hetkellistä ja katoavaa. Onni liittyy subjektiivisiin elämyksiin ja tunteisiin; onnea tutkitaan selvittämällä asenteita ja subjektiivisia tunteita. Hyvinvointi on onnea objektiivisempi kategoria, ja sitä tutkitaan havainnoimalla todellisia, objektiivisesti havaittavia olosuhteita ja ihmissuhteita. (Allardt 1980, 32–35.) Koska tyytyväisyyden tuntemuksista ei voida varmasti päätellä, onko kyse todellisesta hyvinvoinnista, hyvinvointi on haluttu nähdä onnellisuutta kausaalisesti selväpiirteisempänä ja kestoltaan pysyvämpänä (Raitasalo 1995, 16).

Kun hyvinvointi on sidottu tarpeen käsitteeseen, on törmätty subjektiivisuuden ja objektiivisuuden ongelmaan eli joudutaan pohtimaan hyvinvointiin liittyviä subjektiivisia (kokemuksellisia) ja objektiivisia (biologisia) tekijöitä (Riihinen 1987, 17; Raitasalo 1995, 16). Riihinen (1987) toteaa tyydytyksen olevan perimmältään subjektiivinen asia. Objektiivisuuden ongelman muodostaa se, että yksilön itsensä ilmaisema tyytyväisyys on epävarma hyvinvoinnin indikaattori. Ongelman ydin on siinä, ilmaiseeko tyytyväisyys todellista hyvinvointia vai ainoastaan onnellisuuden ohimenevää kokemusta. Riihinen tuo onnellisuudesta esille kaksi erilaista merkityssisältöä: ensinnäkin onnellisuus tunte-elämää ja mielialaa sävyttävänä miellyttävyyden kokemuksena ja toiseksi onnellisuus tyytyväisyytenä siihen, miten ihminen havaitsee omien tavoitteidensa toteutuneen. (Riihinen 1987, 17–18.)

Hyvinvointi ja onnellisuus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan ne yleensä täydentävät toisiaan. Riihinen (1987) viittaa von Wrightiin, joka on todennut, onnellisuuden olevan hyvinvoinnin kruunu tai kukka. Yleensä oletetaan, että ihmiset kokevat sitä useammin onnellisuuden tunnetta, mitä korkeammalla hyvinvoinnin tasolla ovat. Riihinen kuitenkin varoittaa vetämästä pitkälle meneviä johtopäätöksiä esimerkiksi korkean aineellisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden välisistä suhteista. Hyvinvoinnissa on paljon tutkimattomia asioita, ja niihin kuuluu myös eri tarpeiden tyydytyksen tasapainoisuuden merkitys. Monet seikat viittaavat Riihisen mielestä siihen, että korkea hyvinvointi ja siihen mahdollisesti liittyvä onnellisuus edellyttävät eri tarpeiden verraten tasapainoista tyydytystä. (Riihinen 1987, 18.) Hyvinvointi kuvastaa yksilön edellytyksiä toteuttaa erilaisia toivomiaan asioita, kun taas myönteisiä tunnetiloja voi ainakin periaatteessa kokea riippumatta senhetkisistä resursseista. Myös lähiyhteisön ja yhteiskunnan odotukset voivat muovata koettua tyytyväisyyttä. Silti se väestönosa, joka hyvinvoinnin osatekijöiden suhteen on edullisimmassa asemassa, kokenee myös eniten onnea ja tyytyväisyyttä. (Suominen, Vahtera & Uutela 1996, 87.)

Raitasalo (1995, 17) korostaa, että "tutkimuksellisesti on tärkeä erottaa onnellisuus, tyytyväisyys ja hyvinvointi emootioihin ja affekteihin liittyvinä koke-

muksia niitä kuvaavista verbaalisista ilmaisuista ja vastauksista (kyselyihin ja haastatteluihin)". Raunio (1990, 192) arvostelee Allardtin tapaa tutkia onnellisuutta survey-tutkimuksella. Raunion mielestä kyseessä on "mitä kuuluu – kiitos hyvää" - tyyppinen haastattelutilanne: ihmiset vastaavat automaattisesti pitävänsä elämänsä onnellisena. Syvällisempi paneutuminen ihmisten elämäntilanteeseen on välttämätöntä, koska muuten ei päästä onnellisuusmuurin taakse. (Raunio 1990, 192.)

J. P. Roosin (1987) mukaan ihmiset rakentavat ympärilleen tietyn onnellisen elämän julkisivun tai kulissin, jolloin tärkeimmäksi muodostuu se, että elämä näyttää onnelliselta. Tällainen onnellisuusmuuri auttaa ihmisiä kestämään arkielämän kovuuden. Onnellisuusmuurista johtuen ihmiset väittävät olevansa onnellisia ja tyytyväisiä, vaikka eivät sitä todellisuudessa olisikaan. Roos toteaa myös, että onnea on monenlaista ja onnen tarinat vaihtelevat suuresti. Arkielämän onnellisuus on perussuhtautumista elämään eikä vain jotain hetkellistä ja tilapäistä. Onnellinen ihminen on yleensä onnellinen, joitakin tilanteita lukuun ottamatta; ja onneton ihminen on yleensä onneton riippumatta siitä, miten hyvin hänen elämänsä muuten menee. Roosin mukaan vanhemmilla sukupolvilla onnen perustana on perussuhtautuminen elämään, kun taas nuoremmilla sukupolvilla esiintyy pyrkimys onnellisen elämän julkisivun rakentamiseen. (Roos 1987.)

### 3.1.4 Hyvinvoinnin mittaamisen ongelmia

Riippumatta hyvinvoinnin lähestymistavasta, olipa se resurssi- tai tarveperustainen tai joku muu näkökulma, ongelmana hyvinvoinnin mittaamisessa on objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välinen jännite (Marski 1996, 17). Ihmisen ulkoisia elinoloja voidaan suurelta osin mitata objektiivisin mittarein (Raitasalo 1995, 25). Ajatellaan kuitenkin, että tukeutuminen pelkkiin objektiivisiin mittareihin (esimerkiksi tulot ja elinot) vääristää helposti todellisuutta. Subjektiivisen hyvinvoinnin mittarit voivat tavoittaa hyvinvoinnista joitakin sellaisia laadullisia piirteitä, joita pelkillä objektiivisillä mittareilla ei pystytä löytämään. (Marski 1996, 17.)

Subjektiivisen hyvinvoinnin mittaamista hankaloittaa se, että tutkimusmenetelmällisesti ihmisten käsityksiä, arvioita ja ilmaisuja omasta itsestä sekä tunteista on vaikea mitata. Vaikeudet syntyvät muun muassa siitä, että ihminen on vain osittain tietoinen sisäisistä tapahtumistaan. Tämän johdosta hän on myös vain osittain kykenevä ilmaisemaan sisäisiä tilojaan. Lisäksi esimerkiksi kognitiivisen kapasiteetin rajautuneisuus heikentää tunnetilojen erittelyä ja ilmaisua. (Raitasalo 1995, 25.)

Sekä objektiivisten että subjektiivisten mittareiden käyttämisellä on omat perustelunsa, ja ideaalitapauksessa niiden onnistunut yhdistelmä voi tuottaa hyvinvoinnista totuudenmukaisemman kuvan kuin pelkästään tukeutumalla jompaankumpaan olisi mahdollista (Marski 1996, 17). Allardtin (1998) mukaan hyvinvointitutkimuksessa tulisi samanaikaisesti käyttää sekä objektiivisia (ulkoisia observaatioita) että subjektiivisia (ihmisten asenteita ja havaintoja) mittareita. Objektiivisten, ulkoisia olosuhteita kuvaavien indikaattoreiden heikkoutena Allardt näkee sen, että ne ovat yleensä poliitikkojen tai tutkijoiden sanele-

mia. Subjektiiivisten mittareiden pulmana Allardt pitää sitä, että ihmisten kyvyssä ilmaista sekä tyytyväisyyttään että epämukavuuttaan on suuria eroja. Ihmisten omaa tyytymättömyyttä mittaavat indikaattorit suosivat niitä, jotka pystyvät artikuloimaan omia toivomuksiaan. Erityisesti heikossa asemassa olevat ihmiset ovat muita kykenemättömämpiä ilmaisemaan näitä asioita. Allardtin mukaan käytäntö on osoittanut, että subjektiiivisten indikaattoreiden käyttö suosii jonkinlaista konservatiivisuutta ja haluttomuutta muuttaa olevia oloja. Objektiiivisten mittareiden rasitteena pidetään dogmaattisuutta, subjektiiivisten taas vanhoillisuutta. (Allardt 1998, 41.)

Hyvinvoinnin määrittelemistä millä tahansa mittapuulla voidaan siis kaiken kaikkiaan pitää aina jossain määrin mielivaltaisena. On tulkinnanvaraista, voidaanko hyvinvoinnin eri osatekijöille löytää tarkka vastine todellisuudesta. Mitattavat tekijät voivat sisältää kokemuksia, joiden todenperäisyyttä on mahdotonta tarkistaa. Hyvinvoinnin määritteleminen ei Marskin (1996) mielestä johda tutkimuksen epäonnistumiseen silloin, kun käytetyn menetelmän suhteellisuus tiedostetaan eikä saatuja tuloksia raportoida absoluuttisina totuuksina. (Marski 1996, 17–18.)

### 3.2 Elämänlaadun käsite

Tieteellisenä käsitteenä hyvinvointiin liittyvän elämänlaadun käsitteen on nähty syntyneen vastareaktionä yksipuolisesti aineellista hyvinvointia korostaneelle mittaamiselle. Perinteisestihän hyvinvoinnin mittauksessa indikaattoreina on käytetty mm. elintasoa, palkkaa, koulutusta ja terveyttä. (Kuparinen 1995, 47.) Riihinen (1987) toteaa, että Yhdysvalloissa kennedyläisellä kaudella virinnyt yhteiskunnallisten ihanteiden vaalinta myötävaikuttii uuden elämänlaadukäsitteen syntyyn ja samalla sosiaali-indikaattoreiden kehittämiseen. Täten Yhdysvalloista tullut panos oli omiaan muuttamaan hyvinvointitutkimuksen paradigmaa. (Riihinen 1987, 15.)

Elämänlaatu on 1980- ja 1990-luvuilla noussut tärkeäksi tutkimuskohteeksi myös vammaisten henkilöiden elämää tutkittaessa. Käsitteen suosioon on useita syitä. Ensinnäkin palvelujen suunnittelijat ja toteuttajat ovat halunneet käyttää elämänlaadun käsitettä mittana toimenpiteidensä tehokkuudesta. Elämänlaatua onkin tarkasteltu tuloksellisuuden mittarina esimerkiksi arvioitaessa normalisaatioon ja integraatioon tähtäävien toimenpiteiden vaikutusta kehitysvammaisen ihmisen elämään (Donegan & Potts 1988; Schalock, Keith, Hoffman & Karan 1989, 25; Parmenter 1992, 248; Vesala, Rehumäki & Saari 1993, 6). Tutkimusraporteissa, joissa käsitellään kehitysvammaisten palveluja, käytetään elämänlaatua lisääntyvässä määrin viitekehyksenä kuvattaessa ja arvioitaessa palvelujen laatua (Dennis, Williams, Giangreco & Cloninger 1993, 499; Hughes, Hwang, Kim, Eisenman & Killian 1995). Elämänlaadun käyttöä viitekehyksenä on lisännyt myös se, että palveluja arvioitaessa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota palvelujen käyttäjien mielipiteisiin (Rapley, Ridgway & Beyer 1998, 37). Lisäksi tutkijat ja yleensäkin henkilöt, jotka haluavat lisätä vammaisten ihmisten elämänlaatua, ovat käyttäneet elämänlaadun käsitettä työkaluna lisätäk-

seen tietämystään ja keskustellakseen näistä kysymyksistä sekä vammaisten että ei-vammaisten henkilöiden kanssa (Goode 1990). Ja vielä mielenkiintoa elämänlaadun tutkimiseen on lisännyt elämänlaadun käsitteen kompleksisuus ja mittaamiseen liittyvät metodologiset ongelmat (Matikka 1996a, 115–116).

### 3.2.1 Elämänlaadun määrittely

Elämänlaatuun liittyvä tutkimus on ollut runsasta. Määritelmälliset ja teoreettiset ongelmat on kuitenkin tunnustettu tutkimuksen suureksi puutteeksi (Landesman 1986, 141; Stanley & Roy 1988, 197; Dennis ym. 1993, 507). Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että elämänlaatu on pohjimmiltaan sama asia vammaisille ja ei-vammaisille ihmisille (Goode 1990, 54; Turnbull & Brunk 1990, 207; Goode 1994, 148). Elämänlaatua pidetäänkin kompleksisena käsitteenä sekä vammaisia että ei-vammaisia henkilöitä tutkittaessa (Dennis ym. 1993, 500).

Schalock (1997) luettelee kahdeksan elämänlaadun ydindimensiota: emotionaalinen hyvinvointi, henkilöiden väliset suhteet, aineellinen hyvinvointi (sisältää työllisyyden ja taloudellisen turvallisuuden), henkilökohtainen kehitys (henkilökohtainen kompetenssi ja päämäärät), fyysinen hyvinvointi, itsemäärääminen, sosiaalinen inkluusio (sisältää arvostuksen) ja yksilön oikeudet (Schalock 1997, 247). Mainittuja ulottuvuuksia pidetään erillisinä, mahdollisesti myös toisistaan riippumattomia. Täten henkilö voi kokea esimerkiksi korkeaa aineellista hyvinvointia kokematta tyydyttävää itsemääräämisen tasoa. Monipuolisen kuvan saamiseksi onkin oleellista mitata erikseen jokainen yksilön elämänlaatuun vaikuttava dimensio. (Hatton 1998, 105.)

Allardt on soveltanut elämänlaadun käsitettä suomalaisessa yhteiskuntapolitiittisessa tutkimuksessa jo 1980-luvulla. Allardt (1980) mukaan elämänlaadussa on kysymyksessä tarpeentyydytys, jota ei ole määritelty aineellisten ja persoonattomien resurssien olemassaolon perusteella. Sosiaalisten ja itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydytys määritellään inhimillisten suhteiden laadun perusteella. Tällaisten tarpeiden tyydytystä Allardt kutsuu elämänlaaduksi. Elämänlaatu merkitsee ihmisten välistä, ihmisen ja yhteiskunnan sekä ihmisen ja luonnon suhteisiin perustuvaa tarpeentyydytystä. (Allardt 1980, 32–36.)

Gooden (1990, 46; 1994, 148) määrittelemänä elämänlaatu on tulosta siitä, että yksilön perustarpeet on tyydytetty ja hän voi saavuttaa päämääriään yhteisöllisissä tilanteissa esimerkiksi perheessä, vapaa-aikana, koulussa ja työssä. Holmin, Holstin ja Perltn (1994) mukaan "hyvän elämän" eläminen tarkoittaa sitä, että henkilöllä on mahdollisuus määrätä oman elämänsä kulku ja toteuttaa omassa olemassaolossaan unelmiaan, visioitaan, toiveitaan ja tarpeitaan. Joissakin elämänlaadun määritelmässä viitataan epätasapainoon henkilön saavuttamien ja toisaalta saavuttamatta jääneiden tarpeiden ja halujen välillä (Goode 1997, 212).

Goode (1997) on koonnut elämänlaadun määritelmiä eri lähteistä. Määritelmässä esiintyviä peruskäsitteitä ovat yleinen tunne hyvinvoinnista, tilaisuus toteuttaa mahdollisuuksiaan sekä tunne positiivisesta sosiaalisesta ympäristöstä. Goode toteaa määritelmien olevan sisällöltään huomiota herättävän samantlaisia, siitä huolimatta, että ne ovat hyvin erilaisten sosiaalisten teorioiden ja elämisen laadun ja inhimillisen elämän käsitteellistämisen tulosta. (Goode



1997, 211–212.) Monista erilaisista elämänlaadun määritelmistä huolimatta näyttää siis siltä, että on syntymässä yhteisymmärrys siitä, mitä elämänlaatu on, miten sitä pitäisi mitata ja mikä merkitys elämänlaadun mittaamisella on vammaispalveluja kehitettäessä (Schalock 1997, 245; Felce & Perry 1995, 59).

### 3.2.2 Elämänlaadun mittaaminen

Kuten hyvinvointitutkimuksessa yleensäkin, myös elämänlaadun tutkimisessa ollaan pitkään oltu eri mieltä siitä, pitäisikö mittauksessa käyttää pääasiassa objektiivisia vai subjektiivisia indikaattoreita (Matikka 1996a, 115–116). Elämänlaadun teoreettiset lähestymistavat vaihtelevat siten, että jotkut tutkijat arvostavat elämänlaadun objektiivista ja kvantitatiivista arviointia, toiset taas kvalitatiivista lähestymistapaa. Kvalitatiivisen arvioinnin kannattajat pitävät elämänlaatua yksilöllisenä ja subjektiivisena käsitteenä, jota on mahdoton kuvata objektiivisilla mittareilla (Edgerton 1990, 149). Monet tutkijat kannattavat eri lähestymistapojen yhdistelmää (mm. Conroy & Feinstein 1990; Schalock 1990b, 236). Muutamat tutkijat taas uskovat, että koko elämänlaatu -käsitteestä tulisi luopua (Luckasson 1990, 211–214).

Elämänlaadun kvantitatiivisessa arvioinnissa käytetään sosiaalisia ja psykologisia indikaattoreita sekä ekologista analyysia (Dennis ym. 1993, 503). Sosiaalisia indikaattoreita, jotka viittaavat ulkoisiin, ympäristöön liittyviin olosuhteisiin ovat mm. terveys, ystävyys-suhteet, elintaso, koulutus, asuminen, työ ja perhe (Schalock 1990a, 142). Tällaisia faktoreita pidetään usein riittämättöminä mittaamaan yksilön elämänlaatua tai arvioimaan palvelujen tuloksellisuutta, koska ne heijastavat vain ulkopuolisen henkilön arvioita. Psykologiset indikaattorit taas mittaavat yksilön subjektiivisia reaktioita tiettyihin elämän kokemuksiin tai niiden puuttumiseen. Tällöin painotetaan psyykkistä hyvinvointia ja henkilökohtaista tyytyväisyyttä. (Dennis ym. 1993, 504.) Vammaisten henkilöiden elämänlaadun sosiaalisia ja psykologisia indikaattoreita on käytetty mm. erityisopetuksesta valmistuneiden seurantatutkimuksissa (esim. Hasazi, Gordon & Roe 1985; Scuccimarra & Speece 1990). Cameton (1990) mukaan elämänlaatu on ekologisesta lähtökohdasta optimaalinen, kun yksilön tarpeet ja halut otetaan yhteiskunnassa huomioon ja yksilöllä on adekvaatit resurssit kohdata ympäristönsä vaatimukset (Dennis ym. 1993, 504).

Elämänlaadun kvantitatiivisessa metodologiassa käytetään sekä objektiivisia että subjektiivisia mittareita. Aineistoina käytetään sekä vammaisen henkilön omia että perheenjäsenten kyselyihin antamia vastauksia ja haastatteluja. (Heal & Sigelman 1990.) Vammaisen henkilön omien vastausten etuna pidetään sitä, että näin päästään käsiksi yksilön omiin elämänlaatufaktoreihin. Ongelmallista metodia käytettäessä on, jos vastaajalta puuttuu elämäkokemusta, johon verrata omia elämänlaadun kokemuksiaan tai kun henkilöllä on vaikeuksia tehdä arvioita tai kommunikoida näkemyksiään. (Dennis ym. 1993, 504.)

Elämänlaadun monipuolisen mittaamisen tulee sisältää sekä objektiivisia että subjektiivisia komponentteja. Viime vuosikymmenen aikana on lisääntyvässä määrin korostettu subjektiivisten indikaattoreiden tärkeyttä (Schalock 1990a; Goode 1994; Felce & Perry 1995; Schalock 1997, 245). Kun elämänlaadun subjektiivinen komponentti otetaan mukaan, elämänlaadun kompleksinen

malli yhä monimutkaistuu. Jokaisen dimension mittaamisessa täytyy käyttää sekä objektiivisia että subjektiivisia indikaattoreita. Elämänlaatua arvioitaessa painotetaan melko yksimielisesti subjektiivista hyvinvointia sekä globaalissa mielessä (yleinen onnellisuus ja tyytyväisyys elämään) että tyytyväisyyttä tiettyillä elämäalueilla. Näissä malleissa oletetaan, että onnellisuus, subjektiivinen hyvinvointi tai tyytyväisyys elämään ovat tulosta objektiivisista elämän olosuhteista, seurausta subjektiivisesta tyytyväisyydestä näihin elämäntilanteisiin ja että ne ovat yksilöiden arvoja. (Hatton 1998, 106.) Suhteellisen yksimielisiä ollaan siitä, ettei elämänlaatua voida määritellä vain mekaanisten, yksilön ulkopuolisten mittareiden avulla, koska elämänlaatu ei aina ole hyvää, vaikka ulkoiset puitteet näyttävät hyviltä (Niemi 1984; Syrjä 1997, 80.) Elämänlaatua pidetään subjektiivisena kokemuksena, eikä käsitteellä nähdä olevan merkitystä irrallaan siitä, mitä henkilö tuntee ja kokee. Ihmiset voivat kokea saman tilanteen eri tavalla. Se, mikä lisää toisen elämänlaatua, voi vähentää toisen henkilön kokemaa elämisen laatua. (Edgerton 1990; Schalock 1990b, 239; Taylor & Bogdan 1990, 34–35.) Elämänlaadun subjektiivisen komponentin korostaminen tarkoittaa sitä, että elämänlaatua mitattaessa on kysyttävä henkilöiltä itseltään, mikä vaikuttaa heidän elämisen laatuun. Elämänlaadun määrittely on enemmän yksilön itsensä kuin ammattilaisten asia. Elämänlaadun kokemisessa on enemmän kyse siitä, miten yksilö itse havainnoi ja arvioi tilanteensa kuin siitä, miten muut ihmiset näkevät hänet. (Schalock 1990b, 239.)

Luottaminen subjektiivisuuteen mitattaessa elämänlaatua sisältää lukuisia metodologisia ja käsitteellisiä ongelmia. Ensinnäkin vaikeasti kehitysvammaisia ja kommunikaatioitaidoiltaan puutteellisia henkilöitä tutkittaessa joudutaan turvautumaan toisten mielipiteisiin (Hatton 1998, 107; Rapley ym. 1998, 37–38). Jos tukeudutaan perheen, hoitajien tai ystävien havaintoihin, on otettava huomioon, että nämä havainnot eivät välttämättä ole samanlaisia kuin yksilön omat havainnot elämänlaadustaan (Dennis ym. 1993, 504). Lisäksi haastateltavilla saattaa olla sellaisia odotuksia, jotka vaikuttavat heidän vastauksiinsa (Hatton 1998, 107). Antaki ja Rapley (1996) havaitsivat tutkimuksessaan, että kehitysvammaiset haastateltavat pitivät haastattelua testinä heidän sopivuudestaan jäädä asumaan silloiseen asumismuotoonsa. Haastateltavat eivät tieneet, ettei haastattelulla sinänsä ollut seurauksia tai vaikutusta heidän tulevaan elämäänsä. Myös haastatteliijoilla voi olla odotuksia kehitysvammaisten henkilöiden elämänlaadusta, jolloin haastattelussa tavoitellaan hyväksyttäviä vastauksia ja väheksytään sellaisia vastauksia, jotka eivät vastaa odotuksia. (Antaki & Rapley 1996.) Dennis ym. (1993) huomauttavatkin, että elämänlaatua tutkittaessa mahdollisuus harhaan ja ennakkoluuloihin on aina olemassa, tutkijoillekin. Tämä johtuu osaksi elämänlaadun määrittelemättömästä ja subjektiivisesta luonteesta. Jokaisen elämänlaadun tutkijan onkin vartioitava, ettei tietämättään anna omien arvojensa, kokemustensa ja kulttuurinsa vaikuttaa havaintoihinsa ja tulkitseihinsa. (Dennis ym. 1993, 506.) Edellä mainituista metodologisista ongelmista johtuen subjektiiviset elämänlaadun mittaukset voivat tuottaa asiantuntijoille ja palvelujen tuottajille väärää ja oikeuttamatonta hyvää oloa, jos tutkimuksissa tulee esiin korkeaa tyytyväisyyttä huonoissakin elämän olosuhteissa (Hatton 1998, 108).

Intuitiivisesti ajatellaan, että elämänlaatu on riippuvaista elämän olosuhteista ja tapahtumista. Edgerton (1990, 156) kuitenkin esittää, että subjektiiviseen hyvinvointiin vaikuttaa objektiivisia elämän olosuhteita enemmän persoonallisuus ja luonteenlaatu, jotka pysyvät huomattavan vakaina elämänkaaren aikana. Tutkimuksissa (Headey & Wearing 1989; Feist, Bodner, Jacobs, Miles & Tan 1995; Suh, Diener & Fujita 1996) on todettu, että elämän tapahtumien vaikutukset subjektiiviseen hyvinvointiin ovat vain lyhytaikaisia. Tämä vaikutus kestää vähemmän kuin kuusi kuukautta, minkä jälkeen henkilö sopeutuu tilanteeseen ja palaa luonteenlaatunsa mukaiselle subjektiivisen hyvinvoinnin tasolle. (Headey & Wearing 1989; Feist ym. 1995; Suh ym. 1996.) Elämänlaadun parantamisen kannalta on melko pessimististä, jos subjektiiviseen hyvinvointiin vaikuttaa näin voimakkaasti persoonallisuus ja luonteenlaatu. Tällöin pelkkien objektiivisten elämän olosuhteiden parantamisen ei voida odottaa lisäävän pitkäaikaisesti tyytyväisyyttä elämään. (Hatton 1998, 108.)

Arvioitaessa ja parannettaessa objektiivisia olosuhteita pelkästään normatiivisten ja objektiivisten standardien mukaan, ongelmia aiheutuu siitä, että kehitysvammaisten henkilöiden omia kokemuksia vähätellään ja jätetään huomiotta päätöksenteossa. Tällä tavalla ei voida ottaa huomioon, mitkä elämän aspektit ovat tärkeitä kehitysvammaiselle henkilölle. Huomioon otetuiksi tulevat asiantuntijoiden arvot eivätkä kehitysvammaisten henkilöiden omat arvot, halut ja mieltymykset. Edgertonin (1990) mielestä tuloksena on se, että tavoitellaan olosuhteita, jotka ovat tyypillisiä tai haluttuja keskiluokkaisten asiantuntijoiden mielestä. (Edgerton 1990.)

Elämänlaadun kvalitatiivisen lähestymisen etuna pidetään sitä, että elämänlaadun aika- ja tilannesidonnaisuus voidaan ottaa kvantitatiivista mittauksesta paremmin huomioon. Haittana nähdään kuitenkin se, että kvalitatiivisin menetelmin saadut tulokset eivät ole yleistettäviä. Kvantitatiiviset tutkijat hylkäävätkin kvalitatiivisen metodologian juuri siitä syystä, että se on liian subjektiivinen eivätkä tulokset ole välttämättä reliabeleita ja yleistettäviä. Kvalitatiiviset tutkijat taas hylkäävät kvantitatiivisen metodologian, koska se yksinkertaistaa kompleksista ilmiötä ja havainnollistaa inhimillistä kokemusta, mikä prosessi voi tehdä elämäkokemukset persoonattomiksi ja arvottomiksi. (Dennis ym. 1993, 505.)

Heal & Sigelman (1990) kannattavat elämänlaadun arvioinnissa monenlaisten menetelmien käyttöä, kombinaatiota vammaisen yksilön ja lähi-ihmisten haastatteluista. Jamieson ja Sneed (1989) ovat todenneet, että jokainen elämänlaadun määrittely sisältää arvoihin perustuvan käsityksen siitä, miten ihmisten pitäisi elää elämänsä. Koska nämä määritelmät ovat erilaisia eri aikoina ja eri tilanteissa, mikään indikaattori ei heidän mielestään voi olla täydellinen. (Dennis ym. 1993, 506.) Monet tutkijat ovat tiedostaneet, ettei mikään yksittäinen elämänlaadun mittari ole riittävä. He ovatkin sitä mieltä, että sekä objektiivisten että subjektiivisten elämänlaatu tulosten samanaikainen käyttö on lupaavin keino suunnitella ja arvioida palvelujen, ohjelmien ja yleisen toimintapolitiikan vaikutusta vammaisten henkilöiden elämään. (esim. Conroy & Feinstein 1990; Turnbull & Brunk 1990.)

Ruth Luckasson (1990, 1997) on suhtautunut hyvin kriittisesti elämänlaatu-käsitteen käyttöön kehitysvamma-alalla. Hänen mielestään elämänlaadun

mittaaminen on vaarallista ja koko käsitteen käytön riskit ovat suuremmat kuin sen hyödyt. Tämän vuosikymmenen alussa Luckasson jopa vaati käsitteen hylkäämistä kokonaan. Perusteluinaan elämänlaatu-käsitteestä luopumiselle hän mainitsi, että elämänlaadun mittaaminen perustuu lähes aina sellaisiin epäspesifeihin kriteereihin, jotka ovat niiden ihmisten ja instituutioiden määrittelemiä, joilla on valta ilman valtaa olevan ihmisen elämään. Luckassonin voimakkaat tunteensa perustuvat hänen näkemykseensä, että elämänlaadun mittaamista voidaan käyttää oikeutuksena kieltää vammaisten ihmisten oikeudet. Diskriminaation historiaa pohtiessaan hän epäilee, että elämänlaatu käsitteenä voi liian helposti kätkeä taakseen harmilliset ääneen lausumatta jääneet ennakkoluulot ja stereotyyptiat. Luckassonin mielestä elämänlaadulta on puuttunut selkeä määrittelmä: sillä ei ole yhteistä, yksimielisesti hyväksyttyä merkitystä, vaan määrittelmiä on yhtä paljon kuin käsitteen käyttäjiä. Lopuksi hän esittää käsitteen käytön mieluummin rajoittavan kuin selkiyttävän keskustelua. Vuonna 1997 Luckasson toteaa käsitteen yhä olevan käytössä, mitä hän ei vielääkään täysin hyväksy. Hän on tullut siihen johtopäätökseen, että huolimatta käytettyjen sanojen ja termien erilaisuudesta, "fraasin" juuret ovat aikaisempien aikojen onnellisuudesta puhumisesta. Hän näkeeikin kehitysvamma-alan nykyiset yritykset määrittellä, mitata ja tutkia elämänlaatua yrityksinä tieteellistä tähän päivään ja tälle alalle valistuksen ajan onnellisuus-käsitettä. (Luckasson 1990, 211; 1997)

### 3.2.3 Elämänlaadun arvioinnin periaatteet

Schalock (1997) on koonnut listan periaatteista, joiden avulla voidaan arvioida vammaisten henkilöiden elämänlaatua. Schalockin mielestä viimeisen vuosikymmenen aikana on edistytty huomattavasti näiden periaatteiden toteuttamisessa. Edistyksestä hän mainitsee esimerkiksi sen, että elämänlaadun tutkimiseen käytetään nykyään monipuolista metodologiaa ja on ymmärretty se, että elämänlaadun määrittelyssä ensisijaista on henkilön subjektiivinen käsitys omasta elämänlaadustaan. Schalockin esittämät kymmenen elämänlaadun periaatetta ovat:

1. Vammaisten henkilöiden elämänlaatu koostuu niistä samoista tekijöistä ja tekijöiden vuorovaikutuksesta, jotka ovat tärkeitä kaikille ihmisille.
2. Elämä koetaan laadukkaana silloin, kun perustarpeet on tyydytetty, ja kun yksilöllä on samat mahdollisuudet kuin kenellä tahansa tavoitella ja saavuttaa päämääriä tärkeissä elämäntilanteissa kotona, yhteiskunnassa, koulussa ja työssä.
3. Elämänlaatu on moniulotteinen käsite, jonka validoimisessa tarvitaan mm. palvelujen kuluttajien ja heidän perheidensä, asiantuntijoiden ja palvelujen tuottajien näkökantoja.
4. Elämänlaatu paranee, kun ihmisten on mahdollista osallistua heidän omaa elämäänsä koskevaan päätöksentekoon.
5. Elämänlaatu kohoaa, kun henkilöt hyväksytään ja he integroituvat täydellisesti paikallisyhteisöönsä.

6. Elämänlaatu on käsite, jota voidaan käyttää lukuisiin tarkoituksiin, mm. elämänlaadun eri ulottuvuuksien arviointiin ja näyttämään suuntaa ja antamaan suosituksia palveluiden tuottamiseen.
7. Elämänlaadun tutkimuksessa tarvitaan syvällistä tietoa ihmisistä ja heidän mielipiteistään sekä monipuolista metodologiaa.
8. Elämänlaadun mittaamisessa tarvitaan monipuolisia mittaustekniikoita.
9. Elämänlaadun muuttujilla pitäisi olla huomattava rooli ohjelmien (program) arvioinnissa.
10. Elämänlaatatiedon käyttö on tärkeää kehitettäessä resursseja ja tukimuotoja vammaisille henkilöille ja heidän perheilleen. (Schalock 1997, 245–246.)

Edellä esitetty periaatteiden lista on pääosin sama kuin Gooden (1990) elämänlaatuprojektin tuloksista kokoama elämänlaadun periaatteiden lista. Goode korostaa edellä esitettyjen lisäksi sitä, että yksilön elämänlaatu on olennaisesti yhteydessä muiden ympäröivien ihmisten elämänlaatuun ja että elämänlaatu heijastaa henkilön ja hänen ympäristönsä kulttuuriperintöä. Lisäksi Goode tähdentää subjektiivisten ja sosiaalisten tekijöiden merkitystä elämänlaadun määrittelyssä. Elämänlaadua parannetaan korostamalla vammaisten henkilöiden ja heidän perheidensä vahvuuksia ja kapasiteetteja. (Goode 1990, 54.)

### 3.3 Yhteenveto

Arkikielessä käytämme käsitteitä hyvinvointi ja elämänlaatu melko huolettomasti. Lisäksi ihmisillä on yleensä samansuuntainen käsitys siitä, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan. Hyvinvoinnin ja elämänlaadun tieteellinen määrittely on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi.

Hyvinvointitutkimuksessa hyvinvointi määritellään joko tavoitehakuisesti, resurssiperusteisesti, tarveoreettisesti tai elämänhallinnan käsitteen avulla. Määrittelystä riippuen tutkimuksen kohteena ovat elämäntapa ja -tyyli, elintaso, elämänlaatu tai pääasiassa yksilöön liittyvät tekijät.

Elämänlaadusta on esitetty useita erilaisia määritelmiä, joista kuitenkin löytyy yhteisinä elementteinä mm. yksilön tunne hyvinvoinnistaan ja mahdollisuus toteuttaa potentiaalejaan. Vammaisten henkilöiden elämänlaatu koostuu samoista tekijöistä kuin kaikkien ihmisten elämänlaatu.

Vaikka käsitteiden määrittelystä ei olla täysin yksimielisiä, ollaan kuitenkin suhteellisen samaa mieltä siitä, että sekä hyvinvointi että elämänlaatu koostuvat sekä objektiivisista että subjektiivisista tekijöistä. Objektiivista ”hyvää” on helpompi mitata, yksilöiden subjektiivisen hyvinvoinnin ja elämänlaadun mittaamisessa on sen sijaan monia metodologisia ongelmia.

Hyvinvoinnin ja elämänlaadun mittaamisen ongelmat korostuvat, jos tutkimuksen kohteena on vammaisen henkilö, jolla on kognitiivisesta kapasiteetistaan johtuvia ongelmia käsitteellistä ja kommunikoida kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tällöin tutkimuksen haasteeksi nousee varmistaa sellainen menettely, joka tuottaa tietoa juuri vammaisen henkilön itse kokemasta hyvinvoinnista ja elämänlaadusta.

## **4 TYÖ JA ASUMISMUOTO VAMMAISEN HENKILÖN HYVINVOINNIN JA ELÄMÄNLAADUN OSATEKIJÖINÄ**

### **4.1 Työhön liittyvät tekijät vammaisen henkilön hyvinvoinnin ja elämänlaadun määrittäjinä**

Työyhteiskunnan muutoksesta puhuessaan Pohjola (1996) tiivistää viime vuosi- en yhteiskunnallisen keskustelun sanoin: "elämme vedenjakajalla". Aikakautta leimaavat hänen mielestään riskit, muutokset ja vanhan häviäminen. Kansalaisten elämisen tasolla muutos näkyy voimakkaimmin työmarkkinoiden murroksen kautta, missä näkyvintä on ollut työttömyyden voimakas kasvu. Työelämän muutosten vuoksi on yhä vaikeampi hahmottaa nykyisten työmarkkinoiden luonnetta. Ne alkavat Pohjolan sanoin näyttäytyä mosaiikkimaisena, uusia valintoja edellyttävänä viidakkona. (Pohjola 1996, 108–110.)

Nykyisessä työyhteiskunnan murroksessa työmarkkinoille osallistumisen luonne, jaksotus ja kesto muuttuvat, mikä puolestaan vaikuttaa kansalaisten elämäntapaan. Pohjolan (1996) mukaan "elämisen institutionaalinen malli on sisältänyt normatiivisen odotuksen elämäntavan yleisestä vaihtelevuudesta nuoruuden kouluttautumiseen, aikuisuuden työkeskeiseen elämäntapaan ja siitä irrottautumiseen eläkeiässä". Nykyisissä olosuhteissa jatkuvuuden tilalle tulevat työn katkokset, työttömyysjaksot, uuden ammatin etsiminen ja useammat kouluttautumisasihet; elämä muuttuu vähemmän ennustettavaksi. Perinteiset ammatilliset taidot, motivaatio ja sopeutumiskyky eivät enää riitä, vaan työssä tarvitaan enemmän sosiaalista kyvykkyyttä ja muutoksen hallintaan liittyviä kvalifikaatioita. Työelämään osallistuminen on tavallisesti hahmotettu ammatillisena urana, jolle on tunnusomaista jatkuvuus ja ennustettavuus. Tällainen käsitys elämäntavasta on nykyisessä muutoksen prosessissa tullut kyseenalaiseksi. Jatkuvuuden tilalle on asettumassa yhä selvemmin epä-jatkuvuus ja katkonaisuus. (Pohjola 1994, 70; 1996, 111–114.)

#### 4.1.1 Työn merkitys ihmiselle

Länsimaisessa kulttuurissa työtä on totuttu pitämään hyvin tärkeänä asiana ja työmarkkinoille osallistumista kaikkien työvoimaan kuuluvien keskeisenä roolina. Työn on katsottu jäsentävän arkielämän rakennetta, luovan pohjaa itsetunnolle ja itsearvostukselle sekä antavan mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja uusien asioiden oppimiseen. Työnteko antaa ihmiselle mahdollisuuden toteuttaa itseään, ilmentää taipumuksiaan ja kykyjään. Työ on yksi tapa tehdä itsensä hyödylliseksi ja jättää jälkensä yhteiskuntaan. Työ nähdään tärkeänä elämänalueena, joka on kiinteästi sidoksissa elämänkulun arkipäivän muihin sisältöihin. Suhde työhön käsittää siten aina laajemman kokonaisuuden kuin itse työhön suoraan liittyvä tekeminen. Työ nähdään yleensä hyvänä asiana ja sen menetys pahana asiana. (Kinnunen 1986, 38; Pohjola 1994, 86; Ahlqvist 1996, 131; Alkula 1996, 17; Pohjola 1996, 121, 124.) Ansiotyössä käyminen koetaan miltei itsestään selvästi normaaliin aikuisuuteen kuuluvaksi asiaksi. Työhön sitoutuminen ilmentää sisäistettyä normaalisuuden käsitettä työkeskeisesti rakentuneessa yhteiskunnassa. (Pohjola 1996, 124.) Työ ja ammatti ovat kohonneet keskeisimmiksi ihmisten aineellisen toimeentulon turvaamisen keinoiksi, ja työuralla eteneminen toimii keskeisenä kansalaisen sosiaalisen statuksen määrittäjänä. Suomea on pidetty perinteisesti vahvan työkulttuurin maana. Työ on ollut suomalaisille keskeinen elämänarvo, ja työssä on haluttu myös suorittaa. (Kasvio 1995, 111, 117.)

Kaikissa kulttuureissa työllä ei kuitenkaan ole ollut samaa merkitystä kuin työllä tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa. Klassisen Ateenan ja Rooman asukas ajatteli, että työ oli jumalten kirous. Työtä tekivät orjat, jotka vapauttivat vapaat miehet henkisiin harrastuksiin. Protestanttisen etiikan mukaan taas työ oli suuri siunaus, joka piti ajatukset pois maallisista kiusauksista. Kurinalaisen ja uutteran työnteon alkujuurina pidetäänkin juuri protestanttista etiikkaa. (Alkula 1996, 17–18.) Vaikka työn arvostus on suomalaisten keskuudessa vähentynyt, maassamme on yhä säilynyt vahvana ajattelutapa, jonka mukaan menestyminen kovassa ja kuluttavassakin työssä on kunnia-asia, ihmisarvon perusta ja tyytyväisyyden lähde (Sinisalmi 1996, 25). Työntekoa pidetään ihmisten yleisesti hyväksymänä normina, johon myös uudet sukupolvet sosiaalistetaan (Nyyssölä 1994, 13).

Työ ei enää näytä olevan yhtä keskeinen elämän jäsentäjä kuin se on ollut ennen eli elämä on entistä enemmän muutakin kuin työtä. Työstä on tullutkin ainakin osittain tekijä, jonka avulla saa rahaa muiden päämäärien toteuttamiseen (Sinisalmi 1996, 25). Viimeisin Monitor-tutkimus (suomalaisten arvoja ja asenteita ja niiden muutoksia mittaava tutkimus) tehtiin vuonna 1991. Monitor-tutkimusten mukaan työn merkitys elämän keskeisenä sisältönä on viidentoista viimeksi kuluneen vuoden aikana laskenut 27 %:sta 21 %:iin. Olennaisin asennemuutos näkyy siirtymisenä taloudelliseen turvallisuuteen liittyvistä arvoista itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen. Myös yksilön vapauden arvostaminen on lisääntynyt. (Vaali työkykyä 1992, 17–22.)

Aiempi työhön orientoituminen on muuttumassa perheeseen ja vapaa-aikaan suuntautumiseksi (Kasvio 1995, 118). Perheen ja kodin merkitys keskeisenä elämänalueena korostui Lapsesta aikuiseksi -tutkimusprojektissa. Tutki-

mukseen osallistuneita 36-vuotiaita henkilöitä pyydettiin asettamaan tärkeysjärjestykseen neljä asiaa: koti ja perhe, työ ja opiskelu, vapaa-ajan harrastukset ja ystävät. Naisista 82 % ja miehistä 71 % asetti perheen ensimmäiselle sijalle. Työ tai opiskelu oli noin 10 %:lla ensimmäisellä sijalla. Työ sijoittui sekä miesten että naisten arvioissa toiseksi eniten tyydytystä tuottavaksi alueeksi. (Sinkkonen & Kinnunen 1997, 96–97.) Muutoksista huolimatta ihmisten ajattelua hallitsee edelleen vahva työetiikka. Perheen ohella työ on ihmiselle tärkein elämisen sisältöä tuottava tekijä. (Pohjola 1996, 113.)

Arvostukset vaihtelevat elämänkaaren eri vaiheissa. Ylöstalon (1986) tutkimuksen mukaan työn merkitys elämässä lisääntyy lähes suoraviivaisesti iän karttuessa. Tuohinen (1990) tähdentää, että työllä voi olla yksilölle moniakin eri merkityksiä, jotka painottuvat eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja elämänvaiheissa. Tutkimustulostensa perusteella hän esittää, että nuoret eivät pidä työn epävakautta välttämättä kielteisenä asiana, vaan he hyödyntävät runsaan vapaa-ajan muuhun, mielekkääseen toimintaan. (Tuohinen 1990.)

Ihmiset voivat tarkastella työtään ja sen merkitystä kolmella eri tavalla. Osalle ihmisistä työ on välttämätöntä toimeentuloa, joka takaa tietyn perusturvallisuuden. Näin ajattelevien määrä on vähenemässä, joskin suuri osa nykypäivän ikääntyvistä työntekijöistä, varsinkin jos he ovat huonosti koulutettuja, kuuluu tähän ryhmään. Toiset käyttävät työtä lähinnä elämässä etenemisen välineenä. Heille työ on ensisijaisesti elintason nostamisen keino. Tähän ryhmään kuuluu noin viidennes suomalaisista. Heidän osuutensa on vuosien kuluessa pysynyt vakaana, ja 60 % heistä on miehiä. Kolmannelle ryhmälle työ merkitsee ennen kaikkea mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen ja kehittymiseen. Tämä ryhmä, jolle työn sisältö ja henkinen anti ovat huomattavasti tärkeämpiä kuin korkea palkka, on jatkuvasti kasvanut. Ryhmään kuuluvat ovat useammin naisia kuin miehiä. (Vaali työkykyä 1992, 17–22.)

On siis ollut merkkejä siitä, että monet työhön liittyvät arvot olisivat menettämässä merkitystään. On kuitenkin muistettava, että työllä ei ole pelkästään välineellinen arvo. Kuten edellä mainittiin, työ tuo mukanaan monia elämänlaadun kannalta myönteisiä seikkoja, kuten itsearvostuksen tunteen, arvostetun aseman yhteiskunnassa, mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä mahdollisuuden kykyjen ja taitojen kehittämiseen ja oman toiminnan kautta syntyneiden tulosten näkemiseen (Järvikoski & Härkäpää 1995, 87).

Nyyssölän (1994) mukaan tutkimuksiin, joilla mitataan työn merkityksen muuttumista, liittyy metodologisia ongelmia. Ensinnäkin tulosten perusteella ilmenee ainoastaan työn merkityksen väheneminen suhteessa muihin elämänalueisiin. Täten tulokset eivät suoraan kerro sitä, että työn arvostus tai merkitys sinänsä olisi vähentynyt. Toiseksi tuloksissa ei ole Nyyssölän mukaan eritelty vastauksia työllisyystilanteen mukaan. Kolmantena Nyyssölä kysyy, kuinka mielekästä on jakaa eläminen esimerkiksi kolmeen piiriin, joista vielä tulee valita mieluisin. (Nyyssölä 1994, 18.)

Työn merkityksen suhteellisesta vähenemisestä huolimatta työnteolla on nykyäänkin elämässä keskeinen osa; monet pitävät työelämään osallistumista kansalaisen tärkeänä velvollisuutena ja itsensä kehittämisen keinona. Ne, joilla ei ole työtä, kokevat tästä syystä leimautuvansa yhteiskunnan vähemmän arvokkaiksi jäseniksi ja menettävänsä jossakin mielessä täysivaltaisen kansalaisen



asemansa ja itsellisyytensä. (Alkula 1996, 23; Helios II 1996, 77.) Sen lisäksi, että työttömyys on taloudellinen ja sosiaalinen ongelma, se on myös inhimillinen ongelma, koska ilman työtä oleminen koettelee syvältä yhteiskunnan perimmäisiä arvoja (Sinisalmi 1996, 25). Vaikka todellinen työ ei aina vastaakaan ihannetyötä, on työn ulkopuolelle jääminen silti vierauden ja syrjäytyneisyyden uhkaa lisäävä tekijä, koska aikuisen normaali arki merkitsee edelleen ansiotyössä käyntiä, ja työ on lisäksi osa ihmisen identiteettiä (Alkula 1996, 23–24).

Pitkäaikaistyöttömyys on lisääntynyt Suomessa voimakkaasti 1980-luvulta lähtien. Korkeat työttömyysluvut ovat muuttaneet myös asenteita. Suurten massojen joutuminen työttömiksi ilman omaa syytään, on vähentänyt työttömien yleistä leimautumista: ilman työtä oleminen ei enää osoita pinnaus halua, laiskuutta tai yhteiskuntaan sopeutumattomuutta. On todettu, että henkilön arvoa ei enää voida arvioida hänen tuottavuutensa perusteella. (Alkula 1996, 23–24; Matikka 1996b, 166.) Lisäksi palkkatyön varaan rakennettu arvo- ja normijärjestelmä ei enää jatkossa voi olla yhtä tärkeä sosiaalistumisen lähde (Nyyssölä 1994, 15). Vaikka työttömyys on koskettanut yhä useampia ihmisryhmiä, pitkäaikaistyöttömyyden ja syrjäytymisen on todettu edelleen olevan valikoivia. Erityisesti pitkäaikaisen sairauden tai vamman ja vajaakuntoisuuden on havaittu heikentävän mahdollisuuksia työmarkkinoilla. (Työhön, elämään, työelämään 1998, 9–10.)

Työttömyystutkimusten lähtökohtana on oletus, että työllä on myönteinen vaikutus yksilön psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Työttömyyttä puolestaan pidetään hyvinvoinnin kannalta uhkatilanteena, jossa ihmisen tarpeet ja yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet ovat keskenään ristiriidassa. Tutkimusten mukaan työttömyys ei kuitenkaan sinänsä aiheuta psyykkistä pahoinvointia. Työttömyyden hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä on tarkasteltu työttömän ikää, sukupuolta, työttömyyden kestoa, sosiaalista tukea, itsetuntoa sekä taloudellista tilannetta. Tutkimustulokset sukupuolieroista ovat olleet ristiriitaisia. Sosiaalisen tuen osalta tutkimustulokset ovat osoittaneet selkeästi, että sosiaalisen tuen saanti toimii suojaavana tekijänä työttömyyden psyykkisiä haittavaikutuksia vastaan. Itsetunnon heikkoutta pidettiin aiemmin työttömyyden seurauksena. Yksimielisyyttä itsetunnon merkityksestä työttömyyden yhteydessä ei ole kuitenkaan saavutettu. Tutkijat ovat yksimielisiä taloudellisen tilanteen heikkenemisen vaikutuksesta työttömien psyykkiseen hyvinvointiin, mutta työttömyyden keston suhteen tutkimustulokset ovat ristiriitaisemmat. Niiden ihmisten, joille työllä on suuri merkitys, on havaittu kärsivän eniten työttömyydestä. (Kokko 1997, 132–144.) Eli jos työ on keskeisessä asemassa ihmisen elämänrakenteessa, voi lyhytkin työttömyysjakso tuntua negatiiviselta (Sinisalo 1986, 123).

Työttömyyden seuraukset näyttäytyvät erilaisina, kun niitä katsotaan yhteiskunnallisen päätöksenteon tai yksittäisen työttömän kannalta. Päätäjien huolestuminen kohdistuu yhteiskunnan jakautumiseen ja yhtenäisyyden vähenemiseen, julkisen talouden ongelmiin sekä yksittäisten työttömien selviytymiseen tilanteestaan. Ongelma nähdään myös moraalisenä. Yksittäiselle työttömälle työpaikan menetys merkitsee aina toimeentulon heikkenemistä, mutta myös kaikkea muuta, mitä työhön, työpaikkaan ja työyhteisöön on liittynyt. Työttömyyden merkitys yksilölle liittyyneekin laajasti elämäntilanteen kokonai-

suuteen ja siihen, minkä merkityksen hän eri asioille elämässään antaa. (Ahlqvist 1996, 130-131.)

Päällimmäisin ja kiistattomin työttömyyden seuraus yksilölle on toimeentulon kaventuminen ja siitä seuraava kulutus- ja toimintamahdollisuuksien supistuminen. Viimeaikaisissa tutkimuksissa työttömyys on suhteutettu yksilön elämäntilanteeseen ja tavoitteisiin pitämättä työttömyyden seurauksia väistämättä kohtalokkaan negatiivisina. (Rönkä 1992, 10; Ahlqvist 1996, 131.) Sinisalo (1986) havaitsi tutkimuksessaan, että työttömyys kosketti pohjoiskarjalaisia nuoria eri tavoin, vaikkakin kielteiset psyykkiset kokemukset, kuten tyytymättömyys elämäntilanteeseen olivat yleisimpiä. Työttömyyden koetut vaikutukset olivat yhteydessä nuoren aikuisen elämäntilanteeseen ja työttömyyden siinä aikaansaamiin muutoksiin. Sinisalon mukaan työttömyys ei välttämättä kuormita ihmisen elämää kovin paljon, jos se ei aiheuta yksilön elämänrakenteessa suuria muutoksia ja jos elämä muilta osin on turvattu. (Sinisalo 1986.)

Myös Haapasalon ym. (1994) seurantatutkimuksessa suhtautuminen työttömyyteen vaihteli. Runsas kolmannes ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneista henkilöistä (36 %) piti työttömyyttä katkona, joka ei aiheuttanut erityistä ongelmaa. Toinen kolmannes (37 %) piti tilannetta hämmentävänä, mutta ei uskonut sillä olevan itselleen pysyvämpää haittaa. Hieman yli neljännes (27 %) koki työttömyyden uhkaavana koko elämänsä kannalta. Tutkimuksen mukaan naiset suhtautuivat työttömyyskokemukseen hieman miehiä kevyemmin. Ne, joilla oli vamma tai sairaus, kokivat työttömyyden psyykkisesti suurempana uhkana kuin terveet. Terveistä 51 % ja vammaisista 31 % koki työttömyyden sopivana katkona, jonka yli pääsi helposti. Työttömyyttä piti koko elämänsä kannalta uhkaavana 19 % terveistä ja 30 % vammaisista. Alle 30-vuotiaista vastaajista 40 % ja 40-50-vuotiaista neljäsosa piti työttömyyttä sopivana katkona. Nuoremasta ikäryhmästä viidesosa koki työttömyyden uhkaavana koko elämänsä kannalta, vanhemmasta ikäryhmästä näin koki yli puolet. (Haapasalo ym. 1994.)

Erityisluokilla peruskoulunsa päättäneiden nuorten seurantatutkimuksessa (Haapasalo, Nevalainen & Roine 1996) todettiin, että kolme neljäsosaa nuorista oli ollut jossain vaiheessa peruskoulun päättymisen jälkeen työttömänä. Myös seurantahetkellä työttömyys oli runsasta (64 %). Työttömyys oli koettu pääasiallisesti hallittavana kokemuksena. Vain muutama nuori koki työttömyyden uhkaavan tulevaisuuttaan. Nuoret eivät olleet työttömyyden aikana passivoituneet, vaan viettivät aikaa mm. kavereiden ja harrastusten parissa. Tutkijat toteavat: "Suhtautuminen omaan työttömyyteen on ilmeisesti hyvin monisäikeinen asia, jossa optimisti - pessimisti asenteen lisäksi vaikuttavat erilaiset työttömyystilanteen näkymät sekä omiin koettuihin mahdollisuuksiin vaikuttavat tekijät. Korostunut optimismi voidaan nähdä myös yksilön kannalta psyykkisenä selviytymiskeinona esim. masentumista vastaan." (Haapasalo ym. 1996, 52-55.)

#### 4.1.2 Työn merkitys kehitysvammaiselle henkilölle

Työllisyyden on perinteisesti katsottu liittyvän olennaisesti hyvinvoinnin edellytyksiin (Ahlqvist 1996, 130, 136). Työtä ja tavoitteellista toimintaa pidetään myös vammaisten ja vajaakuntoisten henkilöiden hyvinvoinnin, elämänlaadun ja sosiaalisen integraation kannalta tärkeänä osatekijänä (Autio 1993, 3; Työhön, elämään, työelämään 1998, 9).

Samaan aikaan, kun tavoitteena on mahdollistaa myös vammaisten henkilöiden työllistyminen mahdollisimman normaaliin työhön, työelämän muutokset ovat tehneet tämän tavoitteen saavuttamisen yhä hankalammaksi. Siitä huolimatta, että työn saaminen on yhä vaikeampaa, työllä on vammaiselle henkilölle sama merkitys kuin kenelle tahansa ihmiselle. Työ on keskeinen toimeentulon väline, se luo taloudellista turvallisuutta, jaksottaa ajankäyttöä ja rytmittää elämää, liittää yksilön ympäröivään yhteiskuntaan ja suo mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen (Eronen & Ravaja 1993, 11). Itsensä kokeminen hyväksi ja tärkeäksi työntekijäksi vaalii ja kohottaa itsetuntoa. Hyvässä työyhteisössä vammaisen henkilö voi kokea olevansa toimiva ja aktiivinen ja käyttävänsä hyväksi kykyjään ja saavansa aikaan jotain näkyvää. (Autio 1993, 3.) Työ suo mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja antaa elämälle sisältöä ja tarkoitusta (Eronen & Ravaja 1993, 12). On kuitenkin huomattava, että työ ei ole elämänlaatua parantava tekijä, mikäli työ on merkityksetöntä, yksitoikkoista ja mikäli työhön ja työympäristöön ei ole minkäänlaisia vaikutusmahdollisuuksia (Autio 1993, 4).

Työllä on kehitysvammahuollossa ollut varsin voimakas jalansija. Kehitysvammahuollon historiasta on Hokkilan (1990) mukaan löydettävissä kehitysvammaisille henkilöille järjestetyille työlle monenlaisia perusteluja. Yhtenä läpi historian kulkevana perusteluna on toimittomuuden poistaminen. Kehitysvammaisten henkilöiden työtä on perusteltu myös sellaisella käsityksellä, että kehitysvammaiset henkilöt ovat perusominaisuuksiltaan ahkeria. Hokkila kuitenkin arvelee käsityksen siitä, että kehitysvammaisuuteen liittyisi työn intohimoa, olevan väärä. Kehitysvammaisten henkilöiden ahkeruuteen työssä on hänen mielestään parempana selityksenä yleinen toiminnan tarve ja se, että kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia opetetaan tietoisesti suuntautumaan työhön. Lisäksi vaikuttamassa on kehitysvammaisten ihmisten elämänmyönteinen ja aktiivinen perusasenne. Kolmantena perusteluna työn järjestämiselle on käytetty tasa-arvoa: kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä työtä. Työhön osallistumista voidaan käyttää myös yhtenä kuntoutuksen välineenä. Tällöin on kuitenkin Hokkilan mielestä muistettava, ettei työ saa jäädä ainoaksi kuntoutuskeinoksi. Huomiota on kiinnitettävä siihen, että kuntoutuksellinen näkökulma todella on koko ajan mukana työtoimintojen järjestämisessä. (Hokkila 1990, 89–91.)

Kehitysvammaliiton elämänlaatuprojektissa haastateltavia pyydettiin arvioimaan, mikä seuraavista neljästä tekijästä on parasta heidän elämässään: työ, harrastukset, koti vai ystävät. Noin 36 % oli valinnut elämänsä parhaaksi asiakasi työn ja 33 % ystävät. Noin 22 % haastateltavista piti kotia ja 10 % harrastuksia parhaana asiana elämässään. Haastateltavia pyydettiin valitsemaan, mitä he pitivät työssään tärkeimpänä. Noin 42 %:n mielestä hyvä palkka ja 32 %:n mielestä hyvät työtoverit oli työssä tärkeintä. Lisäksi 16 % haastatelluista piti tär-

keänä työn vaihtelevuutta ja 5 % sitä, että voi päättää itse työasioistaan. Autio (1993) arvelee, että palkka on merkittävä kehitysvammaiselle työntekijälle osaltaan siitä syystä, että palkkaa saadaan niin vähän. (Autio 1993, 26–29.)

Vammaisten työllistämisen taustalla on tasa-arvon vaatimus: jokaisella, myös vammaisella, tulee olla oikeus toteuttaa itseään myös työelämässä (Hiila 1996, 1). Euroopan neuvoston vuonna 1991 hyväksymän vammaispoliittisen kokonaisohjelman lähtökohtana on vammaisten henkilöiden mahdollisimman täydellinen integroituminen työelämään (Arrhenius & Viitala 1994, 11). Kehitysvammaiset henkilöt ovat kuitenkin tällä hetkellä suurelta osin syrjäytyneet ainakin vapailta työmarkkinoilta. Syrjäytymisen on huomattu johtuvan enemmän esimerkiksi työnantajien ja muiden työntekijöiden ennakkoluuloista kuin vamman aiheuttamista rajoituksista. (Helios II 1996, 77.) Tavoitteeksi onkin asetettu, että vammaisten ihmisten työttömyysaste ei saa olla korkeampi kuin muidenkaan kansalaisten (Hiila 1996, 2).

Helios II -raportissa (1996) esitellään eri EU -maissa kehiteltyjä ja kokeiltuja hyvän käytännön periaatteita työssä ja työmarkkinoille valmistautumisessa. Yhdenvertaisella osallistumisella tarkoitetaan, että vammaisten suhteellisen osuuden työvoimasta on oltava sama kuin heidän osuutensa väestöstä. Ehdottoman tärkeänä pidetään, että työnantajat pääsevät vaikuttamaan ammatillisen koulutuksen sisältöön, jotta vammaisten työntekijöiden taidot vastaavat työnantajien tarpeita, mikä puolestaan edistää vammaisten henkilöiden yhdenvertaista osallistumista työelämään. Työnantajia ja palveluiden tuottajia on kannustettava kiinnittämään huomiota vammaisten henkilöiden kykyihin ja taitoihin ja tekemään tarpeellisia mukautuksia, jotka antavat vammaisille henkilöille yhdenvertaiset mahdollisuudet. Tähän prosessiin pitää kuulua myös asianmukainen koulutus vammaisuuteen liittyvän tietoisuuden lisäämiseksi. Useat EU -jäsenmaat ovat kokeilleet kiintiöjärjestelmiä vammaisten henkilöiden työllistämiseksi; menestys on ollut vaihtelevaa. Joissakin jäsenmaissa kiintiöjärjestelmään sisältyy rahastojen perustaminen ja rahan kerääminen sakkomaksuilla. Näitä rahastoja käytetään koulutukseen ja vammaisten työntekijöiden työssä kohtaamien esteiden poistamiseen. Helios II -raportin mukaan kiintiöjärjestelmät voivat edustaa hyvää käytäntöä, mutta integraatiossa ne ovat riittämätön väline. Asiaankuuluva ammatillinen ohjaus ja arviointi ovat merkittävä osa vammaisten työllistymistä. On tärkeätä, että vammaisilla työntekijöillä on yhtäläiset mahdollisuudet urakehitykseen ja että vältetään heidän pakottamistaan kapeisiin, stereotyyppisiin uravalintoihin. Päämäärän saavuttamiseksi on kaikkien arviointiin, ohjaukseen, koulutukseen tai uudelleen koulutukseen ja työnsaantiin liittyvien osapuolten tehtävä yhteistyötä. (Helios II 1996, 77–87.)

#### 4.1.3 Työ kuntoutuksen tavoitteena

Työllistyminen on pitkään ollut kuntoutuksen perustavoitteena (Järvikoski & Härkäpää 1995, 50). Puoli vuosisataa sitten kuntoutuksen keskeisenä, ellei ainoanakin tavoitteena pidettiin juuri työhön sijoittumista. Oletettiin, että kun asiakas saavuttaa työkyvyn ja sitä kautta taloudellisen itsenäisyyden, hänen on sen turvin mahdollista järjestää myös muu elämänsä haluamallaan tavalla. (Niemi 1987, 27–28.)

Työtä kuntoutuksen keskeisenä tavoitteena on perusteltu useimmiten kansantaloudellisin syin. On todettu olevan tarkoituksenmukaisempaa maksaa kansalaisille työnteosta ja taitojen ylläpitämisestä kuin passiivisuudesta ja taitojen heikkenemisestä. Työllistymistavoite ei kuitenkaan ole ollut ristiriidassa myöskään ihmisten omien arvostusten ja tavoitteiden kanssa. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 85–88.) Työ kuntoutuksen tavoitteena on edelleen arvokas päämäärä, yhteiskunnan kehityshän nojaa edelleenkin työntekoon. Työansio antaa yleensä runsaamman toimeentulon kuin sosiaalitulo, ja työllä on olennainen merkitys yksilön minäkuvan ja sosiaalisten roolien muodostumiselle. Toisinaan työn asettamista kuntoutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on arvosteltu voimakkaasti, koska sen on katsottu heijastavan taloudellisten arvojen ensisijaisuutta yhteiskunnassa. Heikon työllisyystilanteen aikana kuntoutusta eläkkeeltä työhön on pidetty myös arveluttavana, koska myös hyväkuntoiset nuoret ovat työttöminä. (Työhön, elämään, työelämään 1998, 10.)

Kuntoutuksen tavoitteenasettelu on kuitenkin yhteiskunnan kehittyessä monipuolistunut (Niemi 1987, 27–28). Työ on saanut rinnalleen muitakin tavoitteita, kuten sosiaalisen selviytymisen, sosiaalisen integraation ja tasa-arvon. Yhä useammin elämisen laatu ja elämänhallinta mainitaan kuntoutuksen keskeisiksi tavoitteiksi. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 50.)

Kankea työkyvyttömyyseläkejärjestelmä on ohjannut monet fyysisesti vammaiset ja kehitysvammaiset nuoret automaattisesti eläkkeelle 16 vuoden iässä. Vaikka eläke tarjoaa vakaan toimeentuloturvan, passivoivaa ratkaisua ei ole pidetty hyvänä nuoren itsensä eikä yhteiskunnan kannalta. (Työhön, elämään, työelämään 1998, 10.) Lakimuutokset, jotka lisäävät vammaisten henkilöiden työllistymisen ja kuntoutuksen mahdollisuuksia tulivat voimaan 1.8.1999. Kuntoutusrahalain uudistuksella poistettiin 16 vuotta täyttäneiltä nuorilta automaattinen oikeus työkyvyttömyyseläkkeeseen. Uuden lain mukaan 16–17 -vuotiaat vaikeasti vajaakuntoiset nuoret voivat saada kuntoutusrahaa. Kuntoutusrahan saamisen edellytyksenä on henkilökohtaiseen opiskelu- ja kuntoutussuunnitelmaan perustuva kuntoutus. Eläke myönnetään vasta sitten, kun ammatillinen kuntoutus on päättynyt tai kun on käynyt selväksi, ettei kuntoutus onnistu. Uuden eläkelain mukaan puolestaan työkyvyttömyyseläkkeellä oleva henkilö voi jättää eläkkeen lepäämään 6–24 kuukaudeksi ilman, että eläkettä tarvitsee hakea uudelleen, jos työllistyminen ei onnistukaan. Mahdollisuus eläkkeen lepäämäänjättämiseen on odotettu uudistus. Uudistuksen huonona puolena nähdään kuitenkin se, että lepäämäänjättämisen aikana henkilö ei ole työttömyysturvan piirissä. (Rauhamäki 1999.)

Suomalaisille kuntoutuskäytännöille on ollut tyypillistä, että huomio on kiinnitetty enemmän asiakkaan muuttamiseen kuin mahdollisuuksien luomiseen. Onkin korostettu, että vajaakuntoisuus on aina tilanteesta, olosuhteista ja työtehtävien järjestelyistä riippuvaista. Esimerkiksi vajaakuntoisen henkilön ammatillisessa kuntoutuksessa olisi pohdittava, millä tavalla kuntoutujan erityistarpeet voidaan ottaa riittävän hyvin huomioon työjärjestelyissä. Kuntoutujien toiminta- ja työkyvyn ja sosiaalisten taitojen lisäksi tulisi pyrkiä vaikuttamaan työvoiman kysyntään. Tämä tarkoittaa työnantajien asenteisiin ja tietoihin vaikuttamista vammaisten ja vajaakuntoisten henkilöiden työllistymistä koskevissa asioissa. Toisaalta se voi tarkoittaa myös työpaikkojen räätälöintiä

vastaamaan vammaisen tai vajaakuntoisen henkilön valmiuksia. (Työhön, elämään, työelämään 1998, 11, 47.)

## 4.2 Kehitysvammaisten henkilöiden työllistymisvaihtoehtoja

Normalisaatioperiaatteen mukaisesti myös kehitysvammaisten henkilöiden työllistymisen tavoitteena pidetään sijoittumista työelämään integroidusti ja mieluiten tavallisille työpaikoille. Tämän päivän Suomessa kuitenkin hyvin harvat kehitysvammaiset henkilöt työskentelevät normaalissa työsuhteessa avoimilla työmarkkinoilla. Seuraavassa tarkastellaan kehitysvammaisten henkilöiden muita työllistymismahdollisuuksia. Pääasiassa rajoitutaan tarkastelemaan tilannetta Suomessa.

### 4.2.1 Suojatyö työ- ja toimintakeskuksissa

1960-luvun lopulta lähtien, avohuollon kehittymisen myötä, maahamme on kehittynyt laaja työ- ja päivätoimintayksiköiden verkosto (Toivanen 1997, 20). Erotukseksi invalidihuollon työsuhteisesta suojatyöstä, kehitysvammahuollon järjestämä työ työ- ja toimintakeskuksissa on huoltosuhteeseen perustuvaa työtoimintaa (Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997, 27–28). Työ- ja toimintakeskusten käyttö lisääntyi jonkin verran koko 1990-luvun (Uusitalo & Staff 1997). Kehitysvammahuollon työ- ja toimintakeskusten toiminnan piirissä Suomessa oli 1990-luvun puolivälissä noin 9600 asiakasta (Nouko-Juvonen 1997). Toiminnan määrällinen kehitys on ollut nopeaa, mutta laadullisessa kehittämisessä on havaittu puutteita. Esimerkiksi Honkalammen ja Vaalijalan kuntayhtymien alueella kuntien järjestämässä työ- ja päivätoiminnoissa on yli puolessa (55 %) kuntia mukana myös muita kuin kehitysvammaisia henkilöitä, yleisimmin mielenterveysongelmaisia. Joissakin kunnissa toimintaa järjestetään yhteisesti vanhuksille ja kehitysvammaisille ja muillekin ”työrajoitteisille”. (Toivanen 1997, 20–21.)

Työ- ja päivätoimintana järjestettävä toiminta voi olla sisällöltään ja tavoitteiltaan varsin moninaista. Toiminta voi olla erilaisia käsitöitä, alihankintatöitä, normaalien päivittäisten asumiseen ja yhteiskuntaan osallistumiseen liittyvien taitojen harjaannuttamista ja yhdessäoloa. (Toivanen 1997, 20.) Työtoimintaa luonnehditaan ensisijaisesti terapeuttiseksi ja kuntoutukselliseksi, sillä tuottavuus ei ole ollut keskeinen tavoite. Työtoiminnassa mukana olevat henkilöt ovat työkyvyttömyyseläkkeellä, he saavat toimeentulonsa lähinnä kansaneläkkeen kautta. Työtoiminnasta maksettava korvaus, työosuusraha, oli vuonna 1997 noin 15 markkaa päivässä. (Saloviita ym. 1997, 29.)

Anderssonin (1984) tutkimuksen haastateltavat työskentelivät suojatyössä työkeskuksessa. Vain muutamat nuoret olivat pohtineet siirtymistä avoimille työmarkkinoille. Kahden nuoren, joiden toiveita pidettiin realistisimpina, vanhemmatkin olivat pohtineet nuorten siirtymistä avoimille työmarkkinoille tai yleensä työtä työkeskuksen ulkopuolella. Yleisesti vanhemmat suhtautuivat suojatyöhön myönteisesti. Vanhempien kiinnostus ja toiveet nuoren työn suh-

teen vaikuttivat voimakkaasti nuoren omiin pyrkimyksiin. Objektiiivisesti tarkasteltuna työ suojatyöpaikassa poikkeaa varsinaisesta ansiotyöstä. Subjektiiivisesti työ merkitsi Anderssonin haastattelemille nuorille osallistumista työn tekemiseen ja antoi mahdollisuuden tavata muita ihmisiä. Kehitysvammaisten suojatyön kautta nuoret integroidaan kehitysvammahuoltoon, kehitysvammaisten harrastus- ja muuhun vapaa-ajantoimintaan, mutta ei välttämättä itseenäiseen toimintaan muilla elämänalueilla. (Andersson 1984, 27–38, 62–63.)

Kehitysvammaisten työ- ja toimintakeskuksia kohtaan on vuosien mittaan esitetty runsaasti kritiikkiä. Saloviita ym. (1997) esittävät viisi työtoimintaan kätkeytyvää ristiriitaa. Ensimmäinen ristiriita on se, että kehitysvammaisten henkilöiden odotetaan tekevän työtä, mutta siitä ei makseta palkkaa. Toinen ristiriita ilmenee siinä, että toiminnassa mukana olevat on diagnosoitu työkyvyttöömiksi, mutta heidän odotetaan silti tekevän työtä. Kolmantena ristiriitana kirjoittajat pitävät sitä, että toimintaa luonnehditaan terapiaksi ja kuntoutukseksi siitä huolimatta, että tavoitteita ei aseteta eikä tuloksia ole nähtävillä. Neljäntenä ristiriitana nähdään se, että avohuollon yksikköinä työkeskukset kuitenkin sulkevat käyttäjänsä normaalin työelämän ulkopuolelle. Ne tarjoavat mahdollisuuden päästä pois asuntolasta tai kotoa, mutta vain toisten kehitysvammaisten henkilöiden seuraan. Lisäksi kirjoittajat pitävät työtoiminnan työtä lähinnä symbolisena työnä. (Saloviita ym. 1997, 32–35.)

Saloviita ym. (1997) pohtivat myös, miksei työtoimintaa taloudellisesti kannattamattomana lopeteta. Työkeskusten oikeutus löytyy heidän mielestään ensinnäkin siitä, että työkeskusten olemassaolo palvelee perinteistä moralismia, jonka mukaan yksilön tulee tehdä työtä vastikkeeksi saamastaan avusta. Toiseksi kerran muodostuneita sosiaalisia organisaatioita on vaikea purkaa. Voimakkaassa kritiikissään kirjoittajat toteavat, että työkeskusten tavoitteet on koettu epäselviksi. Kun muitakaan perusteluja työkeskusten olemassaololle ei heidän mukaansa ole löytynyt, työkeskusten toimintaa on alettu pitää kuntouttamisena. (Saloviita ym. 1997, 34–35.)

Kehitysvammahuollon työtoiminnan kotimainen kritiikki on ainakin osittain perusteltua ja ymmärrettävää. Nykyisessä taloudellisessa tilanteessa ja vielä melko negatiivisesti vammaisiin asennoituvassa yhteiskunnassamme suojatyön kritiikki ei kuitenkaan liian voimakkaana ole aina hedelmällistä eikä rakentavaakaan. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota siihen, että paikalliset erot suojatyön järjestämisessä ovat huomattavia. Tästä syystä koko suojatyökentän kritiikki yhtenä kokonaisuutena ei ole oikeutettua. Työtoiminnan henkilökunta ja kehitysvammaisten vanhemmat ovatkin ilmaisseet huolensa siitä, aiotaanko koko työtoiminta lakkauttaa (esim. Kirjeitä lukijoilta 1999). Suomessa on selvästi nähtävissä pyrkimys monipuolistaa ja kehittää työ- ja toimintakeskusten toimintaa integraation ja normalisaation hengessä. Tätä kehitystä on tapahtunut erityisesti viime vuosina, kun useat työtoiminnan yksiköt ovat olleet mukana suomalaisissa tuetun työllistymisen hankkeissa.

Myös USA:ssa koulut ja vanhemmat ovat vuosien ajan nähneet työkeskukset luonnollisina keskiasteisesti kehitysvammaisten nuortensa sijoituspaikkoina, ainakin jos muut työllistämisyrietykset epäonnistuvat. Toisaalta lievemmin vammaiset opiskelijat ja heidän opettajansa eivät ole pitäneet työkeskuksia yhtä väistämättöminä vaihtoehtoina. Kuitenkin jälkimmäisestäkin ryhmästä

useimmat kuin yleisesti kuvitellaan ovat työkeskuksissa. (Clark & Kolstoe 1990, 356–359.)

Myös USA:ssa on esitetty kritiikkiä työkeskuksia kohtaan. Clark ja Kolstoe (1990) näkevät epäkohtina työntekijöiden eristämisen normaaleista työtilanteista ja hyvin alhaiset palkat. Lisäksi he kritisoivat sitä, että edistyminen työtaidoissa on vähäistä ja että siirtymistä työkeskuksista vähemmän rajoittaviin työympäristöihin on vain vähän. He toteavat vielä, että huolimatta normalisaatiofilosofiasta työkeskukset eivät ole ainoastaan säilyneet vaan myös kukoistaneet. (Clark & Kolstoe 1990, 356–359.) Kiernan (1988, 167–168) puolestaan on esittänyt, että työkeskuksissa työskentely voi ehkäistä tarkoituksenmukaisen työ- ja sosiaalisen käyttäytymisen kehitystä. Positiivisena asiana Clark ja Kolstoe (1990) ovat huomanneet, että monet työkeskukset ovat ottaneet haasteen vastaan ja alkaneet kehittää tuettua työllistymistä. Kirjoittajien mielestä ei ole realistista odottaa, että työkeskukset suljetaan, mutta ne voidaan organisoida uudelleen, rakentaa vahvuksiensa varaan ja suunnata voimavarat siten, että tuloksena on kaikkien haluamia asioita: asianmukainen palkka ja integroitu työ. Clark ja Kolstoe tähdentävät, että vammaisilla henkilöillä tulee olla valittavana monia vaihtoehtoja. (Clark & Kolstoe 1990, 356–359.)

#### 4.2.2 Suojatyö avotyönä

Hokkilan (1994) esittämän määritelmän mukaan avotyötoiminta on normaalilla työpaikalla mittatilauksena järjestettyä työtä, joka vastaa kehitysvammaisen henkilön suorituskykyä ja muita edellytyksiä. Avotyötoiminta ei ole palkkatyötä, vaan kuntoutustavoitteista huoltosuhteeseen perustuvaa työtoimintaa, johon osallistuvalla henkilöllä maksetaan ns. työosuusrahaa, joka on 20-30 markkaa päivässä. (Hokkila 1994, 1.)

Avotyötoiminnan peruseriaatteiden mukaan avotyötoimintaan sijoittumisen tulee lähteä henkilön omasta kiinnostuksesta ja tahdosta sekä hänen omista edellytyksistään. Työpaikan johdon ja koko henkilöstön tulee hyväksyä kehitysvammaisen henkilön sijoittuminen työpaikalle, ja työpaikalta tulee löytyä sellaisia tehtäviä, jotka henkilö pystyy suorittamaan. Ennen työpaikkaan sijoittumista tulee kehitysvammaisen henkilön saada tarvitsemansa koulutus ja valmennus. Työpaikalta valitaan lisäksi tukihenkilö, joka vastaa työjärjestelyistä, työhön perehdyttämisestä sekä toimii yhdyshenkilönä työ- tai toimintakeskukseen päin. Myös työtoiminnan yksiköstä nimetään vastuuhenkilö. Työllistämistyössään kehitysvammaistyöntekijän on oltava rehellinen ja avoin. Hän tietää, että kehitysvammaisesta työntekijästä on sekä hyötyä että haittaa työpaikalla. Asioita punnittaessa on hyödyn viime kädessä painettava haittoja enemmän. Avotyötä järjestettäessä on kuitenkin kiinnitetty huomiota siihen, että työpaikan ei voida olettaa olevan kehitysvammaista henkilöä hoitava yksikkö. (Järvenpää & Hemmilä 1991; Hokkila 1996, 66.)

Avotyötoiminnan tavoitteet on hyvin pitkälti johdettavissa kehitysvammahuollon tavoitteista yleensä. Avotyötoiminnan on ajateltu edistävän normalisaatiota antamalla kehitysvammaiselle henkilölle mahdollisuuden osallistua työelämään tasa-arvoisena yhteiskunnan jäsenenä. Avotyötoiminnalla on pyritty järjestämään työtoiminta yksilöllisesti, yksilön kehittymismahdollisuuksi-



en ja voimavarojen mukaan. Tavallisessa työpaikassa työskentely nähdään myönteisenä myös sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Lisäksi avotyötoiminnan uskotaan edistävän asenteiden muuttumista vammaismyönteisempään suuntaan. On myös laskettu, että avotyötoiminta on taloudellisesti edullinen vaihtoehto. (Hokkila 1994, 2–4; 1996, 67.)

Avotyötoiminta alkoi Suomessa varsinaisesti 1980-luvulla, vaikka joidenkin työkeskusten toimesta toimintaa oli aloitettu jo edellisellä vuosikymmenellä. Toiminta käynnistyi lähinnä sellaisissa yrityksissä, joille toimintakeskukset tekivät erilaisia alihankintatöitä. Kehitysvammaliitto käynnisti vuonna 1990 työtoimintojen kehittämisprojektin, jonka yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousi avotyötoiminnan kehittäminen. Vuosikymmenen alkuvuodet olivatkin voimakkaan määrällisen kehittymisen aikaa. (Hokkila 1994; 1996, 67.) Integroidussa työtoiminnassa oli 1990-luvun puolivälissä noin 2000 kehitysvammaista henkilöä (Kohti lähiyhteisöä 1996, 17).

Vuonna 1992 tehtiin Kehitysvammaliiton toimesta kartoitus avotyötoiminnan tilanteesta Suomessa. Selvitysajankohtana oli avotyötoiminnassa 597 henkilöä, joista 354 oli sijoittunut julkisen sektorin, lähinnä kuntien kohteisiin. Kuntien työkohteissa toimivista henkilöistä 247 työskenteli sosiaalitoimen, 45 terveydenhuollon, 42 teknisen huollon, 25 koulutoimen ja viisi henkilöä liikuntatoimen työtehtävissä. Nuorisotoimessa ei työskennellyt kukaan. Yrityksiin oli sijoittunut 87 henkilöä ja yksityisiin työkohteisiin 71 henkilöä. Useimmiten kehitysvammaiset työntekijät työskentelivät ruokahuollossa, siivoustehtävissä ja kiinteistöhoitossa. Selvityksessä havaittiin työntekijöiden toimivan tehtäväluonteeltaan ja vaatimustasoltaan hyvin erilaisissa tehtävissä. Kyselyn perusteella avotyötoiminnassa olleiden määrä oli vuonna 1992 korkein Uudellamaalla, Pohjois-Pohjanmaalla ja Pohjois-Karjalassa. Selvästi vähiten avotyötoimintaa oli Etelä-Hämeessä. (Hokkila 1994.)

Honkalammen alueen kehitysvammaisista henkilöistä oli vuonna 1995 avotyössä 39 % ja Vaalijalan alueen kehitysvammaisista henkilöistä 18 %. Kuntien oman toiminnan kautta järjestetyt avosuojatyöt olivat pääasiassa kuntien tehtävissä. Pienissä kunnissa oli pystytty suhteellisesti paremmin järjestämään avosuojatyöpaikkoja, vaikka sopivia työtehtäviä olisi Toivasen (1997) mukaan voinut olettaa olevan enemmän saatavilla suurilla paikkakunnilla. (Toivanen 1997, 21.)

Kehitysvammaliiton selvityksen mukaan avotyötoiminnan myönteisinä vaikutuksina on nähty normalisointi, itsetunnon kohoaminen, itsenäistyminen, uudet kokemukset ja sosiaalisten kontaktien lisääntyminen. Suurimpina esteinä avotyötoimintaan sijoittumisessa ovat olleet yleiset asenteet kehitysvammaisuutta kohtaan ja työpaikoilla esiintyvät asenteet. Vanhemmilla ja omaisilla oli selvityksen perusteella vain vähän kielteisiä asenteita avotyötoimintaa kohtaan. Kehitysvammaisilla työntekijöillä itsellään näitä kielteisiä asenteita oli kaikkein vähiten. Avotyötoiminnasta saadut kokemukset ovat vahvistaneet uskoa siihen, että osa kehitysvammaisista henkilöistä voi sijoittua työsuhteiseen palkkatyöhön. Hokkila (1994) toteaaakin, ettei avotyötoiminta sovellu kaikille, mutta kuitenkin huomattavalle osalle työ- tai toimintakeskuksissa työskentelevistä henkilöistä. (Hokkila 1994.)

Kuparinen (1995) haastatteli tutkimuksessaan viittä avotyössä työskentelevää naista ja viittä miestä sekä työpaikkojen henkilökuntaa. Työnantajien mielestä avotyöntekijöistä oli työpaikoilla sekä hyötyä että haittaa: he olivat tunnollisia ja luotettavia, mutta toisaalta heille ei voinut antaa vastuuta eivätkä he kyenneet työskentelemään itsenäisesti ja oma-aloitteisesti. Työnantajat arvioivat kehitysvammaisten työntekijöiden tarvitsevan työssään paljon tukea ja opastusta. Pääosin sekä työntekijöillä itsellään että työnantajilla oli kuitenkin hyviä kokemuksia avotyötoiminnasta. Työ antoi kehitysvammaiselle työntekijälle tyydytystä omasta osaamisesta, hän koki olevansa hyödyllinen ja muiden yhteiskunnan jäsenten kaltainen. Kehitysvammaisen henkilön itsetunto kasvoi, aloitteisuus ja rohkeus kanssakäymiseen lisääntyivät. Vaikka työ merkitsi myös lisääntyneitä sosiaalisia kontakteja, avotyöhön siirtyneet kaipasivat entiseen työpaikkaan jäänyttä ystäväpiiriä. Nyt nämä vertaisystävät puuttuivat työpaikalta, heitä tavattiin enää kerhoissa. Kaikki haastatellut olivat tyytyväisiä työpaikkaansa ja pitivät työstään. Kuitenkin vain puolet halusi jatkaa avotyössään, puolet olisi mielellään vaihtanut takaisin entiseen työpaikkaan työkeskukseen. Tutkimuksessa havaittiin myös, että moni kunta oli säästänyt kehitysvammaisen työntekijän palkkarahat, sen työosuusrahan, jota työntekijä oli työkeskuksessa saanut. Puolet haastatelluista tekikin työtään palkatta tai ainoana palkan lämmän ateria. Työstä saadun palkan menetys koettiin kielteisenä, koska työosuusraha oli saattanut olla ainoa oma raha, jota kehitysvammaisen henkilö oli aiemmin voinut itsenäisesti käyttää ja hallita. (Kuparinen 1995, 110–113.)

#### 4.2.3 Tuettu työ

Tuetun työllistymisen menetelmä on tarkoitettu henkilöille, jotka vamman tai vastaavan syyn takia tarvitsevat jatkuvaa tukea selviytyäkseen työssä. Tuetun työllistymisen päämääränä on vakituinen palkkatyö tavallisessa ympäristössä. Menetelmän neljä peruspilaria ovat työsuhteinen palkkatyö, integroitu työyhteisö, työpaikalla tapahtuva koulutus ja tukipalvelut. Tuettu työllistyminen on prosessi, jonka tavoitteena ei ole ainoastaan työpaikka, vaan myös vammaisen henkilön elämänlaadun paraneminen sosiaalisten kontaktien ja palkkatulojen ansiosta. Tavoitteena on siis vammaisten integroituminen yhteiskuntaan, yksilöllinen kehittyminen ja kasvaminen ja toimeentulon paraneminen työstä maksettavan palkan avulla. Työssä oppiminen ja työyhteisön sosiaaliset suhteet mahdollistavat myös persoonallisen kehittymisen ja siten itsetunnon vahvistumisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kasvun. Tuetun työllistymisen mallin nähdään täydentävän ammatillisen koulutuksen palveluja. Se voi olla työllistymisen menetelmä peruskoulusta, ammatillisesta koulutuksesta tai työkeskuksesta tuleville henkilöille. (Venäläinen 1996, 31–33.)

Tuetun työllistymisen toimintakokonaisuuteen liittyy kolme keskeistä periaatetta. Ensimmäinen periaate on, että kuntoutujalle etsitään hänen taipumuksiinsa vastaava mielenkiintoinen työ. Työllistymisen onnistumisen edellytyksenä on huolellinen sekä kuntoutujan tilanteeseen että potentiaalisen työn ominaisuuksiin kohdistuva kartoitus. Toinen periaate on, että työllistyvä saa tarvitsemansa tuen ja ohjauksen itse työn yhteydessä. Tuetun työllistymisen organisaatio järjestää tukipalvelut, joilla taataan, että työ on kannattavaa sekä

työnantajalle että työntekijälle. Tuki suunnitellaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Keskeisiä eivät ole työntekijän vamma ja sen aiheuttamat rajoitukset, vaan oikein suunnitellut ja toteutetut tukipalvelut, joilla vammaista henkilöä autetaan saavuttamaan ammatilliset tavoitteensa. Työpaikka hankitaan ensin, minkä jälkeen työ opetetaan työpaikalla. Opettajana on tuetun työllistymisen menetelmään perehtynyt työvalmentaja tai työpaikan tukihenkilö. Kolmas tuetun työllistymisen periaate on, että annetun ohjauksen ja tuen määrä vähennee sitä mukaa kuin työntekijä oppii työn ja työpaikalla selviytymisen taidot. (Venäläinen 1996, 31–35; Työhön, elämään, työelämään 1998, 40–41.)

Tuetun työllistymisen malli syntyi USA:ssa 1980-luvulla kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten työllistymisen menetelmäksi. Menetelmän syntyyn vaikutti 1970-luvulla käyty kriittinen keskustelu kehitysvammahuollon ja ammatillisen kuntoutuksen palveluista. Ammattikoulutuksen jälkeen useimmat kehitysvammaiset nuoret jäivät suojatyöhön työkeskuksiin, joihin alkoi kohdistua lisääntyvää arvostelua. Kehitysvammaisten henkilöiden työllistämistä avoimille työmarkkinoille tukivat yliopistojen tutkimustulokset ja kouluintegraatioon totuneiden perheiden vaatimukset. Vuonna 1986 oli menetelmän avulla työllistynyt noin 10.000 henkeä ja vajaassa kymmenessä vuodessa määrä kymmenkertaistui. (Venäläinen 1996, 29–30; Saloviita ym. 1997, 65–71.) Vuonna 1992 USA:ssa erilaiseen päivätoimintaan osallistuvista kehitysvammaisista 18 % työskenteli integroidussa palkkatyössä, 38 % oli työssä suojatyökeskuksissa ja 40 % kävi päiväkeskuksissa. Erot eri osavaltioiden kesken olivat kuitenkin huomattavia. Seitsemässä osavaltiossa integroidussa työssä oli 40–80 % asiakkaista; yhdeksässä osavaltiossa heidän osuutensa oli alle 10 %. (Braddock 1994.) Tänä päivänä tuettu työllistyminen mainitaan USA:n kuntoutusta koskevassa lainsäädännössä yhtenä ammatillisen kuntoutuksen muotona (Venäläinen 1996, 30).

Euroopassa tuetun työllistymisen edelläkävijöitä ovat olleet Hollanti, Iso-Britannia ja Irlanti. Tuetun työllistymisen malli ei ole yleensä toteutunut Euroopassa alkuperäisessä amerikkalaisessa muodossa, jossa lähtökohtana on työnantajan maksama normaali palkka integroidussa työyhteisössä työskentelemisestä. Esimerkiksi Britanniassa sovelletaan tuetun työllistymisen menetelmän yhteydessä ratkaisuja, joissa työntekijä saa normaalin työkyvyttömyyseläkkeen ja lisäksi työnantajalta kannustusrahan korvauksena tehdystä työstä. Tällaisessa mallissa toteutuu tavoiteltu sosiaalinen integraatio, mutta muut tuetun työllistymisen periaatteet vain osittain. Skotlannissa sovellettava tuetun työllistymisen malli on lähellä suomalaista avotyötä. (Työhön, elämään, työelämään 1998, 42.)

Tuettu työllistäminen tuli Suomessa tunnetuksi vuonna 1995, kun kunnat ja vammaisjärjestöt kiinnostuivat EU-rahoitteisista työllistämishankkeista. Saloviidan ym. (1997) mukaan tuetusta työllistymisestä tuli vajaassa vuodessa synonyymi lähes kaikelle toiminnalle, joka liittyi jotenkin vammaisten työllistämiseen. Käsitteen alkuperäinen merkitys hämärtyi ja oli useimmille tuntematon. Kuten USA:ssakin, myös meillä Suomessa tuettu työllistyminen on edennyt pääasiassa erillisen rahoituksen turvin. Saloviita ym. (1997) toteavatkin, ettei kummassakaan maassa vammaishuollon järjestelmissä ole esiintynyt kovin suurta itsenäistä kiinnostusta siirtyä perinteisistä työmuodoista työsuhteisen työn tukemiseen. Se, missä määrin EU-rahoituksella alkuun saatetut työllistämishankkeet voivat lähivuosina jatkua muulla rahoituksella, ratkaisee olennai-

sesti tuetun työllistymisen kehittymisen ja laajentumisen Suomessa. (Saloviita ym. 1997, 75–76.)

FINSE (Finnish Network of Supported Employment) on tuetun työllistymisen Suomen verkosto, joka toimii Vajaakuntoisten työllistämisen edistämissäätiossä. FINSEN toimesta tehtiin syksyllä 1997 valtakunnallinen kysely tuetun työllistymisen tilanteesta Suomessa. Kysely lähetettiin noin 280 toimipaikkaan ja kyselyn palautti 70 vastaajaa. Kartoituksen mukaan tuetun työn työsuhde oli solmittu 122 henkilön kanssa, harjoitteluvaiheessa oli 112 henkilöä ja 45 henkilön työsuhteesta neuvoteltiin työnantajan kanssa. Yhteensä prosessissa oli siis 279 henkilöä, joista 48 % oli kehitysvammaisia. Tuetun työllistymisen prosessissa oli 8,5 % kyselyyn vastanneiden asiakkaista, perinteisessä suojatyössä oli 69 % asiakkaista. Kyselyn tulosten mukaan työaika kirjo oli laaja: kahdesta tunnista 38 viikkotuntiin. Yleisin työaika oli 30 tuntia viikossa. Tuetun työn työpaikoista 62 % oli yksityisen sektorin ja 38 % julkisen sektorin tai vammaisjärjestöjen työpaikkoja. Työsuhteen keskeyttämisen syinä mainittiin määräaikaiseksi sovittu työsuhde, palkkamäärärahojen puute ja muutto toiselle paikkakunnalle. Henkilökohtaisempia keskeyttämisten syitä olivat olleet mm. erilaiset sopeutumisongelmat ja motivaation puute. Vaikeuksia työpäi-  
kan tukihenkilön hankkimisessa olivat aiheuttaneet asenteet ja pelot, tukihenkilöiden väsyminen tehtäväänsä sekä puutteellinen taito ohjata toista henkilöä hänen työssään. (Tuettu työllistäminen 1999.)

Suomi oli vuosina 1995–1997 yhtenä partnerina mukana monikansallisessa STEPS -projektissa, joka sai rahoitusta Euroopan yhteisön Employment Horizon -ohjelmasta. Suomessa projekti jakaantui 17 osaprojektiin. Suomen projektin tavoitteena oli edistää vammaisten henkilöiden sosiaalista ja ammatillista integraatiota. Projektin aikana palvelujen käyttäjinä oli yhteensä 340 henkilöä, heistä 84 %:lla oli oppimisvaikeuksia. Ennen projektia kaksi kolmasosaa osallistujista oli joko kotona tai osallistui kehitysvammaisten päivä- tai työtoimintaan. STEPS -ohjelman aikana osanottajien päivittäisessä elämässä tapahtui huomattavia muutoksia: uusien mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen avautumista ja huomattavaa integroidun työn ja muiden työhön liittyvien toimintojen lisääntymistä. Niiden lukumäärä, jotka viettivät aikaansa kotona, päivä- ja työtoiminnassa tai muissa segregoiduissa toiminoissa, putosi projektin aikana 40 %. Toisaalta tuetussa työssä tai integroidussa suojatyössä olevien määrä lisääntyi huomattavasti. Muina projektin tuloksina on mainittu yleisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden lisääntyminen sekä itsetunnon kasvu. (Tolonen, Kyyrä, Puruskainen & Välilä 1998.)

Avotyötoiminnan ja tuetun työllistymisen tavoitteissa ja menetelmissä on paljon yhteneväisyyksiä (Hokkila 1996, 67–68). Avotyötoimintaa on kuitenkin kritisoitu siitä, että työstä ei makseta palkkaa, vaikka työtä tehdään tavallisilla työpaikoilla. Saloviita ym. (1997, 39) näkevätkin tuetun työllistämisen kannalta haitalliseksi sen, että työnantaja on totutettu ilmaisen vammaistyövoiman käyttöön.

### 4.3 Työnantajien käsityksiä vammaisten henkilöiden työllistymisestä

#### 4.3.1 Työnantajien käsityksiä vammaisten henkilöiden työllistymisestä suomalaisten tutkimustulosten valossa

Kiinnostus työnantajiin kohdistuviin tutkimuksiin ei ole ollut Suomessa runsa, koska kehitysvammaisten henkilöiden työskentely tavallisilla työpaikoilla on lisääntynyt vasta tällä vuosikymmenellä.

Koskisen (1997) tutkimuksessa kartoitettiin työnantajien näkemyksiä kehitysvammaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksista. Tutkimus tehtiin haastattelemalla kymmentä eteläsuomalaista työnantajaa. Tutkimukseen osallistuneet työnantajat uskoivat olevansa melko suvaitsevia ja ymmärtäväisiä, mutta epäilivät muiden olevan paljon ahdasmielisempiä, epäluuloisempia ja jopa rasistisia. Työnantajat pitivät työntekijöidensä asenteita kehitysvammaista työntekijää kohtaan negatiivisina: työnantajien mukaan esiintyi pelkoa, ahdistusta ja torjuntaa. Viisi haastateltua työnantajaa piti työpaikan imagoa negatiivisena, jos työpaikalle palkataan kehitysvammaisen työntekijä, positiivisena imagoa piti vain yksi työnantaja. Työnantajat ajattelivat muiden uskovan, että yrityksellä menee huonosti, kun palkataan kehitysvammaisia työntekijöitä, eikä muihin ole varaa. Toisaalta työnantajat suhtautuivat positiivisesti työpaikkaan, jossa on kehitysvammaisen työntekijä. Kokonaisuutena työnantajat pitivät kuitenkin kehitysvammaisten yhteiskuntaan integroitumista hyvänä asiana. (Koskinen 1997.)

Työnantajien mielestä kehitysvammaisten työntekijöiden on täytettävä tietyt työnteon vaatimukset: heidän on osattava työskennellä itsenäisesti ja omatoimisesti ja hallittava sovittu työ. Työnantajat uskoivat valtaosan suomalaisista ajattelevan, että kehitysvammaiset henkilöt pystyvät tekemään vain askartelutyypistä työtä, mistä syystä heitä ei siis voida sijoittaa normaalille työpaikalle. Haastatellut työnantajat uskoivat kehitysvammaisten työntekijöiden osaavan tehdä rutiinitöitä, jos heille annetaan siihen mahdollisuus. Kehitysvammaisten henkilön toivottiin sulautuvan ulkoiselta olemukseltaan ja käytökseltään työtovereidensa joukkoon; ei saa mielellään olla erilainen eikä saa näyttää erilaiselta. Työnantajat myös pelkäsivät, ettei kehitysvammaisen henkilö viihdy normaalissa työpaikassa, koska hän ei saa olla vertaistensa seurassa. (Koskinen 1997.)

Kehitysvammaisia työllistettäessä kustannuksia pidettiin ratkaisevana tekijänä. Työnantajilla ei ole varaa maksaa epävarmasta sijoituksesta, ja sosiaalinen mieliala ei työnantajien mielestä riitä maksuperusteeksi. Kehitysvammaiselta työntekijältä odotettiin yhteiskuntakelpoisuutta ja taitoja. Koskisen haastattelemat työnantajat toivoivat, että vakuutukset, palkkaus, jatkuva henkinen tuki ja tukihenkilöverkosto saataisiin sellaiseen muotoon, ettei työnantaja jää yksin kehitysvammaisen työntekijän kanssa. Työllistämässä työnantajan aikaa ja rahaa ei saa kulua. Näillä melko tiukoilla edellytyksillä työnantajat oli-

vat valmiit antamaan "olemassa olevan työpaikan ilmaiseksi käyttöön". (Koskinen 1997.)

Haastateltavien mielestä kehitysvammaisille henkilöille olisi olemassa paljon sopivia työpaikkoja ja työtehtäviä. Monet seikat kuitenkin vaikuttavat siihen, etteivät työnantajat käytännössä palkkaa kehitysvammaisia töihin. Työnantajat näkivätkin, että jossain pitäisi ensin opettaa perustaitoja, jotta työn opetteleminen työpaikalla sujuisi. Ehdotettiin myös täsmäkoulutusta juuri tiettyyn työhön. Työnantajilla oli toiveena, että koulu opettaa kehitysvammaiset opiskelijat omatoimiseksi, yhteiskuntakelpoisiksi ja tekemään töitä eri työpaikoissa sekä toimii lisäksi työvoimatoimistona. Työnantajien mielestä koulun tehtäviä ovat avoimuus, julkisuus, yhteydenpito ja kehitysvammaisuudesta kertominen työpaikalle. Myös muut työpaikan työntekijät täytyy kouluttaa; työpaikalla on tiedettävä kehitysvammaisen työntekijän taitoista, sosiaalisista taidoista ja muista asioista, jotka vaikuttavat työssä viihtymiseen ja onnistumiseen. (Koskinen 1997.)

Tutkimuksen yhteenvedossa todetaan, että yli puolella haastateltavista työnantajista oli lähes negatiivinen asenne kehitysvammaista työntekijää kohtaan omalla työpaikallaan. He uskoivat myös muiden työntekijöiden suhtautuvan negatiivisesti kehitysvammaiseen työtoveriin. Työnantajat eivät siis ole valmiita ottamaan kehitysvammaista henkilöä töihin. Osa oli sitä mieltä, että kehitysvammaisen henkilö ei pysty muuta kuin askartelemaan ja puuhastelemaan ja näin häiritsee muiden töitä. Osa työnantajista oli kuitenkin valmis työllistämään kehitysvammaisen henkilön ja uskoi, että kehitysvammaisen työntekijä pystyy tekemään kunnan töitä. (Koskinen 1997.)

Joulukuussa 1996 toteutettiin Kehitysvammaliiton toimesta tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää työnantajien suhtautumista kehitysvammaisten palkkatyöhön. Selvitettäviä osia olivat informaatio-ongelmat ja palkkaus- tai tukiongelmat. Tutkimus toteutettiin kaksiosaisena kirjekyselynä, jossa lomake A käsitteli informaation kulkuun ja välitykseen liittyviä ongelmia ja lomake B kehitysvammaisten palkkatyöhön kohdistuvia tukia. A-lomakkeita lähetettiin 300 kappaletta sellaisiin yrityksiin, joissa ei ennestään tiedetty olevan kehitysvammaisia työntekijöitä. Lomakkeita palautettiin 52 kappaletta. Vastaajista kahdella oli ja kolmella oli aikaisemmin ollut kehitysvammaisia työntekijöitä. Työllistettyjen määrä vaihteli yhdestä viiteen yritystä kohden. Pääsääntöisesti kehitysvammaiset työntekijät hoitivat erilaisia aputehtäviä, kuten siivousta ja tuotannon avustavia tehtäviä "apumiehenä". Kyselylomaketta B lähetettiin 250 kappaletta niihin yrityksiin, joiden tiedettiin jo työllistävän kehitysvammaisia henkilöitä. Lomakkeista palautui 61 kappaletta. B-vastaajista 24:lla ei ollut kokemusta kehitysvammaisten palkkatyöstä. Työllistettyjen määrä vaihteli yhdestä kahteenkymmeneen vastaajaa kohti. Kehitysvammaiset työntekijät hoitivat erilaisia aputehtäviä, kuten siivousta, keittiötöitä, lähettitehtäviä ja kiinteistöhoitoa. Kehitysvammahuollon ammattilaisten vastauksista löytyivät myös perinteiset kudonta-, savi- ym. työt. Selvityksestä ilmeni, että yksityissektorilla työllistetään valvonnan alla toimivaksi "apumieheksi", kun taas julkisella sektorilla kehitysvammaiset työntekijät saavat selkeitäkin vastuualueita. Lähes kaikki vastaajat olivat tyytyväisiä kehitysvammaisiin työntekijöihinsä. Vastaajista neljä oli jonkin verran tyytymättömiä. Valtaosa kehitysvammaisia henki-

löitä työllistäneistä työnantajista suosittelisi kehitysvammaisten työllistämistä muillekin. (Kehitysvammaisten palkkatyö 1997.)

Kaikista vastaajista 41 % oli saanut tietoa kehitysvammaisten työllistämisestä sanomalehdestä. Työllistäneille merkittävin tiedonlähde oli työ- ja toimintakeskuksen edustajan yhteydenotto: yksityisellä sektorilla 46 % ja julkisella sektorilla 73 %. Noin puolet vastaajista piti saamaansa informaatiota riittävänä, neljäsosa vastaajista piti sitä liian suppeana. Vastaajissa oli lukuisia, jotka ilmoittivat, etteivät he olleet saaneet kehitysvammaisten henkilöiden työllistymiseen liittyvää tietoa mistään. Kaksi kolmasosaa vastaajista ilmoitti, että kehitysvammaisten työntekomahdollisuuksista on saatavilla liian vähän tietoa. Mieluiten tietoa haluttiin erilaisilla tiedotteilla esimerkiksi työvoimatoimistoista, työ- ja toimintakeskuksista ja Kehitysvammaliitosta. Kartoituksessa todettiin, että yksityisellä sektorilla on selvää potentiaalia ottaa lisää kehitysvammaisia työntekijöitä töihin, kunhan asiasta tiedotetaan paremmin. Raportissa esitetään myös sellainen tulkinta, että työ- ja toimintakeskusten edustajat käyvät herkemmin julkisen sektorin aloilla kuin yksityisissä yrityksissä. (Kehitysvammaisten palkkatyö 1997.)

Suurimpina syinä kehitysvammaisten henkilöiden heikkoon työllisyyteen Suomessa pidettiin tiedonpuutetta kehitysvammaisten työskentelykyvystä sekä asenteita ja ennakkoluuloja. Kehitysvammaisten palkkatyön kehittämisessä tulisi vastaajien mielestä kiinnittää erityistä huomiota tiedottamiseen kehitysvammaisten työntekijöiden kyvystä tehdä työtä, palkan ja tukien yhteensovittamiseen joustavammaksi sekä työhön opastuksen kehittämiseen. Yksityissektorilla kehittämisideoina esitettiin tiedottamisen lisäksi työharjoittelut, joustot työehtosopimuksissa sekä työnhakijoiden aktiivisuus yhteydenotoissa. Julkisella sektorilla painotettiin myös tiedottamista, mutta myös palkkaustuen tärkeyttä, koulutusta ja palkkausjärjestelmien joustoa. Kehitysvamma-alan ammattilaiset esittivät työvoimapalvelujen laajentamista koskemaan myös kehitysvammaisia työnhakijoita. (Kehitysvammaisten palkkatyö 1997.)

Yhteenvetona tutkimuksessa todetaan, että lyhyellä tähtämellä huomiota tulee kiinnittää kahteen asiaan: tiedottamiseen kehitysvammaisten henkilöiden kyvystä tehdä työtä ja työnantajien henkiseen tukemiseen. Pitkällä tähtäyksellä ratkaistavana on kolme ongelmaa: myös kehitysvammaiset työnhakijat tulee saada työvoimapalvelujen piiriin, tieto ja tuki tulisi keskittää ja eläke- ja palkkajärjestelmät on saatava joustaviksi. Raportin mukaan asiallisella ja tietopainotteisella tiedottamisella ja henkilökohtaisella myyntityöllä on suuri mahdollisuus työllistää kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia tulevaisuudessa enemmän. (Kehitysvammaisten palkkatyö 1997.)

Invalidiliiton ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden seurantatutkimuksen toisessa vaiheessa (Toivonen & Haapasalo 1995) haastateltiin neljää työnantajaa heidän kokemuksistaan ja koulutukseen liittyvistä kehittämistavoistaan. Yhdellä työnantajalla oli haastatteluhetkellä ja muilla oli ollut aiemmin Invalidiliiton oppilaitoksista valmistunut työntekijä. Työpaikat olivat kulta-alan liike, virasto, teollisuusyritys ja korkeakoulu. Työnantajien etukäteistiedot Invalidiliiton oppilaitoksista vaihtelivat suuresti, kaksi työnantajaa ei tiennyt oppilaitoksesta etukäteen juuri mitään. Kaikki työnantajat olivat olleet hyvin tyytyväisiä työntekijöidensä suoriutumiseen suhteellisen vaativissa ja mo-

nipuolisissa koulutustaan vastaavissa työtehtävissä. Ammattitaidon ja ahkeruuden osalta palaute oli pelkästään myönteistä. Joillain alueilla työntekijät olivat ylittäneet työnantajien odotukset. Pääosin työnantajat eivät ensisijaisesti mieltäneetkään työntekijöitä invalideina, vaan työntekijöinä muiden joukossa. Työnantajat pitivät tärkeänä vajaakuntoisen työnhakijan rehellisyyttä vamman tai sairauden suhteen. Työnantajat tiesivätkin mielestään riittävästi työntekijöidensä vammoista. Työtoverit olivat haastateltujen työnantajien mukaan yleensä olleet myötämielisiä ja auttaneet tarvittaessa. Työnantajat kuitenkin korostivat, ettei vamma saisi olennaisesti vaikeuttaa työn suorittamista. Vain yhdessä työpaikassa oli työntekijän liikuntarajoitteisuuden vuoksi tehty mittavampia muutoksia. Tiettyyn rajaan asti työnantajat olivatkin joustavia tekemään järjestelyjä. Yhdellä työnantajalla ei ollut ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Hän ei myöskään uskonut vajaakuntoisten työntekijöiden mahdollisuuksiin alalla. Kaikilla muilla oli se käsitys, että vajaakuntoisella henkilöllä on edellytykset työllistyä heidän työpaikoillaan myös jatkossa. Työnantajien näkemykset siitä, mitä yhteiskunnassa voitaisiin tehdä vammaisten ja vajaakuntoisten henkilöiden työllistymisen helpottamiseksi vaihtelivat asennemuutoksista ja rahallisesta tuesta aina vammaisten työntekijöiden omaan työsektoriin. (Toivonen & Haapasalo 1995.)

#### **4.3.2 USA:ssa tehtyjä tutkimuksia työnantajien vammaisten työllistymistä koskevista käsityksistä**

Kuten vammaisten työllistymistä yleensäkin, myös työnantajien asenteita vammaisten henkilöiden työllistämiseen on tutkittu laajasti USA:ssa. USA:ssa ollaan huolestuneita vammaisten henkilöiden korkeasta työttömyydestä, jonka ajatellaan ainakin osittain olevan seurausta työnantajien asenteista vammaisia työntekijöitä kohtaan.

Nietupski, Hamre-Nietupski, VanderHart ja Fishback (1996) tutkivat työnantajien näkemyksiä tuetun työllistymisen eduista ja haitoista. Tutkimuksen tulokset perustuvat 97 työnantajan vastauksiin. Työnantajat, jotka olivat työllistäneet vammaisia henkilöitä tuetun työllistämisen kautta, näkivät vammaisten työllistämiseen liittyvät hyödyt ja huolet positiivisemmin kuin ne, joilla ei ollut kokemusta tuetusta työllistämisestä. Suurten yritysten työnantajat suhtautuivat positiivisemmin, mutta eri yritysalojen välillä ei ollut eroja. Naiset suhtautuivat hieman miehiä myönteisemmin, mutta sukupuolten välinen ero oli pieni. Tulos ei tutkijoiden mielestä siten tue sitä yleistä uskomusta, että naiset ovat halukkaampia palkkaamaan vammaisia henkilöitä työhön kuin miehet. Tutkijat haluavat työhön sijoittamisesta vastaavien henkilöiden huomioivan saamansa tulokset. Uusille työnantajille on kerrottava niistä hyvistä kokemuksista, jotka liittyvät vammaisten työntekijöiden työhön omistautumiseen ja työn hyvään laatuun. Tutkijat antavat ohjeita myös erityisopetukselle: huomiota on kiinnitettävä työkokemuksen hankkimiseen, jotta työtaidot kehittyvät työnantajien toivomaan suuntaan. Huomiota on kiinnitettävä edelleen myös siihen, että työntekijän taidot ja valmiudet ja ohjauksen tarve vastaavat työn asettamia vaatimuksia ja työpaikan valmiuksia antaa ohjausta. (Nietupski ym. 1996.)



Weisenstein ja Koshman (1991) tutkivat, vaikuttaako vammaiseksi luokittelu siihen, mitä piirteitä työnantajat pitävät työssä menestymisen kannalta tärkeänä. Aiempien tutkimusten perusteella oletettiin työnantajien asenteiden olevan yksi suurimpia vammaisten työllistymisen esteitä. Näissä aiemmissa tutkimuksissa työnantajien oli todettu ajattelevan, että vammaisilla työntekijöillä on enemmän poissaoloja, he ovat työssään hitaampia ja vähemmän tuottavia. Työnantajien huolena olivat olleet myös työtaidot ja työntekijän työyhteisöön sopeutuminen sekä tarvittavan tuen ja ohjauksen määrä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin vammaiseksi luokittelun leimaavuutta. Osa työnantajista (n = 47) ilmoitti, mitkä ovat tärkeitä työntekijän piirteitä yleensä ja toiselta osalta (n = 31) kysyttiin samaa, mutta liittyen vammaisiin työntekijöihin. Molemmissa ryhmissä tärkeiksi nousivat työmoraalia kuvaavat piirteet: työssäkäynnin säännöllisyys ja halukkuus tehdä töitä. Tulosten mukaan vammaiseksi luokittelu ei vaikuttanut työnantajien asenteisiin tärkeitä työntekijän piirteistä. Tutkivat esittävätkin tulostensa perustella, että vammaisten henkilöiden avoimille työmarkkinoille valmentavissa opetusohjelmissa on korostettava samoja asioita kuin muidenkin opiskelijoiden työelämään valmentamisessa. (Weisenstein & Koshman 1991.)

McCrea (1991) vertasi tutkimuksessaan erityisopetuksen henkilöstön ja työnantajien käsityksiä työssä menestymisen kannalta tärkeitä tekijöistä. Molemmat ryhmät pitivät tärkeimpänä työhön liittyviä tekijöitä. Yksittäisistä piirteistä molemmat ryhmät asettivat tärkeimmäksi toisten kanssa toimeentulemisen. Ryhmien välillä oli myös eroja: työnantajat pitivät aloitekykyä tärkeämpänä kuin opetusryhmä ja opetusryhmä puolestaan piti työnantajia tärkeämpänä huolellisuutta, perustarpeista kommunikoinnista ja kontaktien solmimista. Lisäksi työnantajat pitivät opetusryhmää tärkeämpänä tekijöitä, joiden voidaan ajatella liittyvän yrityksen tuottavuuteen ja voittoon: luku- ja kirjoitustaitoa, työruutiinin ymmärtämistä ja ohjeiden noudattamista. Opetusryhmän mielestä tärkeitä piirteitä olivat vielä tarkoituksenmukainen suhtautuminen ohjaukseen ja sosiaalisesti hyväksyttävät asenteet. (McCrea 1991.)

#### **4.4 Vammaisten henkilöiden asumisjärjestelyissä on tavoitteena mahdollisimman itsenäinen asuminen laitossijoituksen asemasta**

##### **4.4.1 Miten kehitysvammaiset henkilöt Suomessa asuvat?**

Kehitysvammaisille henkilöille tarkoitettuja palveluja kehitettäessä pidetään asumisen järjestämistä yhtenä tärkeimmistä asioista. Elämänlaadun kannalta asumisella on oleellinen merkitys, koska asumisolosuhteet määrittävät sitä, millaisessa fyysisessä, psyykkisessä ja sosiaalisessa ympäristössä kehitysvammaisen henkilö elää. (Kehitysvammahuollon rakennemuutos 1995; Vesala, Rehumäki & Saari 1993, 1.) Kehitysvammaisten asumisen järjestämistä pohdittaessa on tiedostettu se, että asumisen ulkoiset puitteet ja sisältö vaikuttavat myös

siihen, minkälaiset seuraukset vammaisuudesta lopulta on henkilölle (Anttila & Kuoppala 1992, 1).

Asumispalvelujen tavoitteena pidetään kehitysvammaisten henkilöiden mahdollisimman itsenäistä asumista normalisaatioperiaatteen mukaisesti muun asutuksen keskellä. Kehitysvammaisen henkilö voi asua omassa asunnossaan tai yhdessä muiden kehitysvammaisten henkilöiden kanssa erilaisissa ryhmäkodeissa. Myös laitoshoidoa korvaavat, riittävät ja tarkoituksenmukaiset palvelut tulisi luoda lähiyhteisöihin. (Kohti lähiyhteisöä 1996, 30-33.) Suomessa onkin saatu aikaan laaja asumispalvelujen verkosto, eriytyneet toimintamallit eri tavoin apua ja tukea tarvitseville kehitysvammaisille, ja myös asenteet ovat muuttuneet. Nyt on jo aivan luonnollista, että kehitysvammaisen nuori suuntautuu itsenäiseen aikuisen ihmisen elämään lapsuudenkodin ulkopuolelle samalla tavoin kuin ikätoverinsa. (Seppälä 1990b, 8.)

Asumispalvelujen kehittämisessä on asumismuotoja pyritty luokittelemaan kehitysvammaisten henkilöiden avuntarpeen ja tarjottavien palvelujen suhteen. Luokittelun mukaan puhutaan autetusta, ohjatusta ja tuetusta asumisesta. (Jaurola 1984.) Kullekin kehitysvammaiselle pyritään tarjoamaan apua ja hoitoa hänen tarpeidensa mukaan ja kehitysvammaisella henkilöllä on mahdollisuus siirtyä itsenäisempään asumismuotoon omatoimisuuden ja itsenäisyyden lisääntyessä (Vesala ym. 1993, 3). Autetussa asumisessa asutaan ryhmäasunnoissa, joissa on ympärivuorokautinen henkilökunta ja erityinen sisustus- ja varustetaso asukkaiden tarpeiden mukaan. Autettua asumista pidetään vaihtoehtoisena asumismuotona vaikeavammaisten laitosasumiselle. Ohjatussa asumisessa ohjaajat ovat läsnä lähinnä iltaisin ja viikonloppuisin, joten asukkailta odotetaan suhteellisen korkeaa itsenäisyyden astetta. Henkilökunnan tehtäviin kuuluu valvoa, harjoittaa ja ohjata asukkaita päivittäisissä toiminnoissa. Tuettussa asumisessa kehitysvammaisen henkilö asuu normaaliasunnossa yksin tai pienessä ryhmässä, ja ohjausta ja tukea on mahdollisuus saada tarvittaessa. (Jaurola 1984; Vesala ym. 1993, 6.)

Vuonna 1985 puolet kehitysvammaisista henkilöistä asui vanhempiensa tai omaistensa luona. Laitoksessa asui 28 %, perhehoidossa 5 %, asuntolassa 7 %, itsenäisesti 5 % ja muualla tavoin 5 %. (Anttila & Kuoppala 1992, 2.) Kymmenen vuotta myöhemmin Suomessa arvioitiin olevan noin 28.000 kehitysvammaista henkilöä, joista 19.500 tarvitsi erityispalveluja täydentämään yleisiä palveluja. Heistä 14 % oli laitoshoidossa, 40 % asui vanhempiensa tai sukulaistensa luona, perhehoidossa oli 6 %, avohuollon asumisyksiköissä 20 % ja 20 % asui itsenäisesti. (Kohti lähiyhteisöä 1996, 14.) Kymmenessä vuodessa erilaisten palvelujen piirissä olevien kehitysvammaisten määrä lisääntyi, koska erityisesti asumispalvelujen ja päivätoimintapaikkojen tarjonta kasvoi usealla tuhannella paikalla. Myös ikääntyvien vanhempien luota on siirrytty palvelujen piiriin. Lisäksi kehitysvammaiset nuoret siirtyvät nykyään kodeistaan entistä aikaisemmin erilaisten palvelujen käyttäjiksi. (Nouko-Juvonen 1997.)

Vaalijalan ja Honkalammen kuntayhtymien alueella keskimäärin 45 % kehitysvammaisista asui vuonna 1995 omien vanhempiensa tai omaistensa luona. Kuntien väliset erot olivat kuitenkin suuret (25–60 %). Erilaisissa avohuollon asumisyksiköissä asui 17 %, tuetussa ja itsenäisessä asumisessa 18 %, laitoshoidossa 13 % ja perhehoidossa 7 %. (Toivanen 1995, 13; 1997, 17.)

Syrjälä (1997) on todennut, että asumisväljyys ja samalla yksityisyys kehitysvammaisten henkilöiden asumisessa on selvästi lisääntynyt: oma huone on nyt joka toisella asujalla. Oma huone on kehitysvammaiselle henkilölle usein tärkeä ja todellinen ylpeyden aihe. Haastatteluisissa on kuitenkin todettu, etteivät kaikki halua asua yksin. Vaikka normalisaatioteorian mukaan on oikeus omaan huoneeseen, onko se myös velvollisuus, kysyy Syrjälä. Hänen mukaansa teorioiden ja ideologioiden ei pitäisi antaa ohjata elämänlaatua, vaan päinvastoin. (Syrjälä 1997, 94–95.)

Andersson (1984) totesi pienellä aineistolla tehdyssä haastattelututkimuksessaan, että useilla kehitysvammaisilla nuorilla oli toiveena asua itsenäisesti omassa asunnossa. Tämä ilmeni lähinnä motivaationa, ei niinkään selvänä käytännön pyrkimyksinä. Anderssonin mukaan vanhempien tuki vaikuttaa kehitysvammaisen nuoren itsenäisen asumisen mahdollisuuksiin. Vanhemmat näyttävät olevan kehitysvammaisten nuorten itsenäistymisessä vielä keskeisempiä kuin ei-vammaisten nuorten kohdalla. Tärkeä tehtävä vanhemmilla ja kehitysvammahuollon työntekijöillä onkin auttaa nuoria asettamaan tavoitteita itsenäisemmästä elämästä ja auttaa heitä luomaan haaveistaan todellisia tavoitteita. Vanhempien tulisi uskoa nuoren kykyyn selviytyä, mutta vanhemmatkin tarvitsevat tietoa eri asumisvaihtoehdoista ja kokemuksia muiden kehitysvammaisten nuorten selviytymisestä. Vanhempien haastatteluisissa ilmeni, että itsenäisen asumisen edellyttämien taitojen opettaminen koettiin kotona vaikeaksi, koska useat tehtävät ovat muotoutuneet tietyiksi rutiineiksi, jotka joku perheenjäsen, useimmiten äiti, hoitaa. Anderssonin mukaan monien jokapäiväisessä elämässä tarvittavien taitojen opettaminen soveltuisikin paremmin kodin ulkopuolisille henkilöille, jotka hallitsisivat taitojen opetuksen periaatteet ja osaisivat soveltaa niitä kehitysvammaisten nuorten opetukseen. Tutkimuksen mukaan vanhemmilla oli myös epävarmuutta siitä, selviäisikö nuori asuntola-asumista itsenäisemmässä asumismuodossa. Vaikeuksina nähtiin erityisesti rahankäyttöön liittyvät ongelmat ja pelko siitä, miten nuori selviää "kovassa maailmassa". (Andersson 1984, 12–26, 67–68.)

Suomeen rakennettiin 1960- ja 70-luvuilla koko maan kattava keskuslaitosverkosto. Laitospaikkoja oli enimmillään vuonna 1982 noin 5 800. Kehitysvammaisten henkilöiden hoitamista suurissa keskuslaitoksissa perusteltiin aikanaan paitsi taloudellisilla ja hoidon tehokkuuteen liittyvillä syillä, myös sillä, että kehitysvammaisten lasten, nuorten ja aikuisten olisi parempi elää kaltaistensa keskuudessa. Viimeiset keskuslaitokset rakennettiin vuonna 1979. (Nouko-Juvonen 1994.) Laitoshoitoa on kritisoitu paljon, mikä osaltaan johti avohoidon voimakkaaseen määrälliseen kehittämiseen. Tutkimuksissa on mm. todettu, että mitä suuremmasta asumis- tai hoitoyksiköstä on kyse, sitä todennäköisempää on, että asukkaiden toiminta jää joko tyystin ilman palautetta tai sitten siihen reagoidaan neutraalisti. (Seppälä 1990a.)

Kehitysvammalaitoksista on vuosina 1991–1995 muuttanut muihin asumismuotoihin yli 1 600 henkilöä. Samaan aikaan pitkäaikaishoitoon laitoksiin tuli yli 950 henkilöä. Laitoksiin tulijoista kolmannes tuli vanhempien tai omaisten luota ja toinen kolmannes muista laitoksista. Paluumuuttajia oli vuosina 1994 ja 1995 noin neljännes kaikista laitoksiin muuttaneista. (Syrjälä 1996, 6–10.) Kehitysvammahuollon laitospaikkojen väheneminen hidastuikin mer-

kittävästi vuonna 1995. Syynä on nähty mm. avohuollon asumisyksiköiden täytyminen. Uskotaankin, että kehitysvammaisten laitoshoidon säilyttäminen on tärkeä roolinsa kehitysvammaisissa 2000-luvulle siirryttäessä. Arvioidaan, että silloin laitoshoidossa on joka kymmenes Suomen kehitysvammaisista henkilöistä. (Hämäläinen 1996, 51–54.)

Toimintakyvystä riippuen, suuri osa kehitysvammaisista henkilöistä tarvitsee jonkinasteista hoitoa ja apua selviytyäkseen jokapäiväisestä elämästään. Tästä syystä ja lisäksi vanhempien tarpeesta suojella lapsiaan, kehitysvammaiset nuoret asuvat lapsuudenkodissaan huomattavasti pidempään kuin muut nuoret. Monet vanhemmat hoitavatkin kehitysvammaisia jälkeläisiään koko elämänsä ajan. Osaltaan tähän tilanteeseen on vaikuttanut myös se, että vaihtoehtoja kehitysvammaisten henkilöiden asumiselle on ollut kovin vähän. (Jaurola 1984; Vesala ym. 1993, 1.)

Ryhmäasunnoissa asuminen on joko autettua tai ohjattua, annetun avun ja ohjauksen määrästä riippuen. Kuparinen (1995) haastatteli kolmea autetussa ja kahdeksaa ohjatussa asuntolassa asuvaa kehitysvammaista henkilöä, joista kuusi ilmoitti olevansa hyvin tyytyväisiä asumiseensa. Seitsemän haastatelluista ilmoitti, että haluaisi myös tulevaisuudessa asua juuri siten kuin asuikin, yksi halusi muuttaa isompaan asuntoon. Kolme halusi muuttaa, koska ei viihtynyt: yksi itsenäisempään asumiseen parisuhteeseen ja kaksi takaisin keskustelukeskukseen. Tutkimuksen mukaan asuntolassa asuvakin oli yksinäinen. Henkilökuntaa tarvittaisiin toimintoja ohjaamaan ja välittäjäksi keskustelulle, koska asukkaiden puhe suuntautui henkilökunnalle. Kuusi haastatelluista sanoi, että parhaat ystävät olivat henkilökuntaa. Neljä henkilöä kertoi, että paras ystävä oli työtoveri. Tutkimuksensa perusteella Kuparinen (1995) ennustaa nykyisillä henkilöstöresursseilla suuria vaikeuksia sekä asukkaiden oirehtimisen että henkilöstön jaksamisen suhteen. (Kuparinen 1995, 108–109, 133.)

Kehitysvammaliiton elämänlaatu-projektiin kuuluvassa tutkimuksessa vertailtiin eri asumismuodoissa asuvien kehitysvammaisten elämänlaatua. Tarkastelun kohteina olivat kehitysvammaisten aktiivisuus, aloitteisuus, omatoimisuus, avuntarve, heille asetetut rajoitukset, heidän mahdollisuutensa vaikuttaa jokapäiväiseen elämäänsä, sosiaaliset suhteet ja tyytyväisyys. Tutkimuksessa asumismuotojen välillä havaitut erot olivat tutkijoiden mielestä varsin odotettuja. Itsenäisimmin asuvat kokivat omat kykynsä itsenäiseen elämään suuremmiksi ja myös ympäristönsä enemmän itsenäisyyttä sallivaksi kuin epäitsenäisemmin asuvat. Tutkimuksen tulosten tulkittiin kuvaavan sitä, että asumismuotojen valinnassa oli onnistuttu hyvin: itsenäisempään elämiseen kykenevät voivat asua itsenäisemmin ja enemmän apua tarvitsevat asuvat sellaisissa olosuhteissa, joissa apua on tarjolla. Toisaalta voidaan ajatella, että itsenäisen elämän taitojen opettelu tapahtuu parhaiten sellaisissa olosuhteissa, joissa näitä taitoja vaaditaan jatkuvasti. Vanhempiensa luona ja perhehoidossa asuvat olivat yhtä omatoimisia kuin autetussa asumisessa asuvat, mutta heillä oli yhtä vähän rajoituksia ja yhtä paljon vaikutusmahdollisuuksia kuin ohjatussa asumisessa asuvilla. Selvästi muita aktiivisempia kodin askareisiin ja asioilla käymiseen osallistumisessa olivat omassa tai tukiasunnossa sekä ohjatussa asumisessa asuvat. Tutkijat päättelevätkin, että ne, joilla on parhaat edellytykset itsenäiseen elämään ja joilta ympäristö odottaa suurempaa itsenäisyyttä, ovat myös itsenäi-

sempiä huolehtiessaan omista jokapäiväiseen elämään liittyvistä tehtävistään. Kyselyaineistossa ohjatussa asumisessa asuvat olivat muita aktiivisempia niin kodin askareissa, asioimisessa kuin harrastamisessakin. Haastatteluaineistossa sen sijaan kaikkein aktiivisimpia harrastamisessaan olivat perhehoidossa asuvat ja kaikkein passiivisimpia omassa tai tukiasunnossa asuvat. Tutkijat kysyvät, voiko itsenäistyminen asumisessa johtaa samalla myös sosiaaliseen eristäytymiseen. Ainakin jossain määrin tulokset viittaisivat siihen, että itsenäisimmin asuvien vähäinen harrastaminen olisi yhteydessä sosiaalisiin kontakteihin. Omassa tai tukiasunnossa asuvilla oli melko vähän sosiaalisia kontakteja, ja he kokivat useimmin jäävänsä vaille toisen henkilön apua harrastamisessaan. Lähes kaikki tutkittavat olivat tyytyväisiä asumiseensa. Kaikkein tyytyväisimpiä olivat omassa tai tukiasunnossa ja vanhempien tai omaisten luona asuvat, ja vähiten tyytyväisiä olivat autetussa asumisessa asuvat. Tutkijoiden mukaan tutkimuksen tulos vastaa aiemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia, joiden mukaan vaikutusmahdollisuudet ja itsemäärääminen ovat keskeisiä asukkaiden tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä. (Vesala ym. 1993.)

#### 4.4.2 Kokemuksia itsenäisestä asumisesta

Kuparisen (1995) tutkimuksessa haastateltiin yhtätoista yhdeksällä paikkakunnalla itsenäisesti asuvaa kehitysvammaista henkilöä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kävivät työssä, viisi avotyössä ja viisi työkeskuksessa. Yhdeksän henkilöä piti nykyistä asuntoa omana kotinaan, oli siihen tyytyväinen ja halusi asua siinä, ja kaksi halusi muuttaa takaisin asuntolaan. Kolmella haastatelluista oli ollut sopeutumisongelmia itsenäiseen asumiseen muuttaessaan. Haastatelluista vain neljä halusi asua yksin eli yksinasumista kokeilleet eivät itse asiassa halunneetkaan enää asua yksin. Viisi henkilöä ilmoitti, että yksin asuminen tuntui yksinäiseltä ja pelottavalta. Yksin asuvilla oli huomattavan paljon stressin oireita ja koettua subjektiivista pahaa oloa. Ystävyysuhteita oli vain vähän: useimmilla sukulainen, henkilökuntaa, kaukorakkaus, diakonissa tai tukihenkilö. Vain neljällä haastatelluista oli kehitysvammaisia ystäviä, lähinnä työtovereita, joita he tapasivat myös kerhoissa. Vapaa-ajan vietossa oli ongelmia: elämä oli yksinäistä ja yksitoikkoista. Seitsemän henkilöä katsoi televisiosta lähes kaiken mahdollisen. Muuta ajankulua olivat puhelimella soittelu, korttien kirjoittelu ja musiikin kuuntelu. Kaikesta huolimatta haastatelluista kuusi vastasi elämänsä asioiden olevan melko hyvin järjestyksessä, viidellä asiat olivat erittäin hyvin. Tärkein tuki sekä henkiseen hätään että käytännöllisiin pulmiin saatiin kotoa vanhemmilta ja muilta sukulaisilta. Kehitysvammaisen asujan kokemus kotipalvelun kotikäynnistä ei useinkaan ollut, että työntekijä olisi tullut häntä varten ja hänen käyttöönsä, vaan pikemminkin kehitysvammaisen henkilö koki olevansa työntekijän rasituksena, koska tällä oli aina kiire ja paljon muita asioita hoidettavana. Ongelmia asumisessa oli sekä käytännön asioiden hoidossa (kaupassa asiointi, ruokailu, vaatehuolto, lääkityksestä huolehtiminen) että henkisen tasapainon kanssa. Tutkijan mukaan itsenäisesti asuvat tarvitsisivatkin enemmän tukea ja ohjausta kuin heidän on mahdollisuus saada. (Kuparinen 1995, 102–108, 132.)

Anttilan ja Kuoppalan (1992) tutkimuksessa haastateltiin Lapin läänissä itsenäisesti asuvia kehitysvammaisia henkilöitä (n = 21). Tutkimuksessa todettiin, että fyysinen integraatio oli toteutunut hyvin, kaikki asuivat tavallisilla asuinalueilla. Viisi henkilöä asui yhden tai useamman kehitysvammaisen henkilön kanssa samassa asunnossa. Työn osalta fyysinen integraatio ei ollut toteutunut yhtä hyvin: vain seitsemän henkilöä oli töissä toimintakeskusten ulkopuolella. Työyhteisöt olivat haastateltujen tärkein sosiaaliseen elämään vaikuttava tekijä, enemmistö oli tutustunut ystäviinsä työpaikallaan. Sosiaaliset suhteet rajoittuivat lähinnä omaisiin, sukulaisiin ja muihin vammaisiin ihmisiin. Tutkijat toteavat, että normalisoidut elinolot eivät olleet johtaneet automaattisesti sosiaaliseen integraatioon. Ne olivat kuitenkin luoneet puitteet sosiaalisen integraation toteuttamiselle. Sosiaalisten kontaktien luomiseen vaaditaan myös kehitysvammaisten henkilöiden omaa aktiivisuutta. (Anttila & Kuoppala 1992, 24–26.)

Doneganin ja Pottsin (1988) tutkimuksen kohteena olivat yksin asuvat kehitysvammaiset henkilöt. Tutkijat haastattelivat yhdeksää henkilöä, jotka olivat asuneet yksin 1–20 vuotta. Haastateltavista kuusi oli naisia ja kolme miestä, haastateltavien ikä vaihteli 37 vuodesta 67 vuoteen. Tutkimusjoukosta vain kolme kävi päivittäin työssä, neljä oli eläkkeellä ja kaksi työttömänä. Seitsemän henkilön kohdalla päätökseen itsenäisestä asumisesta oli vaikuttanut asiantuntijoiden mielipiteet, kaksi oli jäänyt asumaan yksin vanhempien kuoltua. Kun mitattiin tutkittavien integraatiota yleisellä tasolla, heidän todettiin osallistuvan yhteisön toimintoihin hyvin vähän. Lisäksi miehillä oli naisia vähemmän vapaa-ajan aktiviteetteja. Autonomiaa arvioitaessa havaittiin kehitysvammaisten henkilöiden todella elävän itsenäisesti, seitsemän haastateltavista koki tehneensä itse lopullisen päätöksen asumistavastaan. Kolmen henkilön luona ammattihenkilöt vierailivat harvemmin kuin kerran kahdessa viikossa. Kaikilla tutkitavilla oli vähintään yksi ystävä, mutta vain kolmella ystäviä oli enemmän kuin tämä yksi. Kahdella henkilöllä ei ollut ollenkaan kontakteja sukulaisiin ja lisäksi vain yksi ystävä. Vain kaksi henkilöä kertoi olevansa tervehdysten vaihtoa enemmän yhteydessä naapureihinsa. Tutkimuksessa todetaan kaikkien tutkittavien olleen fyysisesti integroituneita ympäristöönsä. Kaikki olivat tietoisia yhteisönsä palveluista, mutta rahan puute rajoitti palvelujen käyttöä. Vain neljä henkilöä osallistui joihinkin muihin sosiaalisiin tapahtumiin kuin ystävien tapaamisiin. Yhteisöllistä integroitumista haittasi minimaalinen vapaa-ajan palvelujen käyttö. Tutkimuksessa todettiin, että yksin asuvia kehitysvammaisia henkilöitä on kannustettava ja rohkaistava enemmän osallistumaan vapaa-ajan toimintoihin. Suurin osa tutkittavista käytti vapaa-aikansa yksin kotona, passiivisten harrastusten parissa. Yleinen harrastus oli television katselu ja radion kuuntelu. Tutkittavilla oli taito selvitä jokapäiväisen elämän asioista, mutta heillä oli puutteita sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa. (Donegan & Potts 1988.)

#### 4.4.3 Kehitysvammaisten palvelurakenteen muutos

Muutokset ja kehitys kehitysvammaisten asumispalveluissa ovat suurelta osin seurausta kehitysvammaisten palvelurakenteen muutoksesta. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteen muutos on merkinnyt siirtymistä sairaala- ja laitoskeskeisistä hoito- ja huoltomuodoista kohti avomuotoisia palveluja. Rakennemuutosten tarvetta on perusteltu paitsi menojen kasvun hillitsemisellä myös integraation tavoitteella. (Työhön, elämään, työelämään 1998, 9.)

Kehitysvammahuollon palvelurakenteen kehittämisen tavoitteena on ollut asiakkaan tarpeisiin vastaavien kunnallisten palvelujen järjestäminen lähiyhteisössä (Kohti lähiyhteisöä 1996). Asuminen on pyritty järjestämään kehitysvammaisen henkilön kotikunnassa tai sen läheisyydessä omassa asunnossa tai pienissä asumisyksiköissä, joissa jokaisen asukkaan yksilölliset tarpeet voidaan ottaa huomioon. Tavoitteena on ollut järjestää jokaiselle kehitysvammaiselle hänelle sopiva asumismuoto siten, että asukas ei saa ylipalvelua, vaan hänen omatoimisuuttaan kehitetään ja ylläpidetään mahdollisimman hyvin ja että hän itse on asumiseensa tyytyväinen. (Kehitysvammahuollon rakennemuutos 1995.) Kehitysvammaisten henkilöiden odotetaan saavuttavan palvelurakennemuutoksen myötä paremman asumisen ja elämisen tason, asumisväljyyden, mukavuuden ja viihtyisyyden sekä normaalipalvelujen läheisyyden (Syrjälä 1995, 4). Kehitysvammaisen mahdollisuus itsemääräämiseen ja täysivaltaiseen osallistumiseen lähiympäristössään ja -yhteisössään mahdollistaa fyysisen ja sosiaalisen integraation ja parantaa elämän laatua (Kohti lähiyhteisöä 1996, 29).

Vielä joitain vuosia sitten kehitysvammaisten palvelut olivat suurelta osin laitoshoidoa, nykyinen palvelujärjestelmä sisältää erilaisia vaihtoehtoja. Suomessa muutti pitkäaikaisesta laitoshoidosta vuosina 1991–1995 kaikkiaan 1 614 henkilöä. Heistä 67 % muutti ohjattuun ja autettuun asumiseen, 15 % muihin laitoksiin, perhehoitoon 12 % ja vanhempien tai omaisten luo vajaa 5 %. Laitoshoidosta itsenäiseen asumiseen muutti vain 26 henkilöä. (Syrjälä 1996.) Uudenmaan läänin alueella kehitysvammahuollon palveluvarustuksen rakennemuutos on tapahtunut erittäin hyvin ja nopeasti vuodesta 1986 alkaen. Laitospaikat ovat vähentyneet 50 %, asumispalvelut nelinkertaistuneet ja työtoimintapaikkojen määrä on lisääntynyt 75 %. Palveluja on keskitetty kotikuntiin ja pieniin yksiköihin. (Kehitysvammahuollon rakennemuutos 1995.)

Syrjälä (1997) on tutkimuksessaan arvioinut kehitysvammaisten elämänlaatua Vaalijalan ja Honkalammen kuntayhtymien alueella laitoshoidosta uusiin asumismuotoihin siirtymisen jälkeen. Muuton myötä elämänlaatu näytti parantuneen puolella, neljäsosalla se pysyi ennallaan ja neljäsosalla huononi. Tutkijan mukaan tärkeitä tekijöitä elämänlaadussa ovat ihmissuhteet ja mielekäs toiminta. Palvelut lähiyhteisössä eivät automaattisesti takaa kehitysvammaiselle henkilölle parempaa elämänlaatua kuin laitospalvelut. Toimivat avopalvelut edellyttävät henkilökunnan työ- ja toimintatapojen uudistamista, resurssien turvaamista ja kehitysvammaisen henkilön vaikutusmahdollisuuksien parantamista. Tutkija toteaa, että kehitysvammahuollossa avainsanoina pidetyt integraatio ja normalisaatio voivat johtaa muutoksen toteuttajat harhaan, tutkimuksen tekeminen ilman kosketusta todelliseen elämään jää helposti ideologiselle tasolle, jolloin tavoitteet näyttävät liian itsestään selviltä. Tutkimuksen

mukaan kehitysvammaiset asukkaat eivät välttämättä koe uutta asumisyksikköä kodikseen sen enempää kuin laitostakaan. Monille lapsuudenkoti on se oikea koti läpi heidän elämänsä. Tästä huolimatta elämä voi heidän mielestään olla hyvää jossain muuallakin. (Syrjälä 1997, 115–120.)

Kuparisen (1995) tutkimuksen mukaan näytti siltä, että Etelä-Hämeen kehitysvammahuollon palvelurakenteen muutos on suuresti epäonnistunut sekä inhimillisen mittapuun että asetettujen tavoitteiden suhteen. Huonoista ratkaisuista nousivat päälimmäisiksi havainnoiksi vanhainkotisijoitukset. Vanhainkodin hoitopäivän hinta on vain puolet kehitysvammalaitoksen hinnasta. Sitä mukaa kun kehitysvammahuollon rakenteita puretaan, kehitysvammaisten henkilöiden siirtoja vanhainkoteihin tehdään enenevästi myös avohuollosta, vanhempien sairastuessa ja kuollessa. Vasta resurssien parantuessa henkilöstö voi antaa asukkaille riittävää turvaa ja huolenpitoa ja ryhtyä tavoittelemaan palvelurakennemuutoksen sisällöllisiä ideologioita: vähentämään laitospalveluiden käytäntöjä ja lähentymään normaalielämän toimintatapoja, asumista, kotitöiden keskinäistä jakamista ja vapaa-ajan viettoa. (Kuparinen 1995, 125–135.)

Saatujen kokemusten perusteella uskalletaan todeta, ettei voida tehdä yksioikoista johtopäätöstä siitä, että pienryhmäasuminen sinänsä, pelkkänä fyysisenä sijoituspaikkana ratkaisee kehitysvammaisen elämänlaatuun liittyvät ongelmat. Pienryhmäasumisen kehitykselliset vaikutukset eivät ole millään tavoin automaattisia. (Seppälä 1990a.) Fyysinen integraatio sisältää ainoastaan kehitysvammaisen asujan fyysisen sijoittumisen normaaliympäristöön maantieteellisesti lähelle muita ihmisiä. Toiminnallisen integraation kannalta mm. asuinalueen yhteisten resurssien, palvelujen ja harrastusmahdollisuuksien määrä ja laatu ovat tärkeitä. Kehitysvammaiset henkilöt ovat sosiaalisesti integroituvia siinä määrin kuin heillä on säännöllisiä ja spontaaneja kontakteja muihin ihmisiin. Kuntoutusoptimistit uskovat, että fyysinen integraatio automaattisesti johtaa toiminnalliseen ja sosiaaliseen integraatioon. On kuitenkin jouduttu toteamaan, että kehitysvammaisten henkilöiden sijoittaminen normaaliin yhteisöön ei välttämättä merkitse sitä, että he tulisivat hyväksytyiksi yhteisön jäseninä. Sosiaalisten kontaktien solmimiseen vaikuttaa se, kuinka paljon liikutaan asuinalueella ja toimitaan ympäristössä. Kehitysvammaisen asuja tarvitsee tukea pystyäkseen luomaan ympärilleen sosiaalisen verkoston naapurustossaan ja asuinympäristössään. (Kuparinen 1995, 45–46.)

Osa kehitysvammaisista henkilöistä on laitoksesta muuttonsa myötä integroitunut vanhusten ja mielenterveysongelmaisten kanssa samoihin palveluihin. On kuitenkin eri asia, merkitseekö erityisryhmien keskinäinen integrointi laajempaakin integroitumista ja ainakaan normalisaatiota. Erityisesti kiinnittää huomiota kehitysvammaisten muuttaminen kehitysvammalaitoksista muihin laitoksiin, lähinnä vanhainkoteihin ja terveyskeskuksiin. Muuttoa voidaan perustella taloudellisella säästöllä, mutta ajatukset muuttojen normalisaatio- tai integraatiohenkisydestä eivät tutkijoita vakuuta. (Syrjälä 1996, 6–7; Toivanen 1997, 32.) Huomiota on kiinnitetty myös siihen, vievätkö laitoksista avohoitoon siirtyvät kaikki uudet asuin- ja hoitopaikat ja estääkö kotihoidon taloudellinen edullisuus kehitysvammaisten nuorten itsenäistymistä. Kokemusten perusteella



näyttää siltä, että avopalvelut ovat vielä monilta osin puutteellisia ja kesken-eräisiä kehitysvammaisten henkilöiden tarpeisiin nähden. (Paara 1995, 34.)

#### 4.5 Yhteenveto

Työelämän rakenteelliset muutokset ja runsas työttömyys vaikeuttavat tänä päivänä kaikkien työikäisten suomalaisten työelämään sijoittumista. Tässä uudessa tilanteessa elämänkulun ennustettavuus ja jatkuvuus on heikentynyt. Työmarkkinoiden muutoksista huolimatta työllä on yhä tärkeä asema ja merkitys aikuisen ihmisen elämässä. Työ tai sen puuttuminen vaikuttavat monin eri tavoin niin vammaisen kuin ei-vammaisenkin yksilön hyvinvointiin ja elämänlaatuun.

Vammaisten henkilöiden työllistymisessä tavoitteena pidetään työntekoa mahdollisimman normaalissa työympäristössä. Erityisesti tuetun työllistymisen ideologian tulo Suomeen 1990-luvun puolivälissä on lisännyt kiinnostusta ja tietoa vammaisten henkilöiden integroiduista työmahdollisuuksista. Kehitysvammaisten tuettua tai muuten integroitua työtä kehitettäessä on kuitenkin muistettava työelämän realiteetit. Työnantajien asenteet muuttunevat tiedottamisen ja myönteisten kokemusten myötä yhä myönteisemmiksi myös vammaisia työntekijöitä kohtaan. Tästä huolimatta työelämän ensisijaisena tavoitteena on tuottavuus ja vasta sen jälkeen on tilaa myös inhimillisemmille arvoille.

Keskustelua siitä, mikä on työtä, on viime vuosina kehitysvamma-alalla käyty jonkin verran. Tiukimmissa kannanotoissa työtä on ajateltu olevan vain palkkatyö. Tällaiset kannanotot ovat herättäneet voimakkaita tunteita niissä kehitysvamma-alan työntekijöissä, jotka järjestävät suojatyötä työ- ja toimintakeskuksissa. Onkin mietittävä vielä uudelleen, onko palkka ja työsuhde työn olennaisimmat tekijät, kuten ajateltiin silloin, kun ihmisen hyvinvointi katsottiin riippuvaiseksi hänen työstään saamista tuloista. Tänä päivänä työn hyvyttä ja huonoutta tulee arvioida monipuolisemmilla mittareilla ja asenteilla, ottaen huomioon hyvinvoinnin ja elämänlaadun objektiiviset ja subjektiiviset ulottu- vuudet.

Suuri joukko kehitysvammaisia henkilöitä työskentelee perinteisessä suojatyössä työ- ja toimintakeskuksissa. Suojatyötä on viime aikoina kritisoitu niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Suojatyön kritisointi on monilta osin ollut myös aiheellista. Esimerkiksi, jos suojatyö toteutetaan siten, että tarkoituksena on vain ajan kuluttaminen, toimintaa ei voi kutsua työksi. Kehitysvammaisten työtoiminnan todellisuuden haasteena tuleekin olemaan toiminnan tavoitteiden ja sisällön laadullinen kehittäminen.

Suojatyön kritiikki on kuitenkin aiheettomasti suunnattu koko suojatyökenttään ottamatta huomioon, että monin paikoin perinteinenkin suojatyö on todella hyvin järjestettyä toimintaa, joka sisältää palkkaa ja työsuhdetta lukuun ottamatta kaikki työn olennaiset piirteet. Koska sekä suojatyön kritiikki että sen puolustelu perustuvat pitkälti vanhentuneisiin tietoihin ja tunnepitoisiin kokemuksiin, olisi rakentavaa saada suojatyön tilanteesta myös tieteellisin menetelmin hankittua objektiivista tietoa. Kehitysvammaisen työntekijän subjektiivisen

hyvinvoinnin ja elämänlaadun kannalta on tärkeää järjestää toiminta siten, että myös työ- ja toimintakeskuksissa työskentely tyydyttää yksilön tarpeita ja lisää elämän mielekkyyttä.

Vammaisille henkilöille on kehitetty erilaisia asumisvaihtoehtoja; laitospaikkoja on vähennetty ja integroitu asuminen on lisääntynyt. Vammaiset henkilöt ovat vielä eriarvoisessa asemassa sen suhteen, minkälaisia asumisen vaihtoehtoja todellisuudessa on tarjolla. Tarjottavien vaihtoehtojen määrään vaikuttavat sekä kotipaikkakunnan palvelut että vammaisen henkilön lähi-ihmistien tiedot eri vaihtoehtoista ja suhtautuminen niihin.

Työ tai sen puuttuminen sekä asumisen erilaiset järjestelyt vaikuttavat vammaisen henkilön hyvinvointiin ja elämänlaatuun. Meillä asiantuntijoilla on usein vankka käsitys siitä, minkälainen työ tai asunto sopii parhaiten kullekin vammaiselle henkilölle. Yksilön hyvinvoinnin ja elämänlaadun arvioinnin kannalta on kuitenkin oleellista se, miten yksilö itse kokee elämäntilanteensa. Asiantuntijoiden tehtävänä on antaa tietoa eri vaihtoehtoista ja valmentaa vammaista henkilöä selviytymään tyydyttävästi hänen itse valitsemassaan työssä tai asumismuodossa.

## 5 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS SUOMESSA

### 5.1 Ammatillisen erityisopetuksen historiaa

Suomen erityiskasvatus painottui aluksi aistivammaisten erityiskouluihin. Vuonna 1846 perustettu yksityinen Porvoon kuurojenkoulu oli ensimmäinen Suomen erityiskoulu. Koulun johtaja ja opettaja oli itsekin kuuro Karl Oskar Malm, joka oli opiskellut Tukholman Manilla-koulussa. Karl Oskar Malm jatkoi vielä Porvoon kuurojenkoulua johtaessaan kirjeenvaihtoa Tukholmaan ja sai sieltä monia neuvoja opetustyöhön sekä kuurojenopetuksen valtiollistamiseen 1850-luvulla. Manilla-koulun vaikutus kuurojenopetuksen alkamiseen Suomessa oli ainakin välillisesti merkittävä. Koulun taloudellisten vaikeuksien vuoksi Porvoon kuurojenkoulun johtokunta esitti 1858 valtion ylläpitämän koulun perustamista. Uusi valtiollinen kuurojenkoulu perustettiin vuonna 1860 Turkuun, mutta myös Porvoon kuurojenkoulu siirtyi valtion omistukseen 1860-luvulla. Vuonna 1862 aloitti toimintansa Kuopion kuurojenkoulu, ja vuonna 1861 Pietarsaassa alkanut kuurojen opetus pääsi valtiovastuun piiriin vuonna 1863. Sokeiden opetus sai alkunsa vuonna 1865, kun Helsingin ruotsinkielinen sokeainkoulu Blindanstalten i Helsingfors aloitti toimintansa. Suomenkielinen sokeainkoulu perustettiin 1871 Kuopioon. Malli vammaisten koulutukseen haettiin valtion matka-apurahojen turvin Pohjoismaista ja Keski-Euroopasta. Kuurojen- ja sokeainkoulujen perustaminen liittyi osana suomalaisen kansanopetusjärjestelmän luomiseen. (Tuunainen & Nevala 1989, 27–30; Keravuori 1992, 25; Vuolle 1993; 1997, 61–68; Klemelä 1999, 180.)

Vammaisten asemaan alettiin 1800-luvun puolivälin jälkeen kiinnittää yleistä huomiota; periaatteeksi tuli tehdä kaikista työkykyisiä yhteiskunnan jäseniä. Vaikka ensimmäisten erityiskoulujen opetuksessa painottui kristillinen kasvatus, myös ammatillisella opetuksella, erityisesti käsityöllä ja työhön kasvattamisella oli opetuksessa merkittävä asema. Keski-Euroopan matkojen aneista merkittävintä suomalaisen sokeainopetuksen kannalta oli ns. työllä työhön kasvatus -metodi eli sokeiden harjoittaminen käsitöiden avulla itsenäisesti toimeentuleviksi kansalaisiksi. Urkujensoiton opetus aloitettiin Kuopiossa syksyllä 1872. Sokeain musiikinopetus pyrki ulkomaisen esimerkin tapaan tarjoamaan oppilaille harjoituksen lisäksi ammatin. Ammatillisia tavoitteita ilmeni

myös pianonsoiton opetuksessa, johon voitiin liittää pianonviritystä. Osa kuu-rojen opetuksesta toteutettiin sijoittamalla oppilaita ammattioppiin esimerkiksi johonkin työpajaan tai puutarhaan. (Tuunainen & Nevala 1989, 35–37; Keravuo-ri 1992, 25; Vuolle 1993; 1997, 70–80.)

Vuonna 1890 perustettiin Helsinkiin Raajarikkoisten työkoulu, jossa an-nettiin sekä ammatti- että kansakouluopetusta. Koulun perustaja ja ylläpitäjä oli Raajarikkoisten auttamisyhdistys. Myöhemmin koulu muutti nykyiselle toimi-paikalleen Ruskeasuolle. Nimensä mukaisesti työn opettamisella oli hallitseva asema koulun opetusohjelmassa. Oulun raajarikkoisten lastenkoti r.y. perustet-tiin vuonna 1891. Sen koulun toimintaa jatkaa nykyisin Lohipadon erityiskoulu. (Tuunainen & Nevala 1989, 33; Vuolle 1993, 138–146.)

Tanska on ollut kehitysvammaisten - tai sen ajan termin tylsämielisten - opetuksen pohjoismainen edelläkävijä. Köyhyyden ja tylsämielisyyden ongelmaan puututtiin ensimmäisenä Norjassa, siellä oli alettu jo 1870-luvulla pohtia tylsämielisyyden yhteiskunnallisista olosuhteista juontuvia syitä. Suomessa kehitysvammaisten opetus alkoi Pietarsaareissa vuonna 1877. Valtion tuesta huolimatta koulu oli jatkuvissa taloudellisissa vaikeuksissa, ja koulun toiminta lopetettiin vuonna 1892. Vuonna 1890 aloitti toimintansa Emma ja Edvin Hed-manin Helsinkiin perustama tylsämielisten kasvatustila, joka pyrki koulutuk-sen avulla parantamaan kehitysvammaisten edellytyksiä selviytyä elämästään. Toimitilat osoittautuivat kuitenkin nopeasti liian pieniksi ja laitos siirtyi vuonna 1891 Vanajan Perttulaan. Valtio lunasti laitoksen itselleen vuonna 1909. Perus-opetuksen lisäksi oppilaita totutettiin työntekoon, mikä tarkoitti lähinnä maa-taloustöiden opettamista. Maamme kolmas kehitysvammalaitos aloitti toimin-tansa kirkon sisälähetysseuran toimesta vuonna 1907 Sortavalassa. Tilastollinen tutkimus tylsämielisten määrästä maassamme toteutettiin vuonna 1883. Tilas-ton mukaan tylsämielisyys oli etenkin suomenkielisen maaseutuväestön on-gelma. Erityisen paljon tylsämielisiä oli Pohjois- ja Itä-Suomessa. Vuonna 1889 kokoontunut aistivalliskoulukomitea korostikin, että suurin osa tylsämielisiä-estöstä oli maaseudulta, minkä vuoksi maanviljelysopetusta pidettiin tylsämie-lisille mitä parhaimmin soveltuvana opetusalanana. (Tuunainen & Nevala 1989, 33–34; Vuolle 1993; 1997, 95–96; Klemelä 1999, 180.)

Ammattipainotteisuus oli tyypillistä Suomen erityisopetuksen varhais-vaiheissa. Vuoden 1852 vaivaishoitoasetuksen mukaan lapsella piti olla mah-dollisuus nauttia kristillisestä kasvatuksesta sekä opetella työntekoa, mahdolli-secsti käsitöitä tai maanviljelyä voidakseen varttua yhteiskuntaa hyödyttäväksi kansalaiseksi. Vajaakuntoiset olivat yksi ryhmä julkista apua ja huoltoa tarvit-sevia henkilöitä, olihan vaivaisten lasten huolto määrätty jo vaivaishoitoasetuk-sessa pitäjän velvollisuudeksi. Kuntien köyhäinhuitorasitus oli kasvanut, kun 1860-luvun pahat katovuodet olivat lisänneet köyhäinavun ja huollon tarpeessa olleiden henkilöiden määrää. Työntekoon ja yhteiskuntaan sopeuttaminen nou-si vaivaishoidon keskeiseksi tavoitteeksi. Tavoitteena oli siten kouluttaa vam-maisia henkilöitä johonkin ammattiin tai työtehtävään, jotta he voivat itse hankkia elantonsa. Vammaisten koulutuksen ammattipainottuneisuus lähti siis yhteiskunnan edun näkökulmasta, se oli yhteiskunnalle halvin ja paras ratkai-su. Vajaakuntoisten omat edut unohdettiin tämän ajan koulutuksessa yleensä-

kin, tästä on esimerkkinä mm. työn opetuksen vahva käsityöpainottuneisuus. (Tuunainen & Nevala 1989, 36–37; Vuolle 1993; 1997, 65, 97.)

Koko erityisopetuksen kentässä puhdas ammattiopetus ja vain itsenäisen toimeentulomahdollisuuden turvaaminen alkoi väistyä 1900-luvun alkupuolella. Tämä johtui erityisopetuksen painopisteen siirtymisestä aistivammaisten, raajarikkoisten ja kehitysvammaisten erityiskouluista apukouluihin, jotka sovelsivat kansakoulun opetussuunnitelmaa. Erityisoppilaitokset noudattivat kuitenkin omia lukusuunnitelmiaan, ja niissä ammattiopetuksella ja käsitöillä oli myös sotien välisenä aikana vahva asema. Näkövammaisten kouluissa punottiin koreja ja valmistettiin harjoja. Kuulovammaisilla oli mahdollisuus saada opetusta mm. talouskoulussa, maatalouskoulussa sekä kirjaltajan ammatissa. Käytännönläheisen koulutuksen tavoite oli 1800-luvun lopun tapaan kouluttaa vammaiset omalla työllään toimeentuleviksi kansalaisiksi. (Tuunainen & Nevala 1989, 37, 52.)

Varsinainen ammatillinen erityisopetus on alkanut nykyisissä erityisoppilaitoksissa. Vuonna 1892 aloitti toimintansa Sokeiden Ystävät -yhdistyksen Sokeainkoti, työkoti sokeille naisille, ja vuosisadan vaihteessa perustettiin Sokeain miesten työkoulu. Koulut yhdistettiin Sokeain ammattikouluksi vuonna 1951, ja oppilaitos siirtyi valtiolle vuonna 1972. Tänä päivänä oppilaitos toimii Arlainstituuttina Espoossa. Vuonna 1934 eduskunta antoi kehotuksen kuurojen ammattiopetuksen järjestämisestä. Toiminta alkoi vuonna 1948 Turussa valtion ammattikoulussa. Nikkarilan kuulovammaisten ammattikoulutus alkoi vuonna 1905 kuurojen tyttöjen talouskouluna ja vuodesta 1984 alkaen kuulovammaisten ammattikouluna. Kehitysvammaisten ammattikoulutus alkoi vuonna 1891 jo aiemmin mainitussa Hämeenlinnan Perttulassa. Kuhankosken erityisammattikoulu aloitti tyttökotina heikkolahjaisten kasvatustehtävän ja varsinainen ammattikoulutus alkoi vuonna 1974. Alavuden erityisammattikoulun toiminta alkoi tyttöjen työkoulutuksena vuonna 1952 ja kurssimuotoinen ammattikoulutus vuonna 1974. Edellä mainitut ammatilliset erityisoppilaitokset ovat tällä hetkellä Nikkarilan ammattioppilaitosta lukuun ottamatta valtion omistamia. (Keravuori 1992, 78, 142; Tuunainen & Ihatsu 1996, 19–20.)

Yksityiset ammatilliset erityisoppilaitokset ovat vammaisliittojen tai säätiöiden ylläpitämiä. Myös niissä on annettu ammatillista koulutusta yli viidenkymmenen vuoden ajan mm. tuki-, liikunta- ja hengityselinvammaisille. Toisen maailmansodan jälkeinen aika oli invalidihuollon kehittämisen kautta ja erityisopetuksenkin osalta invalidien koulutukseen painottunutta aikaa. Sodassa vammautuneiden lääkinnällisen hoidon ja kuntoutuksen ohella kehitettiin myös ammatillisen kuntoutuksen aluetta. Tänä aikana invalideille perustettiin useita oppilaitoksia. Ammatillinen koulutus oli tärkeä osa esimerkiksi vuonna 1940 perustetun Invalidisäätiön kuntoutustoimintaa. Kurssimuotoinen ammattiopetus alkoi vuonna 1940 ja varsinainen koulumuotoinen ammattiopetus vuonna 1942. Koulutuksen alkuvuosina oppilaat olivat sotainvalideja sekä sotainvalidien ja sodassa kaatuneiden omaisia, mutta vähitellen painopiste siirtyi muihin kuin sodan seurauksena invalidisoituneisiin. Vuonna 1946 annettu invalidihuoltolaki jakoi invalidihuollon lääkintähuoltoon, koulutukseen ja työhuoltoon. Koulutuksessa invalidin tuli saada riittävä opetus sellaiseen ammattiin, jolla hänen harkittiin voivan hankkia pääasiallisen toimeentulonsa. Am-

matillista koulutusta voitiin lain mukaan antaa yleisissä ammattioppilaitoksissa, erityisissä invalidien ammattioppilaitoksissa, kursseilla, yrityksissä tai laitoksissa. Lain perusteella annetun asetuksen mukaan ammatillinen koulutus tuli järjestää siten, että invalidi pystyisi hankkimaan tulevan ammattinsa turvin toimeentulonsa kotiseudultaan. Sotien jälkeen vammaisten henkilöiden ammattikoulutuksen keskuspaikoiksi muodostuivat 1940- ja 1950-luvulla perustetut erityisammattikoulut, jotka toimivat sisäoppilaitoksina. (Tuunainen & Nevala 1989, 75–79; Klemelä 1999, 278–281.)

Vaikka ammatillinen erityisopetus siis laajeni sotien jälkeen, on merkittävintä laajentuminen ja kehittäminen alkanut vasta 1970-luvulta lähtien. Vuonna 1971 opetusministeriö asetti toimikunnan selvittämään kansa- tai peruskoulussa erityisopetusta saaneiden ammatinvalintaan, ammatilliseen koulutukseen ja työhön sijoittumiseen liittyviä kysymyksiä sekä ammatillisen koulutuksen tarvetta ja tekemään ehdotuksen näiden ammatillisen koulutuksen järjestämisestä. Maamme ensimmäinen ammatillisen erityisopetuksen komitea keskittyi ennen kaikkea ns. apukoulutusoisten ja kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen periaatteiden selvittelyyn. Vuonna 1973 jätetyssä mietinnössä (154:73) toimikunta esitti, että erityisiä toimenpiteitä tarvitsevien koulutus järjestetään pääsääntöisesti yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisluokissa tai samoissa opetusryhmissä muiden kanssa. Ammatillisen erityisopetuksen keskeisenä lähtökohtana toimikunta piti sitä, että jokaiselle tuli järjestää kykyjensä mukaista koulutusta. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena tuli olla sellaisen ammattitaidon saavuttaminen, joka vastaisi oppilaan suorituskykyä ja mahdollistaisi toimeentulon hankkimisen. Toimikunnan työtä on pidetty tärkeänä, koska se toi esiin keskeisinä pidetyt ammatillisen erityisopetuksen periaatteet. Toimikunta oli alansa pioneeri ja teki perusteellista työtä, minkä osoittaa se, että 1970- ja 1980-luvuilla ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä palattiin yhä uudelleen komitean esittämiin näkökohtiin. (Tuunainen & Nevala 1989, 106–107; Tuunainen & Ihatsu 1996, 20; Klemelä 1999, 281–282.)

Yhtenäisen säädöspohjan ammatilliset erityisoppilaitokset saivat vasta vuonna 1987. Sitä ennen oli ollut vain erillisiä säädöksiä ammatillisia erityisoppilaitoksia varten. Ammatillisista oppilaitoksista annettuun lakiin (487/87) sisältyi ammatillisesta erityisopetuksesta erillinen pykälä, jonka mukaan erityisopetusta järjestettiin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa ja muussa ammatillisessa oppilaitoksessa.

## 5.2 Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen

Keskiasteen kehittämisestä annetussa laissa (474/78) asetettiin tavoitteeksi ammatillisen koulutuksen järjestäminen koko ikäluokalle. Erityisopetusjärjestelyjen avulla pyritään turvaamaan mahdollisuus ammatilliseen opetukseen myös niille, joilla on vamman, sairauden tai muun syyn johdosta vaikeuksia selviytyä ammatillisista opinnoista ilman erityistoimenpiteitä tai -olosuhteita. Ammatillista erityisopetusta järjestetään pääasiassa ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa

erityisopetus järjestetään joko samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa tai erityisryhmissä. Normaaliuden periaatteen mukaisesti ensisijaisena vaihtoehtona pidetään opiskelua samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. Tavoitteena on, että koulutus tapahtuu mahdollisimman normaaleissa puitteissa ja pienin tukitoimenpitein siten, että opiskelija mahdollisimman hyvin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa.

Erityisopetuksen järjestämisessä tavoitteena on koulutuksellinen tasa-arvo, kun kaikille turvataan mahdollisuus itsensä kehittämiseen, kasvuun ja oppimiseen omista edellytyksistä ja elämäntilanteesta lähtien. Oppimisen ja kasvun lähtökohdaksi ovat opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet. Vuoden 1998 loppuun voimassa olleet asetukset säätivät oppilaitosmuodoittain, että erityisopetuksessa saatiin tietyin perustein poiketa opiskelijaksi ottamista, koulutuksen pituutta, työajan pituutta ja oppilasarviointia koskevista säännöksistä (esim. 491/1987). Vuoden 1999 alussa voimaan tulleen uuden lainsäädännönkin tavoitteena on säilyttää erityisopetuksen joustavuus. Erityisopetuksen järjestämisen kannalta merkittävä uudistus sisältyy ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 20 §:ään: "Vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai oppilashuoltopalveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma."

Uuden ammatillista koulutusta säätelevän lain (630/1998) mukaan koulutuksen järjestämisluvat myöntää opetusministeriö. Lupia myöntäessään ministeriö voi päättää, että koulutuksen järjestäjän erityisenä koulutustehtävänä on huolehtia erityisopetuksen järjestämisestä, erityisopetuksen yhteydessä annettavasta valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. Edellä mainituista erityisistä koulutustehtävistä oppilaitokselle myönnetään joko yksi tai kaksi ensin mainittua tai kaikki kolme. Uudet järjestämisluvat myönnettiin alkuvuodesta 1999. Sen lisäksi, että järjestämisluvan sisältö määrittää koulutuksesta ja koulutettavista, se samalla vaikuttaa välillisesti myöskin oppilaitosten rahoitukseen.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa ammatilliselle erityisopetukselle on asetettu kolme tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka auttaa työllistymistä ja työssä menestymistä. Tavoitteena on myös, että opiskelija voi täydentää pätevyyttään oman alan jatko-opinnoilla. Kolmantena tavoitteena on yhteiskunnan jäsenenä tarvittavien perustietojen ja taitojen sekä elämänhallinnan valmiuksien kehittäminen. Erityisopetuksen ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavassa muussa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteita voidaan kuitenkin mukauttaa opiskelijan edellytysten mukaan. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 117.)

Ammatillisten oppilaitosten erityisopettajan koulutuksella on varsin lyhyt historia. Ensimmäinen varsinainen ammatillisen erityisopettajan kelpoisuuden tuottava kurssi pidettiin kuulovammaisten ammattikoulun opettajille Turussa vuonna 1975. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistossa erityisopettajien koulutus alkoi vuonna 1977 ja Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopis-

tossa vuonna 1985. Vuoteen 1995 mennessä ammatillisia erityisopettajia oli koulutettu noin 500. Ruotsinkielinen ammatillisten erityisopettajien koulutus aloitettiin vuonna 1987 Vaasassa Åbo Akademin pedagogiska fakultet'in alaisuudessa. Ruotsinkielisiä ammatillisia erityisopettajien oli vuoteen 1995 mennessä valmistunut 11. (Hautamäki, Kuusela & Mänty 1996, 79–80.)

### 5.2.1 Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa

Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetus alkoi 1970-luvulla, aluksi kokeiluluonteisena ja vähitellen vakinaiseen toimintaan kuuluvana. Ensimmäiset erityisluokat perustettiin jo vuonna 1972, mutta luokkien toiminta ja asema laajentui ja vakiintui pääosin 1980-luvulla. Aiemmin erityisopetusryhmän perustamisluvan myönsi ammattikasvatushallitus tai lääninhallitus. (Laakkonen 1991, 44.) Nykyisten säännösten mukaan oppilaitos voi itse päättää erityisopetuksen järjestämisestä.

Vuoden 1998 loppuun voimassa ollut lainsäädäntö sisälsi omat asetukset eri oppilaitosmuodoille. Erityisopetuksesta säädettiin asetuksissa kahdella eri tavalla. Hotelli- ja ravintola-, taide- ja viestintäkulttuuri-, merenkulku-, sosiaalialan, teknillisissä ja terveydenhuolto-oppilaitoksissa annettiin ammatillista erityisopetusta opiskelijalle, joka *vamman tai siihen rinnastettavan syyn* takia tarvitsi oppilaitoksessa erityisiä opetus-, oppilaanohjaus- tai oppilashuoltopalveluja. Näissä oppilaitoksissa opetus oli mukautettava siten, että opiskelija *saavutti saman pätevyyden* kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. (Asetukset 492/87, 147/89, 497/87, 499/87, 500/87, 501/87.) Muiden oppilaitosten asetuksissa erityisopetuksen puitteet muotoiltiin hiukan toisin. Asetusten mukaan ammatti-, kauppa-, koti- ja laitostalous-, käsi- ja taideteollisuus-, maatalousalan ja metsä- ja puutalousoppilaitoksissa ammatillista erityisopetusta annettiin opiskelijalle, joka *vamman, henkisen kehityksen jälkeensä jääneisyyden taikka tunne-elämän häiriön tai muun niihin rinnastettavan syyn* takia tarvitsi oppilaitoksessa erityisiä opetus-, oppilaanohjaus- tai oppilashuoltopalveluja. Näissä oppilaitoksissa erityisopetuksen opetus oli mukautettava siten, että opiskelija *mahdollisimman suurella määrällä saavutti saman pätevyyden* kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. (Asetukset 491/87, 493/87, 494/87, 495/87, 496/87, 498/87.)

Uudessa, kaikkia ammatillisia oppilaitoksia koskevassa yhteisessä asetuksessa säädetään, että erityisopetuksessa opetus on mukautettava siten, että opiskelija mahdollisimman suurella määrällä saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa.

Opetushallituksen erityisopetuksen tila-arviointiin liittyen ammatillisten oppilaitosten rehtoreille tehtiin toukokuussa 1995 erityisopetusta koskeva kysely. Kyselyyn vastasi vain osa ammatillisista oppilaitoksista, joten tuloksia voi pitää vain suuntaa antavina. Kyselyn mukaan lukuvuonna 1994–1995 keskimäärin 4,4 % ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista oli erityisopetusta tarvitsevia opiskelijoita. Ammattioppilaitosten opiskelijoista 7,1 % oli erityisopiskelijoita, toiseksi suurin erityisopiskelijoiden osuus (5,7 %) oli koti- ja laitostalousoppilaitoksissa. Yleisimmät erityisopetuksen syyt olivat huono koulumenes-



tys, mukautettu opetussuunnitelma peruskoulussa ja emotionaalinen häiriintyneisyys tai sosiaalinen sopeutumattomuus. (Salminen 1996, 355–356.)

Syksyllä 1998 ammatillisissa oppilaitoksissa oli yhteensä 5337 erityisopiskelijaa. Vuoteen 1993 verrattuna erityisopiskelijoiden määrä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa oli kasvanut yli kolminkertaiseksi. Taulukossa 3 on esitetty erityisopiskelijoiden määrän kehitys vuodesta 1993 vuoteen 1997. Vuoden 1998 alusta lähtien opiskelijatilastointi on tehty koulutusaloittain, mistä syystä aiemmin käytetty oppilaitosmuodoittainen tietojen saanti ei ole enää mahdollista.

Taulukko 3 Ammatillisten oppilaitosten erityisopiskelijoiden määrä vuosina 1993–1997 (Opetushallitus 1998)

Oppilaitosmuoto	Opiskelijamäärä				
	1993	1994	1995	1996	1997
Ammattioppilaitokset	1488	2759	3050	3509	4006
Hotelli- ja ravintolaoppilaitokset	0	9	4	85	83
Kauppaoppilaitokset	15	55	183	263	277
Koti- ja laitostalousoppilaitokset	128	172	247	189	147
Käsi- ja taideteollisuusoppilaitokset	58	103	114	110	189
Maatalousalan oppilaitokset	35	56	126	228	268
Merenkulkuoppilaitokset	0	0	0	0	0
Metsä- ja puutalousoppilaitokset	16	13	3	14	21
Sosiaalialan oppilaitokset	6	38	45	41	66
Teknilliset oppilaitokset	0	8	95	38	9
Terveystieteiden oppilaitokset	1	26	40	47	49
Taide- ja viestintäkulttuurioppilaitokset	0	12	9	0	0
<b>Yhteensä</b>	<b>1747</b>	<b>3251</b>	<b>3916</b>	<b>4524</b>	<b>5115</b>

Erityisopiskelijoiksi määritellyt opiskelijat tuovat 50 prosentin korotuksen oppilaitoksen opiskelijakohtaiseen yksikköhintaan. Lisärahoitus on tarkoitettu erityisopiskelijoiden koulutuksen tukemiseen. Erityisopiskelijaksi nimeämisessä ja samalla lisärahoituksen saamisessa on ollut viime vuosina ongelmia ja jopa väärinkäytöksiäkin. Uusi lainsäädäntö edellyttää, että kaikille erityisopetusta saaville opiskelijoille laaditaan kirjallinen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa määritellään erityisopetuksen peruste ja ne opetukselliset ja muut erityisjärjestelyt, joilla erityisopiskelijan opiskelua tuetaan. Erityisopetuksen lisärahoitustakin on nyt mahdollista hakea vain niiden opiskelijoiden osalta, joille edellä mainittu kirjallinen suunnitelma on laadittu.

Ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä on lähdetty integroinnin ja normaaliuden periaatteista. Ajatuksena integraatiota pidetään hyvänä, antaa se esimerkiksi laajemmat ammatillisen koulutuksen valintamahdollisuudet. Opintomahdollisuuksien järjestäminen myös erityisopetusta tarvitseville nuorille on merkinnyt ammatillisten oppilaitosten opiskelija-aineiden muuttumista yhä heterogeenisemmäksi. Opetusta joudutaan suunnittelemaan tarkemmin ja toisaalta miettimään erilaisia opetusratkaisuja, jotta jokaiselle opiskelijalle voidaan tarjota hänen edellytystensä ja tarpeittensa mukaista opetusta. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 21.)

Vuonna 1991 integroidussa ammatillisessa erityisopetuksessa oli Laakkosen mukaan vielä ongelmia. Koulutus tapahtui usein irrallisena muusta kunnoutuksesta, koska oppilashuoltohenkilökuntaa oli liian vähän. Ryhmäkoot olivat usein liian suuria ja ongelmia oli tiedonkulussa oppilaitostasolta toiselle. (Laakkonen 1991, 46–49.) Ammatillisten oppilaitosten rehtorit pitivät suurimpina integroinnin esteinä liian suuria opetusryhmiä, eriyttämisen vaikeutta ja vähäisiä erityisopetukseen suuntautuneita resursseja. Esteinä pidetään myös opettajien ja opiskelijoiden asenteita. Integroinnista on kuitenkin oppilaitoksissa saatu myös hyviä kokemuksia. Rehtoreiden mielestä arvot ja asenteet erityisopetuksen suhteen ovatkin 1990-luvulla useimmiten muuttuneet myönteisemmiksi kuin aikaisemmin. (Salminen 1996, 358–360.) Integroidussa ammattiopetuksessa kohdataan siis yhä lähes samat ongelmat kuin vuosikymmenen alussa; sekä aineellisista, taloudellisista että tietotaidollisista resursseista on pulaa.

Pohdittaessa integroidun ammatillisen opetuksen onnistumisen mahdollisuuksia, huomiota on kiinnitettävä opettajaan, opiskelijaan ja hallinnollisiin tekijöihin (Moberg 1984, 14; Laakkonen 1991, 46). Opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa integraatiota vaikuttavat Mobergin (1984) mukaan opettajan erityispedagoginen tietämys, kokemukset poikkeavista oppilaista, joustavuus opetusjärjestelyissä ja yhteistyöhalukkuus. Lisäksi vaikuttaa opettajan kyky arvioida yksilöllisiä opetustarpeita ja se, onko opettaja hyväksynyt integraatoratkaisun. (Moberg 1984.) Opiskelijan osalta integroinnin onnistuminen riippuu opiskelijan kokonaiskehityksestä, sekä tiedollisen että sosiaalisen kehityksen tasosta. Hallinnollisista tekijöistä keskeisiä ovat resurssikysymykset ja oppilaitosyhteisön asenneilmasto. (Laakkonen 1991, 47.)

Pisimmälle viedystä integraatiosta käytetään käsitettä inklusio. Clark, Dyson, Millward ja Skidmore (1995) esittävät, että inklusiivisesta opetuksesta puhuminen vaatii useiden ulottuvuuksien tarkastelua. Ensinnäkin tarkastelun kohteena tulee olla valtiollinen ja paikallinen politiikka ja sen suhde käytännön toimintaan koulu- ja luokkahuonetasolla. Samoin huomiota on kiinnitettävä organisaatioon: mahdollistavatko koulun ominaispiirteet erilaisuuteen vastaimisen. Olennaista on myös se, kuinka inhimilliset ja materiaaliset resurssit edistävät päämääränä olevaa inklusiota. Tarkastelun kohteeksi on otettava vielä opettajien kehittyminen suhtautumisessaan erilaisuuteen sekä käytössä oleva pedagogiikka ja opetussuunnitelma, mitkä määrittävät sen, mitä ja miten opetetaan. Inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavat vielä olennaisesti yhteiskunnan arvot: miten asennoidutaan vammaisuuteen, miten ihmisoikeudet toteutuvat ja miten mahdollinen syrjintä ilmenee. (Clark ym. 1995.)

EU-rahoitteisen Helios II -ohjelman tavoitteena oli vammaisten työllistymismahdollisuuksien parantaminen. Ohjelman ideologian mukaan onnistuneen työllistämisen saavuttamiseksi on tarjottava integroitua koulutusmahdollisuuksia. Koska yleinen koulujärjestelmä ei vielä pysty tarjoamaan kaikkia tukitoimintoja, erityiskoulutus nähdään edelleen välttämättömänä. Helios II -raportissa todetaan, että koulutuksellisia erityistarpeita omaavien henkilöiden integrointi on paljon muutakin kuin opiskelijan sijoittamista yleiseen kouluun. Se on prosessi, jossa oppijalla on mahdollisuus koulutuksen avulla kehittyä ja edetä kohti taloudellista ja sosiaalista itsenäisyyttä. Integraatio on myös prosessi, jossa koulujenkin on muututtava ja kehityttävä siten, että ne kykenevät tarjoamaan kaikille

oppijoille korkealaatuista koulutusta ja tuomaan opetuksen mahdollisimman hyvin myös koulutuksellisia erityistarpeita omaavien ulottuville. Kaikkien asianomaisten yhteistyö on integraation toteutumisen edellytys. (Helios II, 33–41, 90.)

Integroidun ammatillisen erityisopetuksen luotettava kuvailu ja arviointi on mahdollonta, koska alalta ei ole olemassa tutkimuksia tai kattavia kartoituksia. Laakkosen (1991, 45–48) mukaan kokemukset ammatillisten oppilaitosten erityisluokista ovat olleet pääosin myönteisiä: opintonsa keskeyttäneiden määrä on pieni, poissaolot keskimääräistä vähäisemmät ja opintojen jälkeinen työllistyminen hyvä. Edellä mainitun kaltaiset tiedot perustuvat korkeintaan pienimuotoisiin selvityksiin tai henkilökohtaisiin kokemuksiin, jotka eivät ole yleistettävissä omaa oppilaitosta tai opetusryhmää laajemmalle. Integroidun ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseksi tarvittaisiinkin kipeästi tosiasioihin perustuvaa ja laajamittaista tutkimustietoa.

### 5.2.2 Ammatilliset erityisoppilaitokset

Kuten jo aiemmin todettiin, Suomen ammatillinen erityisopetus on alkanut erityisoppilaitoksissa. Syksyllä 1999 Suomessa oli 15 ammatillista erityisoppilaitosta. Erityisoppilaitokset ovat erikoistuneet vammaisten, pitkäaikaissairaiden ja muuten erityistä tukea ja olosuhteita tarvitsevien nuorten ja aikuisten ammatilliseen koulutukseen ja kuntoutukseen. Taulukossa 4 on esitetty ammatillisten erityisoppilaitosten opiskelijamäärät tilastointipäivinä syksyllä 1997 ja 1998. Syksyllä 1998 ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli 3.213 opiskelija. Erityisoppilaitoksiin voidaan ottaa vapaiksi jääneille opiskelijapaikoille myös muita kuin vammaisia opiskelijoita. Syksyllä 1998 terveiden opiskelijoiden määrä oli noin kolmasosa kaikista opiskelijoista. Opetushallituksen rahoittaman koulutuksen lisäksi ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään ns. muuta koulutusta esimerkiksi lääninhallitusten ostamana lisäkoulutuksena. Taulukossa 4 esitettyjen opiskelijamäärien lisäksi näitä ns. muun koulutuksen opiskelijoita oli syksyllä 1998 yhteensä 829. Vaikeasti vammaisten opiskelijoiden osalta ammatillisten erityisoppilaitosten yksikköhintaa korotetaan. Ongelmallista järjestelmässä on se, että vaikean vammaisuuden kriteerit määrittelee kukin oppilaitos itse. Vaikeasti vammaisten osuus puuttuu Aitoon kotitalousoppilaitoksen tiedoista, koska oppilaitos sai erityisoppilaitosasetaman vasta vuoden 1998 alussa.

Ammatillisista erityisoppilaitoksista Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulut ovat erikoistuneet kehitysvammaisten koulutukseen. Arlainstituutin erikoisala on näkövammaisten opetus ja kuntoutus. Kuulovammaisten ammattikoulu ja Nikkarilan ammattioppilaitos ovat puolestaan erikoistuneet kuulovammaisiin opiskelijoihin. Muissa erityisoppilaitoksissa on useaan eri vammaryhmään kuuluvia opiskelijoita. Erityisoppilaitoksissa opiskelevat erityisesti sellaiset henkilöt, joilla on vaikeuksia selviytyä opinnoistaan yleisissä oppilaitoksissa.

TAULUKKO 4 Ammatillisten erityisoppilaitosten omistajat, opiskelijamäärät syksyllä 1997 ja syksyllä 1998 sekä vaikeasti vammaisten määrä ja osuus syksyllä 1997 (Opetushallitus 1998; Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.1998)

Oppilaitos	Omistaja	Opiskelija-	Opiskelija-	Vaikeasti	
		määrä	määrä	vammaisten	
		20.9.1997	20.9.1998	määrä	
		f	f	f	%
Aitoon kotitalousoppilaitos	Yksityinen	48	54		
Alavuden erityisammattikoulu	Valtio	118	113	64	54
Arlainstituutti	Valtio	147	177	81	55
Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus	Yksityinen	493	516	231	47
Keskuspuiston ammattiopisto	Yksityinen	371	374	100	27
Kiipulan ammattioppilaitos	Yksityinen	74	72	16	22
Kiipulan kauppaoppilaitos	Yksityinen	157	157	26	17
Kiipulan puutarhaoppilaitos	Yksityinen	67	73	22	33
Kuhankosken erityisammattikoulu	Valtio	113	120	79	70
Kuulovammaisten ammattikoulu	Valtio	125	145	44	35
Liperin ammattioppilaitos *	Yksityinen	208	208	87	42
Merikosken ammatillinen koulutuskeskus	Yksityinen	812	945	341	42
Nikkarilan ammattioppilaitos	Yksityinen	45	50	14	31
Perttulan erityisammattikoulu	Valtio	163	141	93	57
Yrkesträningskolan i Nykarleby	Kuntayhtymä	71	68	34	48
Yhteensä		3012	3213	1232	42

\* Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus 1.8.1999 alkaen

Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään ammatillista peruskoulutusta, jatko-, täydennys- ja uudelleen koulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Kaikki erityisoppilaitokset ovat valtakunnallisia oppilaitoksia, joten oppilaitoksissa on opiskelijoita koko Suomesta. Oppilaitokset tarjoavat erityisolosuhteita ja -palveluja ammatillisen opiskelun onnistumisen takaamiseksi. Opetuksen tavoitteena onkin yhdessä kuntoutuspalvelujen kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta.

Vuoteen 1999 saakka asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista (677/89) määräsi, että opetus ammatillisessa erityisoppilaitoksessa oli tarvittaessa mukautettava siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavutti saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Vuoden 1999

alusta lähtien samansisältöinen säädös on kaikkia ammatillisia oppilaitoksia koskevassa asetuksessa (811/98).

Kaikilla ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on palvelu- kehittämiskeskuk- sen asema ja velvollisuudet. Nykyisten säännösten mukaan kehittämiskeskus- toiminnasta päätetään opetusministeriön antamassa koulutuksen järjestämislu- vassa. Asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista (677/1989) määritteli kehit- tämistehtävän: ”Oppilaitos voi lisäksi ammattikasvatushallituksen luvalla toi- mia ammatillisen erityisopetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä ja oppimateriaa- lia kehittävänä oppilaitoksena ja antaa asiantuntija-apua muille oppilaitoksille.” Kehittämiskeskustoiminnasta ei ole annettu tarkempia ohjeita tai sisältökuvau- ksia. Osittain tästä syystä kehittämiskeskustoiminta on käytännössä ollut hahmottomatonta. Toiminta on ollut matalaprofiilista ja sitä on tehty jokapäi- väisen koulutustyön lomassa. Sisäistä asiantuntijuutta on kuitenkin kehitetty jatkuvasti, esimerkiksi oppimateriaalin tuottaminen on ollut varsin yleistä. Eri- tyisoppilaitoksissa integraation vaatimukset on ymmärretty, mutta samalla on tiedostettu omat vahvuudet. On haluttu tuoda ammatillisen erityisopetuksen hyviksi koettuja käytäntöjä sekä erityistietoja ja -taitoja yleisten oppilaitosten käyttöön. Toiminnan vähäisyyttä selittää ainakin osaltaan se, ettei erityisoppi- laitoksilla ole ollut kehittämiskeskustoimintaan resursseja, toisaalta yleiset op- pilaitoksetkaan eivät ole kovinkaan aktiivisesti pyytäneet apua. (Daavittila 1996, 370–371, 383–384.) Vuosina 1998–2001 opetushallituksen Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa palvelu- ja kehittämiskeskustoiminta on yhtenä ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämisasiheena. On todennäköistä ja toivottavaa, että esimerkiksi tämän hankkeen myötä palvelu- ja kehittämis- keskustoiminta tulee tunnetummaksi ja käytännöt vakiintuvat.

### 5.2.3 Ruotsinkielinen ammatillinen erityisopetus

Yksi Suomen ammatillisista erityisoppilaitoksista on ruotsinkielinen, oppilaitos toimii Uudessakaarlepyyssä. Sen lisäksi vuonna 1995 ruotsinkielisiä erityisryh- miä oli viidessä yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Valtaosa ruotsinkieli- sistä opiskelijoista, joilla on erityisopetustarpeita, opiskelee yleisopetuksen ryhmissä. (Lahtinen, Gullholm & Norrgård 1996, 408–409.)

Vuosina 1992 ja 1995 on kartoitettu ruotsinkielisen alueen ammatillisten oppilaitosten erityisopetustarpeita ja erityisopetuksen järjestämiseen liittyviä vaikeuksia. Opettajien arvion mukaan 16 % opiskelijoista oli erityisopetuksen tai tuen tarpeessa. Tavallisimmat vaikeudet liittyivät lukemiseen ja kirjoittami- seen, nämä vaikeudet kattoivat lähes kolmanneksen kaikista ongelmista. Luku- ja kirjoitusvaikeuksia oli 4 %:lla kaikista opiskelijoista. Vajaalla 10 %:lla opiske- lijoista on katsottu olevan sellaisia oppimisvaikeuksia, jotka vaikeuttavat opet- tajan opetustyötä. Ruotsinkielisellä alueella on nähty ongelmalliseksi tiedon- siirto aloitettaessa ammatillisia opintoja. Suuri osa opettajista on ollut sitä mieltä, ettei ole saanut ennakkoon opiskelijoista riittävästi tietoja. Lähes puolet opettajista ei ollut saanut mitään tietoja. Kartoituksessa todettiin, että integ- roidussa erityisopetuksessa resurssit ovat riittämättömät, opettajilta puuttuu aikaa yksilölliseen opetukseen, mukautetusta oppimateriaalista on pulaa, sa- moin pulaa on tukiopetuksen resursseista. Puutteita nähtiin myös opettajien

erityispedagogisessa tietämyksessä; vuoden 1995 kartoituksessa erityisopettajan tutkinto oli vain kahdella opettajalla. (Lahtinen ym. 1996, 412–420.)

### 5.3 Yhteenveto

Suomessa pidetään tavoitteena, että koko ikäluokalle tarjotaan mahdollisuus toisen asteen koulutukseen. Vammaisten nuorten osalta koulutusmahdollisuus pyritään turvaamaan erityisopetusjärjestelyjen avulla.

Erityisopiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on lisääntynyt merkittävästi. Yleisten ammatillisten oppilaitosten erityisopiskelijoiden määrä oli vuonna 1998 kolminkertainen vuoden 1993 tilanteeseen verrattuna. Myös ammatillisten erityisoppilaitosten opiskelijamäärä on lisääntynyt, mutta yleisiä oppilaitoksia vähemmän. Ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen kokonaisuutena onkin keskittynyt pitkälti määrälliseen kehittämiseen. Koulutustarjonnan lisäämistä on perusteltu koulutustarpeella. Opiskelijamäärätilastot eivät kuitenkaan kerro totuutta koulutuksen tarpeesta, koska vuosittain ammatillisessa erityisopetuksessa opiskelee joukko nuoria ja aikuisia, joilla on aiemmin hankittuna vastaava toisen asteen koulutus. Kustannuksiltaan kalliin erityisopetuksen päällekkäisyys on ongelma, jota ei ole vielä pystytty ratkaisemaan tuloksellisesti.

Ammatillisen erityisopetuksen ensisijaisena vaihtoehtona pidetään integroitua opiskelua yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Integroinnissa on vielä runsaasti ongelmia; osa ongelmista liittyyleisten oppilaitosten voimavarojen vähyyteen, osa taas asenteisiin. Merkittävä ongelma integroidun opetuksen kehittämisessä on se, ettei luotettavaa tietoa opetuksen järjestämisestä ole kuin opiskelijamäärien osalta.

Ammatillisia erityisoppilaitoksia puolestaan pyritään kehittämään vastaamaan vaikeammin vammaisten koulutustarpeeseen. Vaikeammin vammaisten nuorten ja aikuisten toisen asteen koulutus onkin Suomessa lähes kokonaan suunnittelematta ja järjestämättä. Myös vaikeammin vammaisten koulutuksen järjestämisessä törmätään sekä resursseihin että asenteisiin liittyviin ongelmiin.

Ammatillisen erityisopetuksen määrällisellä lisäämisellä ei voida enää saavuttaa uusia tuloksia. Onkin aika keskittyä laadun parantamiseen ja toiminnan kehittämiseen. Ajankohtaisia haasteita ovat integraation ja vaikeammin vammaisten koulutuksen lisäksi ainakin erityisopettajien koulutuksen lisääminen, erityisoppilaitosten hyödyntäminen palvelu- ja kehittämiskeskuksina sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäminen.

## **6 AMMATILLISEN ERITYISOPETUKSEN TAVOITTEET**

Virallisimmissa muodoissaan ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen tavoitteet on määritelty lainsäädännössä ja valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa. Oppilaitoskohtaiset tavoitteet näkyvät puolestaan oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa sekä oppilaitosten toiminta-ajatuksissa ja toimintasuunnitelmissa. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet ovat pääsääntöisesti samat kuin ammatillisen koulutuksen yleensäkin.

### **6.1 Ammatillisen peruskoulutuksen ja erityisopetuksen tavoitteet lainsäädännössä**

Vuoden 1998 loppuun voimassa olleessa laissa ammatillisista oppilaitoksista (487/87) ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteet määriteltiin seuraavasti:

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on peruskoulun ja lukion koulutustehdävää jatkaen tai työkokemukseen perustuen antaa yhteiskunnan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä, ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia.

Ammatillisen koulutuksen tulee antaa persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen sekä kansallisen kulttuurin, kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia, edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä perehdyttää opiskelijat yrittäjyyteen, yritystoimintaan ja paikallisiin olosuhteisiin.

Ammatillisesta erityisopetuksesta edellä mainitussa laissa todettiin, että tavoitteena oli muiden tavoitteiden lisäksi edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa.

Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta (630/98) säätää, että ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Samassa laissa koulutuksen tavoitteet määritellään seuraavasti:

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista. Nuorille järjestettävässä koulutuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on lisäksi yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta.

## 6.2 Ammatillisen koulutuksen tavoitteet opetussuunnitelmien perusteissa

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä muodostuu valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista ja oppilaitoskohtaisista opetussuunnitelmista. Ammatillisen koulutuksen rakenne ja tutkinnot uudistuivat vuodesta 1995 alkaen. Uuden koulutusrakenteen mukaisten tutkintojen opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet uudistettiin kaikilla koulutusaloilla vuosina 1994–1995. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 5.)

Kaikkien ammatillisten perustutkintojen valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet sisältävät osittain saman tekstiosuuden mm. koulutuksen tehtävästä ja arvoperustasta sekä opetuksen kehittämisestä. Tässä luvussa on käytetty lähteenä kone- ja metallialan opetussuunnitelman perusteita. Samat asiat löytyvät myös muiden koulutusalojen opetussuunnitelmien perusteista, vaikkakin mahdollisesti eri sivuilta kuin tämän luvun lähdeviittauksissa. Opetussuunnitelmauudistusta ja valtakunnallisia opetussuunnitelmien perusteita esiteltäessä huomiota kiinnitetään lähinnä tämän tutkimuksen aihepiiriin liittyviin tavoitteisiin, työllistymiseen ja itsenäistymiseen.

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on valmentaa, tukea ja ohjata opiskelijaa omaksumaan laaja-alainen ammattisivistys. Opiskelijaa innostetaan hankkimaan kansainvälistyvillä työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden erilaisissa työympäristöissä vaadittava vahva ammattitaito. Opiskelijaa tuetaan lisäksi omaksumaan moniarvoisessa ja -kulttuurisessa sekä kestäväan kehitykseen pyrkivässä yhteiskunnassa tarvittava yleissivistys. Koulutuksessa opiskelija kehittää yhteiskunnan edellyttämiä kansalaistaitojaan ja persoonallisuuttaan monipuolisesti. Koulutus tukee opiskelijan elämänhallintaa sekä omiin kehitystarpeisiin pohjautuvien elämäntaitojen ja elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittymistä. Koulutuksessa edistetään myös sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista. Jo opetussuunnitelmauudistuksen alkuvaiheessa ammatillisen koulutuksen tehtäviksi asetettiin hyvä ammattitaito ja laaja ammattisivistys sekä nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen. Ammattisivistys perustuu kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä, työstä, oppimisesta ja kasvatuksesta, jossa kasvu ammattiin ja elämänhallintaan on pedagogisesti erottamaton kokonaisuus. Oikeus työhön ja ihmisarvoiseen elämään sekä yksilön oikeus saada ammatillista koulutusta ovat ne lähtökohdat, jotka antavat ammatilliselle koulutukselle yhteiskunnallisen oikeutuksen ja kasvatustehtävän. (Ammatillisen



koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994, 14–17; Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 15.)

Koulutussuunnittelun keskeinen tehtävä on turvata laadullisesti ja määrällisesti oikein koulutetun työvoiman riittävyys. Tämä on tärkeää taloudellisen hyvinvoinnin näkökulmasta, mutta myös koulutettavien kannalta. Opetushallituksen käsityksen mukaan on tärkeitä, että hankittu koulutus turvaa sitä vastaavan ja kehittymismahdollisuuksia tarjoavan työpaikan ja ihmisarvoisen elämän. Laajan työttömyyden aikana koulutuksen on tuettava entistä paremmin valmistuneiden työllistymistä, elinkeinojen kehittämistä ja työllistymisen muotoja. Vastaavasti työelämän on lähennyttävä koulutusta ja avattava mahdollisuuksia työharjoitteluun ja työllistymiseen. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994, 10–13.)

Ammatillisen koulutuksen rakenne ja tutkinnot uudistuivat siis toisella asteella syksystä 1995 lähtien. Rakenteellisen ja sisällöllisen uudistamisen ohella pyrittiin oppimiskulttuurin ja toimintatapojen muutokseen. Koulutus haluttiin rakenteeltaan joustavaksi, laaja-alaiseksi ja valinnaisuutta haluttiin lisää. Uudistuksen muiden vaikutusten lisäksi myös yhteistyön muiden oppilaitosten, työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa odotettiin lisääntyvän entisestään. Yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän välillä tarvittiin erityisesti työharjoittelun ja päättötöiden kehittämässä. (Stenström 1997, 9–11.)

Oppimiskulttuurin kehittämisessä painottuvat opiskelijakeskeisyys ja opiskeluvälmiudet, valinnaisuus ja joustavuus, opintojen hyväksilukeminen ja korvaaminen, työelämäyhteydet ja verkostoituminen sekä opetuksen laatu ja tuloksellisuus. Koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun parantamiseen pyritään mm. lisäämällä edellä mainittuja koulutuksen joustavuutta ja yksilöllisiä valinnan mahdollisuuksia, kehittämällä työelämäyhteyksiä, harjoittelua ja projekti- muotoista opiskelua sekä edistämällä opiskelijoiden työllistymistä ja koulutuksen jälkeistä sijoittumista. Opiskelijakeskeisyys tarkoittaa sitä, että opetusjärjestelyissä otetaan huomioon erilaiset opiskelijat. Näin syntyy myönteinen ja itsetuntoa vahvistava ilmapiiri. Yksilölliset ja opiskelijan omaa vastuuta painottavat työtavat tukevat opiskelijan kasvua itsenäisyyteen ja vastuuseen. Myös valinnaisuudella voidaan ottaa huomioon yksilöiden erilaisuus ja elämäntilanteet sekä myös muuttuvat työelämän tarpeet. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 115–118.)

Hyvän ja monipuolisen ammattitaidon saavuttamiseksi opiskelija tarvitsee mahdollisuuksia kokonaisuuksien oppimiseen ja opiskelua aidoissa työtilanteissa. Oppilaitoksissa annettavan työnopetuksen lisäksi ammatilliseen koulutukseen sisältyykin työharjoittelua. Työharjoittelun kesto voi vaihdella alakohtaisesti; vähimmäisvaatimuksena on neljä opintoviikkoa. Työharjoittelussa yhdistyvät ammatissa tarvittavat tiedolliset ja taidolliset opinnot. Työharjoittelulla pyritään edistämään myös nuorten työllistymistä. Oppilaitosten tehtävänä on luoda kiinteät ja koulutusta edistävät työelämäyhteydet ammattitaidon, työssä oppimisen ja työllistymisen edistämiseksi. Opiskelijoiden työllistymistä ja sijoittumista pidetään niin keskeisinä tavoitteina, että niitä oppilaitoksen tulee jatkuvasti seurata. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 115–118.)

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on myös nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen. Tavoitteena on edistää nuoren aikuisuuteen kypsymistä, vahvistaa myönteistä itsetuntoa ja harkintakykyä sekä yleensä terveyttä ja hyvinvointia. Koulutuksen tehtävänä on siten myös nuoren oman elämän hallintaan liittyvien valmiuksien kehittäminen. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994, 14–17.)

Opetussuunnitelmien perusteissa ammatillisen erityisopetuksen tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija

saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka auttaa työllistymistä ja työssä menestymistä, saa mahdollisuuksia täydentää pätevyyttään oman alan jatko-opinnoilla ja kehittää yhteiskunnan jäsenenä tarvittavia perustietoja ja taitoja sekä elämänhallinnan valmiuksia.

Koulutus antaa kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet sijoittua yhteiskuntaan. Erityisopetuksen avulla mahdollistetaan opiskelijan itsensä kehittäminen, kasvu ja oppiminen omista edellytyksistä ja elämäntilanteesta lähtien. Erityisopetuksen tehtävänä on nuoren henkilökohtaisista tarpeista lähtevän oppimisen ja kasvun turvaaminen sekä sen edistäminen. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 117–118.)

Erityisopetuksen ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavassa muussa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteita voidaan kuitenkin opiskelijan edellytysten perusteella mukauttaa joko kokonaan tai vain osittain joidenkin opintokokonaisuuksien osalta. Opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, johon kirjataan mukautetut tavoitteet, joissa korostetaan opiskelijan vahvoja osaamisalueita. Työhön sijoittumisen parantamiseksi järjestetään koulutuksen aikana mahdollisuuksia työpaikkakohtaiseen harjaantumiseen opiskelijan henkilökohtaisten edellytysten mukaisesti. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 117–118.)

### **6.3 Koulutuksen oppilaitoskohtaiset tavoitteet ammatillisissa erityisoppilaitoksissa**

Oppilaitoskohtaiset koulutuksen tavoitteet ilmaistaan esimerkiksi oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa ja oppilaitoksen toiminta-ajatuksessa, toimintasuunnitelmassa, toimintakertomuksessa tai esitteissä. Seuraavassa esitellään, miten koulutuksen tavoitteet on määritelty tutkimuksessa mukana olleilta erityisoppilaitoksilta saaduissa materiaaleissa. Erityisesti kiinnitetään huomiota niihin tavoitteisiin, jotka liittyvät yhteiskuntaan ja työelämään sijoittumiseen.

#### **6.3.1 Alavuden erityisammattikoulu**

Alavuden erityisammattikoulun toiminta-ajatuksessa oppilaitoksen toiminnan tavoitteet on määritelty seuraavasti:

Alavuden erityisammattikoulun toiminnan tavoitteena on luoda edellytykset opiskelijalle toimintakyvyn monipuoliseen kehittymiseen ja kasvamiseen. Keskeisinä lähtökohtina ovat opiskelijan kyvyt, tarpeet, elämäntilanne ja tulevaisuuden suunnitelmat.

Tarkemmin eriteltyinä oppilaitoksen toiminnan tavoitteet löytyvät oppilaitoskohtaisesta opetussuunnitelmasta. Opiskelun kokonaisvaltaisuutta korostettaessa todetaan, että opiskeluajan keskeinen pitkän aikavälin tavoite on opintojen jälkeisessä ajassa: opiskelijan mahdollisimman itsenäinen selviytyminen niin työelämässä kuin muissa päivittäisissä toiminnoissa. Yhteydet työelämään ja opiskelijan kotipaikkakunnan sidosryhmiin opintojen alusta lähtien edesauttavat opintojen jälkeisen tulevaisuuden suunnittelua ja erilaisten työllistymis- ja asumisvaihtoehtojen toteutumista. Jokaisen opiskelijan on voitava hyödyntää opiskeluaikana hankittuja taitoja sekä työelämässä että muussa arkielämässään. Yleisellä tasolla oppilaitoksen on vastattava niihin muutoksiin, joita tapahtuu yhteiskunnassa ja työelämässä. Koulutusaloja ja -sisältöjä muutetaan työelämän vaatimusten ja odotusten mukaan. Tärkeätä on ajankohtaisuus ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Tavoitteena on opiskelija, joka kokee olevansa yhteiskunnan täysivaltainen jäsen.

Toiminta-ajatusta pyritään toteuttamaan mm. toiminnallisella yhteistyöllä. Opiskelijan mahdollisen työpaikan ollessa selvillä jo opiskeluvaiheessa, voidaan opintojen sisältöjä muokata tulevan työn ja tarpeiden mukaan. Opiskelijan ammatillisista valmiuksista voidaan antaa palautetta työpaikalle, jossa työnkuva voidaan muokata opiskelijan kykyjä ja taitoja vastaavaksi.

Opiskelijan tulevaisuuden ratkaisut ja vaihtoehdot vaikuttavat opiskelijan opintojen sisältöihin. Tulevaisuuden suunnitelmat huomioidaan opintokokonaisuuksia ja -sisältöjä muodostettaessa. Tavoitteena on, että opiskelu erityisammattikoulussa kehittää opiskelijan työ- ja toimintakykyä niin, että se vastaa mahdollisimman hyvin tulevaisuuden työ- ja toimintaympäristöä. Toisaalta oppilaitoksesta päin pyritään vaikuttamaan opiskelijan työllistymis- ja asumisvaihtoehtoihin. Yhteistyö keskeisten sidosryhmien kanssa auttaa opiskelijan kannalta mahdollisimman ihanteellisen työllistymisen ja asumisen toteuttamista. Kiinteä yhteys työelämään esimerkiksi työharjoittelujen ja monimuotoisen opiskelun kautta tukee esitettyjä päämääriä. Opiskelijan sijoittumista työelämään ja yhteiskuntaan seurataan säännöllisesti. Työllistymisen ja asumisratkaisujen seurannan tuloksia hyödynnetään oppilaitoksen toimintaa kehitettäessä.

### **6.3.2 Kuhankosken erityisammattikoulu**

Kuhankosken erityisammattikoulun toiminta-ajatuksen ensimmäisessä kappalessa määritellään oppilaitoksen tavoite:

Kuhankosken erityisammattikoulun tehtävä on tukea opiskelijaa löytämään omat mahdollisuutensa ja saavuttamaan sellainen ammatillinen pätevyys, joka auttaa työllistymisessä ja kehittää yhteiskunnan jäsenenä tarvittavia perustietoja ja taitoja tavoitteena mahdollisimman itsenäinen elämä.

Oppilaitoksen opetussuunnitelman perusteissa koulutuksen tavoitteiksi on kirjattu samat ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet, jotka ovat valtakunnallisissa ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa: ammatillinen pätevyys, elämänhallinnan taidot ja jatko-opintokelpoisuus.

Opiskelijahuollon toimintamuodoissa todetaan, että yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on erittäin tärkeää. Yhteistyö alkaa jo hakuvaiheessa, jolloin opiskelijaksi aikova ja hänen kotiväkensä ja kotikuntansa ovat yhteydessä kouluun. Jo silloin pohditaan yhdessä, mikä rooli opiskelulla on nuoren elämänsäkaressa, mitkä ovat opiskelemaan hakeutumisen motiivit, mihin opiskelulla pyritään ja mitä työhönsijoittumismahdollisuuksia kotikunnassa on tarjolla sillä koulutuslalla, jonka opiskelua suunnitellaan.

Arvioinnista todetaan, että arvosanat annetaan opintokokonaisuuksista, joihin työharjoittelu ja päättötyö sisältyvät ja arviointiin osallistuu opettajan lisäksi tarvittaessa työelämän edustaja. Opiskelija-arvioinnin tehtävänä on mm. antaa tietoa työnantajalle opiskelijoiden ja ammattiin valmistuvien osaamisen tasosta.

Valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään ja omaan elämään seurataan säännöllisesti seurantakyselyillä.

### 6.3.3 Perttulan erityisammattikoulu

Perttulan erityisammattikoulun oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa annetaan kokonaiskuva oppilaitoksen ammatillisen koulutuksen tavoitteista, rakenteista ja käytännön toiminnasta.

Perttulan erityisammattikoulun tehtävänä on tarjota opiskelijoille sellaisia oppimiskokemuksia, joiden avulla he selviytyvät työelämässä ja omassa elämässään. Työssä oppimista pidetään tärkeänä: työssä oppimisen mahdollisuuksia järjestetään sekä oppilaitoksessa että sen ulkopuolella sijaitsevilla työpaikoilla yrityksissä ja julkisissa virastoissa ja laitoksissa. Koulutuksen aikana esitään opiskelijan kotipaikkakunnalta sopivia kokeilu- ja harjoittelupaikkoja, joihin opiskelija voi mahdollisesti työllistyä koulutuksen jälkeen. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija sijoittuu koulutuksen jälkeen työhön. Päämääränä on, että mahdollisimman moni opiskelija voisi työharjoittelujen ja työssä oppimisen kautta sijoittua työhön normaalille työpaikalle.

Perttulan erityisammattikoulun ammatilliseen koulutukseen kuuluu olennaisesti kasvaminen ja kehittyminen itsenäiseksi aikuiseksi, joka osaa huolehtia itsestään, ympäristöstään ja asioistaan sekä hallitsee sosiaalisia tilanteita. Asumisen ja itsenäisen elämisen taitoja opetellaan ja harjoitellaan käytännön tilanteissa. Keskeiseksi tehtäväksi koetaan myös opiskelijoiden ohjaaminen mahdollisimman normaaliin elämään yhteiskunnassa. Oppilaitoksen toimintatapa ja tavoitteet tukevat opiskelijoiden integroitumista yhteiskuntaan.

### 6.3.4 Liperin ammattioppilaitos (1.8.1999 alkaen Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus)

Liperin ammattioppilaitoksen toiminta-ajatus kirjataan seuraavasti:

Liperin ammattioppilaitoksen tehtävänä on laadukkaan ammatillisen koulutuksen ja kuntoutuksen kautta tukea vajaakuntoisten, vammaisten ja muiden erityistä tukea sekä ohjausta tarvitsevien työllistymistä, itsenäistä suoriutumista ja osallistumista täysipainoisesti yhteiskunnan toimintoihin.

Koulutuksen tavoitteena mainitaan opetussuunnitelmien valtakunnallissakin perusteissa mainitut kolme tavoitetta. Elämönhallinnan valmiuksista mainitaan itsensä huolehtimisen taidot, yhteiskuntaan osallistumisen taidot ja ihmissuhteisiin liittyvät taidot. Jatko-opintomahdollisuuden lisäksi tavoitteena on, että opiskelija osaa hyödyntää laajasti muutkin opiskelumahdollisuudet.

Tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaitos järjestää koulutusta niin, että löydetään kunkin opiskelijan vahvuudet ja osaamisen alueet, joiden kautta työllistyminen mahdollistuu tarvittaessa myös ilman varsinaista ammattitutkintoa kapeamman ammatin osa-alueen hallitsemisen kautta. Lisäksi oppilaitos kehittää koulutusta, uusia työtehtäviä ja työpaikkoja vajaakuntoisten ja vammaisten työllistämiseksi yhteistyössä työelämän sekä muiden asiantuntijatahojen kanssa.

Oppilaitoksessa on laadittu suunnitelma oppilaitoksen työelämäyhteyksien kehittämiseksi. Suunnitelmaan on kirjattu, että opiskelijoille laaditaan työllistymis- ja /tai jatko-opiskelusuunnitelma koulutuksen loppuvaiheessa. Lisäksi opiskelijan sijoittuminen koulutuksen päättyessä kirjataan tiedoksi jatkoseurantaa varten. Tiedot sijoittumisesta kootaan tilastoksi ja tiedoksi oppilaitoksen henkilökunnalla. Ensimmäinen seurantakysely tehdään vuoden kuluttua ja seuraava kysely kolmen vuoden kuluttua valmistumisesta. Kyselyillä kerätään tietoja sijoittumisesta ja elämäntilanteesta. Hankittu tieto ja tilastot jaetaan henkilökunnalle ja ne ovat keskusteltavina yhteistyökokouksessa ja työryhmissä heti tilastojen valmistuttua. Kun mietitään koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuutta, huomioidaan tiedot ja tilastot opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään. Työnantajia haastatellaan opiskelijoiden harjoittelun ohjauksen yhteydessä, jolloin voidaan selvittää, mitä sisältöjä ja koulutusammatteja työpaikoilla tarvitaan.

### 6.3.5 Kiipulan ammattioppilaitos

Kiipulan ammattioppilaitoksen tehtävänä on pyrkiä antamaan opiskelijalle tiedot ja taidot toimia ammatissaan yksilönä ja työyhteisön jäsenenä. Oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaan opiskelun lähtökohtana on työtaitojen oppiminen, jossa myös jatko-opintokelpoisuus on varmistettu. Työntekijä on työyhteisön jäsen ja hänen tärkeitä ominaisuuksiaan ovat yhteistyökyky, asiakaspalvelutaidot, itseohjautuvuus ja tahto itsensä jatkuvaan kehittämiseen.

Koko koulutuksen tavoitteena on tähdätä ammattitaitojen oppimiseen ja muun opiskelun lisäksi ammattitaitoa rakennetaan pidennetyllä työharjoittelulla ja oppilaitoksen tiloissa toimivalla harjoitusyrityksellä. Työssä oppimista on laajennettu siten, että opiskelijat toteuttavat koulun ulkopuolisia lähiverkkotöitä, lähtien verkon suunnittelusta sen rakentamiseen ja dokumentointiin, "avaimet käteen"-periaatteella. Työharjoittelujaksot ovat toisen ja kolmannen opintovuoden aikana ja kestävät kuusi viikkoa tai enemmänkin. Harjoittelupaikat pyritään järjestämään kotipaikkakunnan läheisyydestä. Opetussuunnitel-

massa todetaan, että oma-aloitteisuus harjoittelupaikan valinnassa ei ole kiellettyä. Useat opiskelijat ovat tällä tavoin työllistyneet. Piristävästi poikkeuksellisessa opetussuunnitelmassa todetaan myös näin:

Ammatit, koko työelämä ja tekniikka muuttuvat niin huimaa vauhtia, että oppilaitoksen on pystyttävä vastaamaan niiden haasteeseen. Emme pysty muuttamaan elämää oppilaitoksemme ympärillä, mutta kykenemme kyllä muuttamaan itseämme paremmin elävään elämään sopivaksi, ainakin kulkemaan sitä kohti.

Kaikki me olemme erilaisia, joten kaikki eivät saavuta tavoitteita samalla tavoin, eikä samoja tavoitteita. Eikä niin pidäkään olla, eikä niin ole. Tiedon ja huollon valtiolla tarvitaan monenlaista osaamista, pääasia että on tiellä, eikä ojassa ja oppihan ei ole koskaan ketään ojaan kaatanut. Jokaisella on oma tavoitteensa ja tavoite sinänsä on aina jotakin uutta, ennen näkemätöntä, kuulematonta, kokemattonta. Oli se sitten kuinka pientä tahansa, se on kuitenkin tavoite jos se ei ole aiemmin ollut osa sinua.

Kaikki me olemme erilaisia, mutta siinä suhteessa samanlaisia, että jokainen meistä voi oppia jotakin uutta.

### 6.3.6 Kiipulan kauppaoppilaitos

Kiipulan kauppaoppilaitoksen toiminta-ajatus ja koulutuksen tavoitteet löytyvät oppilaitoksen johtosäännöstä ja opetussuunnitelmasta. Kiipulan kauppaoppilaitoksen toiminta-ajatuksen mukaan oppilaitos

- toimii ammatillisen kuntoutuksen ja koulutuksen alalla, tarjoten palvelu jaan ensisijaisesti vammaisille nuorilla ja aikuisille
- tyydyttää näiden ammattitaidon hankintaan ja kuntoutumiseen sekä työn saantiin ja ammattitaidon säilyttämiseen liittyviä tarpeita,
- tavalla, jonka opiskelijat kokevat itseään kehittävänä, tehokkaana, korkeatasoisena, taloudellisesti edullisena ja jatkuvaan opiskeluun motivoivana.

Koulutuksen tavoitteena mainitaan kaupan ja hallinnon alan ammatillisten tavoitteiden lisäksi elämänhallinta. Ammatillisen erityisoppilaitoksen koulutuksen tavoitteena on aina varsinaisen ammatillisen koulutuksen lisäksi valmentaa opiskelijoita hallitsemaan omaa elämäänsä. Olennaista on kasvaminen itsenäiseen elämiseen, omien elämänarvojen asettamiseen sekä oman itsensä ja muiden ihmisten arvostaminen yksilönä. Oppilaitosyhteisö antaa myös erinomaisen mahdollisuuden harjaantua hoitamaan ihmissuhteitaan ja hyväksymään toisten ihmisten erilaisuutta.

Ensisijaisena periaatteena on kaikin mahdollisin keinoin luoda kullekin opiskelijalle mahdollisuus suorittaa merkonomin tutkinto normaalisti opiskellen ja näin varmistaa opiskelijan suorittaman tutkinnon kilpailukykyisyys hänen työllistymistään ja jatko-opintojaan ajatellen. Sama periaate pätee soveltaen myös valmentavaan koulutukseen ja lisäkoulutukseen.

Yhteyksiä työelämään kehitetään jatkuvasti siten, että opetuksessa voidaan mahdollisimman suuressa määrin hyödyntää työelämässä tapahtuvaa kehitystä. Työssä oppiminen järjestetään ensisijaisesti käytännön työpaikoilla.

### 6.3.7 Kiipulan puutarhaoppilaitos

Kiipulan puutarhaoppilaitos on kolmas Kiipulasäätiön ammatillisista erityisoppilaitoksista. Oppilaitoksen puutarhatalouden perustutkinnon (puutarhurin)

oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.1995. Opetussuunnitelmassa todetaan, että erityisoppilaitoksen luonne antaa toisaalta mahdollisuuden ja toisaalta edellyttää uusien opetusmenetelmien kokeiluun ja kehittämiseen. Lisäksi kehittämisalueina oppilaitoksen toiminnassa ovat yhteyksien pitäminen ja monipuolistaminen eri sidosryhmien kanssa sekä opettajien ja muun henkilökunnan ammattitaidon ylläpitäminen.

Kiipulan puutarhaoppilaitoksessa on tavoitteena saada aikaan syvällistä oppimiskulttuurin ja toimintatapojen muutosta, jossa palautteen ja arvioinnin välityksellä opetussuunnitelma uudistuu jatkuvasti. Tavoitteena on myös koulutuksen laadun ja joustavuuden kehittäminen, jotta ammatillinen osaaminen vastaisi yhteiskunnan ja yritysmaailman muutoksia. Oppilaitoksen luonteesta johtuen toiminnan kantavana periaatteena on erityisopetus ja sen kehittäminen. Toiminnassa pyritään jatkuvasti kehittämään opiskelua edistäviä ja tukevia opetusmenetelmiä ja -välineitä. Opiskelijoiden erityistarpeiden huomioimiseksi käytetään opetuksessa uusia opetusmenetelmiä ja tilanteeseen soveltuvia erityisjärjestelyjä, kuten erillistä apuhenkilöstöä. Erityisopetuksen ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavassa ammatillisessa koulutuksessa. Näin pyritään varmistamaan opiskelijan suorittaman tutkinnon kilpailukykyisyys hänen työllistymistään ja jatko-opintojaan ajatellen. Työharjoittelu tapahtuu pääsääntöisesti opinto-ohjelmaan varatun harjoittelujakson aikana. Aloite harjoittelupaikan hankkimisessa on opiskelijalla, mutta oppilaitos antaa tarvittavaa ohjausta ja tukea.

Oppilaitoksen esitteessä tulevalle opiskelijalle kerrotaan: "Kiipulan puutarhaoppilaitoksessa keräät itsellesi tulevaisuuden eväitä. Saat hyvän koulutuksen, joka parantaa mahdollisuksiasi työelämässä." Kiipulan puutarhaoppilaitoksen esitteessä luvataan korkeatasoisen opetuksen ja laajojen tukipalvelujen avulla laadukas koulutustaso ja hyvät mahdollisuudet työmarkkinoilla. Esitteessä kerrotaan myös, että opetussuunnitelma seuraa tiiviisti alan koulutuksen kehitystä.

## **6.4 Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön tavoitteet**

### **6.4.1 Ammatillisen koulutuksen kehittäminen**

Volanen (1997) esittää, että eurooppalaisittain arvioituna ammatillisen koulutuksen kehittäminen on Suomessa ollut yllättävän myöhäsyntyistä ja aliarvostettua. Keskiasteen uudistus 1970-luvulla oli hänen mukaansa ensimmäinen yritys saada ammatillinen koulutus kansallisesti yhtenäiseksi. (Volanen 1997, 107.) Tällä vuosikymmenellä ammatillista koulutusta on kehitetty ja uudistettu voimallisesti. Ammatillisen koulutuksen tutkintorakenne uudistettiin ja uudet opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet tulivat voimaan syksyllä 1995. Toteutetun ammatillisen koulutuksen uudistuksen taustalla on nähty olleen opiskelija- ja koulutusjärjestelmälähtöisiä näkökohtia, mutta uudistuksella pyrittiin reagoimaan myös työelämän kehitystä koskeviin ennakointeihin. Yksi vastaus työelämän vaatimukseen oli tutkintojen laaja-alaistuminen ja tällä saa-

vutettava yksilön mahdollisuus sijoittua joustavasti useammanlaisiin tehtäviin. (Mäkinen 1997, 98–102.)

Nyt on käynnissä jo toinen ammatillisen koulutuksen uudistus saman vuosikymmenen aikana. Valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 on asetettu tavoitteeksi uudistaa toisen asteen ammatilliset tutkinnot vuoteen 2000 mennessä. Toisen asteen ammatillisten tutkintojen tavoitepituus tulee olemaan kolme vuotta. Keskeisinä uudistamisen periaatteina ovat toisaalta tutkintojen laaja-alastaminen ja toisaalta koulutuksen työelämävastaavuuden ja työssäoppimisen lisääminen. Kaikkiin ammatillisena peruskoulutuksena suoritettaviin 120 opintoviikon laajuisiin perustutkintoihin sisällytetään vähintään 20 opintoviikon työssäoppiminen. (Ammatillisten perustutkintojen kehittäminen 1998.) Ensimmäiset uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset koulutukset aloitettiin syksyllä 1999. Työelämävastaavuuden ja työssäoppimisen tavoitteiden saavuttaminen tulee edellyttämään läheistä yhteistyötä oppilaitosten ja yrityskentän kesken sekä alueellisella että paikallisella tasolla (Hahkala 1997, 12).

Paine koululaitoksen uudistumiseen lähtee pääsääntöisesti toimintaympäristöstä ja siellä tapahtuneista muutoksista. Vahvan impulssin koulutuksen kehittämistyölle antoi 1990-luvun alkupuolen lama ja suurtyöttömyys. (Pasanen 1997, 7; Ranki 1997, 15.) Myös Volanen (1997, 107) toteaa, että huolena ei nykyisessä kehittämissuunnitelmassa ole ollut ensisijaisesti ammattitaito ja sen parantaminen vaan työttömyyden vähentäminen. Ranki (1997) kritisoi nykyistä tilannetta: ”Vaikka Suomessa on runsaat 400 000 työtöntä, kuulemme usein väittämän, että meillä on myös yksi maailman parhaista koulutusjärjestelmistä. Rinnakkain asetettuina nämä väittämät osoittavat oman mahdottomuutensa.” (Ranki 1997, 15.) Koulutuksella nähdään olevan tietty puskurin rooli työttömyyden hoidossa siten, että koulutuspaikkoja lisäämällä on mahdollistettu opiskelu, työpaikan passiivisen odottelun sijasta. Pasanen (1997, 8) kuitenkin aprikoi, onko koulutusta laajennettaessa sen laatu ja vaikuttavuus työllistävyyden kannalta aina kyetty varmistamaan.

Silvernoinen, Naumanen ja Hautala (1994) arvioivat yhdeksi koulutuksen suurimmista haasteista sitä, miten koulutuksella pystytään, ei vain vähentämään työttömyyttä, vaan lisäämään työllisyyttä. Tutkijoiden mukaan koulutusta laajentamalla voidaan lisätä oppilaitosten opettajien ja muun henkilökunnan määrää, mutta tämä on tässä yhteydessä käytävän keskustelun kannalta toisarvoista työllisyyttä. Tutkijat lähestyvät työllisyysproblematiikkaa kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin on selvítettävä, miten koulutus lisää yksilön työllistymisedellytyksiä. Toinen näkökulma on se, mikä asema koulutuksella on tuotannon kehittämisessä. Kolmas näkökulma on yhteiskuntapoliittinen: minkälaiset mahdollisuudet on niveltää koulutusta ja työtä yhteen sillä tavalla, että työt jakautuvat useamman ihmisen kesken. (Silvernoinen ym. 1994, 59–64.)

#### 6.4.2 Koulutuksen ja työelämän yhteistyö

Ammatillisen koulutuksen toiminnan nähdään edelleenkin perustuvan siihen, että se tuottamallaan tutkinnoilla ja pätevyyksillä palvelee yhteiskunnassa



esiintyvää tuotannollista toimintaa, luomalla paikalliselle talouselämälle ja yritystoiminnalle onnistumisen edellytykset (Mäkinen 1997, 98; Ranki 1997, 16). Koulutuksen rakenteet ja niiden kehittäminen ovat tällä tavoin selvästi alistetut työelämän kehitykselle. Nähdään, että ammatillista koulutusta järjestetään nimenomaan työelämää varten ja olennaiset ammatillisen koulutuksen rakenteellisenkin kehittämisen perusteet on haettava työelämästä. Kuitenkin halutaan painottaa sitä, että myös yksilöä palvelee parhaiten sellainen koulutus, joka vastaa työelämän tarpeita. (Mäkinen 1997, 98.)

Ammattikoulutuksesta valmistuneiden käytännön taitojen puutteellisuutta kritisoidaan jatkuvasti. Naumasen ja Silvennoisen (1996) mukaan se, missä määrin koulujärjestelmän tehtävänä on tuottaa yleisiä ja missä määrin pitkälle eriytyneitä taitoja, on suoranaisten koulukuntakiista. Kirjoittajien mukaan sekä yleisten että erikoistuneiden valmiuksien puolustajat perustelevat kantaansa muuttuvan työelämän vaatimuksilla. (Naumanen & Silvennoinen 1996, 102.)

Ammatilliset oppilaitokset kehittävät uusin muodoin yhteyksiään yhteiskuntaan ja työelämään, esimerkiksi oppisopimuskoulutus laajenee voimakkaasti. Oppimisympäristöinä aitoja tilanteita työpaikoilla pidetään monipuolisina ja opiskelijoita motivoivina. Työelämässä oppiminen ei vaadi yhteiskunnalta erillisiä investointeja koneisiin, laitteisiin eikä rakennuksiin. Useimmiten tarvitaan kuitenkin melkoinen määrä aikaa ja panostusta, jotta yhteistyö oppilaitoksen opetuksen ja työelämässä oppimisen välillä sujuu. Tiedon välittämisen osuus opettajan työssä supistuu ja tilalle tulee ohjaajan ja tukihenkilön toimintaa. Työelämäyhteyksien laatu määräytyy pitkälti opettajan osaamisen perusteella. (Pasanen 1997, 7.) Ranki (1997, 16) näkeekin, että opettajan käsissä on viime kädessä, valmistutaanko oppilaitoksista työmarkkinoille, yrittäjiksi vai työttömyyskortistoon.

Lehtinen (1996) on koonnut tutkimuskirjallisuuteen perustuvan katsauksen osana opetushallituksen koulutuksen työelämäyhteyksiä arvioivaa AKTA-projektia. Lehtinen toteaa, että vaikka opiskelijoiden valmentaminen työelämään on eräs keskeisimpiä koulutuksen tehtäviä, koulutuksen ja työelämän yhteydet ovat varsinkin Pohjoismaissa kiinnittäneet yllättävän harvojen tutkijoiden huomiota. Koulutuksen ja työelämän yhteydet ovat kiinnostaneet selvimmän amerikkalaisia ja vähiten suomalaisia ja ruotsalaisia. Selitystä Lehtinen hakee eri maiden ammatillisen koulutuksen järjestelmistä. Pohjoismaissa ja Saksassa koulutus on ollut institutionaalista jo pitkään. Näissä maissa koulutusjärjestelmän hallinto on viime aikoihin asti ollut voimakkaasti keskusjohdosta, ja tutkijat sekä kentän toimijat ovat uskoneet asioiden tulevan hoidetuiksi keskushallinnon toimenpitein. Amerikassa taas sekä koulutus että tuotanto-toiminta on hyvin kirjavaa ja heterogeenista, lisäksi koulutus on suureksi osaksi yrityspohjaista. (Lehtinen 1996, 3, 153.)

Tutkimusten mukaan suomalainen työelämä odottaa, että kouluopetus antaisi opiskelijoille riittävän kielitaidon, tietyt sosiaaliset valmiudet, joihin sisällytetään palveluhenkisyys, ryhmässä työskentely ja esimiestaidot sekä käsityksen siitä, mitä yrittäjyys on sanan laajassa merkityksessä. Monet työnantajat arvioivat oppilaitosten opetushenkilöstön työelämän tuntemuksen yleensä aika heikoksi. Siksi myös koulutus luo työnantajien mukaan usein odotuksia, joita

todellisuudessa esiintyvät työt eivät vastaa. Yksimielisyys näyttää vallitsevan matematiikan merkityksestä. Monilla aloilla viestinnän ja teknisten apuvälineiden nopea kehitys edellyttävät, että työntekijät kykenevät selviytymään hankalista tilanteista, havaitsemaan säännönmukaisuuksia ja ratkaisemaan epätavallisiaakin ongelmia. (Silvennoinen ym. 1994; Lehtinen 1996, 156–158.)

Suomessa yleisin yhteydenpitomuoto oppilaitosten ja työelämän välillä on ollut opiskelijoiden työharjoittelu sekä vierailut yrityksiin ja yrityksistä. Työelämän edustajat pitävät koulutuksen ja työelämän lähentymisen esteenä sitä, ettei työelämän edustajilla ole todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa alan opetukseen. Yhteydenpitoa on vaikeuttanut myös työnantajien yleisesti ilmaisema käsitys, että opettajien ammatillinen tietous on vanhentunutta ja etteivät he edes ole yleensä kiinnostuneita saattamaan sitä ajan tasalle työskentelemällä yrityksissä. Tästä syystä opettajien vaihtoa työelämän ja oppilaitosten välillä pidetään tärkeänä. (Naumanen & Silvennoinen 1996.)

### 6.4.3 Työssäoppiminen

Uusissa kolmivuotisissa tutkinnoissa opintoihin sisältyy vähintään 20 opintoviikon työssäoppiminen, jonka järjestämisestä on annettu opetushallituksen määräys 14.5.1998. Määräyksen yleisissä tavoitteissa todetaan, että elinkeinorakenteen ja ammattitaitovaatimusten nopeat muutokset edellyttävät tiivistä koulutuksen ja työelämän yhteistyötä. Koulumuotoisen koulutuksen ja työpaikoilla aidoissa työtilanteissa tapahtuvan työssäoppimisen yhdistämisellä pyritään turvaamaan opiskelijoille työelämäläheinen ammattitaito. Työssäoppiminen edistää opiskelijoiden työllistymistä koulutuksen jälkeen ja helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksissä. (Työssäoppiminen 1998.) Lisäämällä koulutukseen työssäoppimisen jakso, pyritään lähentämään työelämää ja koulutusta siten, etteivät ne ole erillisiä, toisistaan riippumattomia järjestelmiä, vaan toimivat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään (Linna 1998).

Aiemminkin kaikkiin ammatillisiin tutkintoihin on sisältynyt työelämäjaksoja ja työharjoittelua. Järjestelmässä on kuitenkin ollut puutteita. Työharjoittelujaksot ovat toisen asteen koulutuksessa olleet tavallisesti lyhyitä, yleisimmin neljä viikkoa. Myös ohjauksen määrä, jaksojen tavoitteellisuus ja työharjoittelun toteutusmallit ovat vaihdelleet aloittain ja oppilaitoksittain. Työssäoppimisen uudistuksessa onkin kyse ennen muuta koulutuksen toteutuksen siirtämisestä työpaikalle. Tutkintojen tavoitteena oleva ammattitaito hankitaan osittain työpaikalla aidoissa työolosuhteissa. Tämä näkyy aikaisempaa selvästi pidempinä ja tavoitteellisempina työssäoppimisen jaksoina. Kysymys on nyt selkeästi ammatillisten valmiuksien hankkimisesta, ei pelkästä työelämään tutustumisesta. (Linna 1998.)

Työssäoppimisen järjestämisessä pidetään tavoitteena ammatinhallinnan kannalta riittävän pitkiä jaksoja. Opintojen alussa jaksot voivat olla lyhyitä, mutta tietojen ja taitojen karttuessa mahdollisimman pitkäkestoisia. Pääsääntöisesti työpaikalla tapahtuva koulutus järjestetään siten, että opiskelija ei ole työsuhteessa työnantajaan. Oppilaitoksen ja työnantajan välisessä kirjallisessa sopimuksessa sovitaan kummankin osapuolen tehtävistä ja työssäoppimisen tavoitteista ja jakson käytännön järjestelyistä. Opiskelijan henkilökohtaisessa

opiskelusuunnitelmassa taas määritellään työssäoppimisen tavoitteet, kesto ja ajoitus sekä opiskelija-arvioinnin menettelytavat. Oppilaitoksen tehtävänä on valmentaa opiskelijaa työpaikkaa varten. Työpaikalla taas on kiinnitettävä erityistä huomiota ohjaukseen ja valvontaan. (Työssäoppiminen 1998.)

Työssäoppimisen uudistus edellyttää uudenlaista yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän välillä. Työpaikkojen tulee olla tietoisia siitä, mitä opiskelijoiden odotetaan oppivan työssäoppimisjakson aikana. Jaksoille asetetaan yhteisesti selkeät, opetussuunnitelmien perusteista johdetut tavoitteet. Yritykset pääsevät tällä tavoin vaikuttamaan koulutuksen lopputulokseen ja oppilaitosten opetussuunnitelmiin yleisemminkin. Toisaalta työssäoppiminen vaatii yrityksiltä paneutumista ja panostusta. Järjestelmä vaatii huolenpitoa, johon useimmiten onkin halukkuutta, mutta ei välttämättä aikaa. (Linna 1998.) Tässä mielessä huolestuttavia ovat sellaiset tutkimustulokset, joissa työnantajat ovat ilmaisseet, etteivät yritykset voi hoitaa opiskelijoiden harjoittelua kuin sosiaalityötä. Ensisijaista on, että työnantajat ottavat nuoria tekemään joitakin sopivia tehtäviä tilaisuuden tullen. Harjoittelusta työharjoittelijan opinnoille oleva hyöty on työnantajille selvästi toissijaista. (Lehtinen 1996, 161.) Paitsi, että hyvin hoidettu järjestelmä takaa työssäoppimisen laadun, se on pidemmällä tähtäimellä työnantajan ja työyhteisön etu. Onhan tämä yrityksille yksi keino turvata oma jälkikasvunsa. (Linna 1998.) Uusi järjestelmä edellyttää työpaikoilta ja yrityksiltä myös oman toimintakulttuurin kriittistä arviointia. Saksassa onkin havaittu, että suurelta panostukset työvoiman koulutukseen eivät tuota toivottuja tuloksia, ellei samalla nähdä organisaatioiden toimintatapojen muuttamisen tärkeyttä. (Lehtinen 1996, 158–160.)

Oppilaitosten kannalta uutta on entistä konkreettisemmän vuorovaikutuksen syntyminen yritysten kanssa. Eniten uudistus oppilaitoksessa todennäköisesti mullistaa opettajan roolia ja opetuksen toteuttamistapoja. Opiskelijan näkökulmasta odotetaan, että työssäoppiminen madaltaa kynnystä koulutuksesta työelämään ja antaa mahdollisuuden jäsentää omia kiinnostuksen alueita jo koulutuksen aikana. Lisäksi uudistuksen toivotaan lisäävän opiskelumotivaatiota ja vähentävän keskeyttämisä. (Linna 1998.)

Työssäoppimisen järjestelmä on vasta muotoutumassa. Monia ongelmia tulee vastaan siirrettäessä uudistusta paperilta käytännön koulu- ja työelämään. Erityisen paljon ratkaisemattomia ongelmia on siinä, miten työssäoppiminen toteutuu ammatillisessa erityisopetuksessa.

## 6.5 Koulutuksen tuloksellisuus

Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa (1998) koulutuksen tuloksellisuus määritellään seuraavasti:

Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisesti ja kansainvälisesti koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu.

Tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset ja opetuksen laatu hyvä.

Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.

Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalvelujen määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 19–21.)

Tuloksellisuuden arviointi on kokonaisvaltaista päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arviointia. Tuloksellisuutta arvioitaessa otetaan siis huomioon toiminnan vaikuttavuus, toiminnan taloudellisuus ja toiminnan tehokkuus.

Opetustoimen tehokkuuden arvioinnilla tuotetaan tietoa koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten toiminnasta sekä opetusjärjestelyistä. Tehokkuutta arvioidaan paitsi resurssien käytön myös oppimistulosten kannalta. Tehokkuutta arvioidaan myös opiskelijoiden näkökulmasta. Koulutustarjonnan tulisi vastata sekä yhteiskunnan, työelämän että opiskelijan tarpeita. Ammatillisessa koulutuksessa koulutustarjonnan tulisi vastata työelämän kysyntään, joten työelämäsuhteiden arviointi on olennaista. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998.)

Koulutuksessa päällekkäisyys nähdään ongelmana; moninkertainen koulutus on tehotonta opiskelijan, oppilaitoksen ja koko koulutusjärjestelmän tehokkuuden kannalta. Koulutusjärjestelmän tulisi toimia niin, että voitaisiin välttää moninkertainen koulutus samalla koulutusasteella sekä samojen opetussisältöjen opiskelu useaan kertaan. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998.)

Yhteiskunta käyttää paljon varoja koulutukseen, tästä syystä koulutukselta odotetaan myös myönteisiä tuloksia. Tuloksellisuus tarkoittaa sitä, että edetään ja suoriudutaan tavoitteiden mukaisesti. Tästä syystä koulutuksen tuloksellisuutta kehitettäessä, koulutuksen tavoitteet ovat tärkeässä asemassa. Jos tavoitteet on asetettu väärin, voi koulutus johtaa odottamattomiin tuloksiin.

## 6.6 Yhteenveto

Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet on määritelty lainsäädännössä ja valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa. Sekä lainsäädäntö että opetussuunnitelmien perusteet antavat mahdollisuuden koulutuksen yksilölliseen ja joustavaan toteuttamiseen. Koulutuksen oppilaitoskohtaiset tavoitteet puolestaan kirjataan koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, toimintasuunnitelmiin ja toiminta-ajatuksiin.

Ammatillisella erityisopetuksella on kolme päätavoitetta. Ensimmäinen tavoite on opiskelijoiden ammattitaidon kehittäminen ja työhön sijoittumisen edistäminen. Tavoite on yhteinen kaikessa ammatillisessa koulutuksessa. Ta-

voitteen saavuttaminen on kuitenkin keskimääräistä työläämpää, kun opiskelija on vammainen.

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö on yksi tärkeimmistä ammatillisen koulutuksen tämänhetkisistä kehittämisaalueista. Uusien opetussuunnitelmien myötä siirrytään muutamien viikkojen mittaisista työharjoitteleista kahdenkymmenen opintoviikon laajuiseen työssäoppimiseen. Ammatillisessa erityisopetuksessa työssäoppimisen järjestäminen tulee olemaan vaativaa ja haastavaa sekä oppilaitoksille että erityisopiskelijoita vastaanottavalle työelämälle.

Toinen koulutuksen päätavoite liittyy elämänhallinnan taitojen kehittämiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Myös tämä tavoite on kaikelle ammatilliselle koulutukselle yhteinen, mutta tavoitteen tärkeys korostuu vammaisen nuoren aikuistuesssa. Ammatillisen koulutuksen kolmantena tavoitteena on turvata opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuus. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmien kannalta tämä tavoite ei ole keskeinen.

Myös oppilaitostasolla noudatetaan lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden määrittämää tavoitteiden kolmijakoa. Ylhäältä päin asetetut normit ohjaavat täten voimakkaasti myös oppilaitosten omaa tavoitteenasettelua. Se, missä määrin ylempää asetettuja tavoitteita on esimerkiksi oppilaitosten käymissä arvokeskusteluissa kyseenalaistettu, ei selviä käytettävissä olleista materiaaleista.

Sekä lainsäädännössä että opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan yksilöllisyyttä ja joustavuutta. Koulutuksen opiskelijalähtöinen toteutus on kuitenkin mahdollista vain olemassa olevan melko jäykän koulutusjärjestelmän sallimissa raameissa.

## 7 TUTKIMUSONGELMAT

### 7.1 Ongelmanasettelun perusteet

Ongelmanasettelun perusteet on esitetty kuviona 1. Kuviota luetaan alhaalta ylöspäin, siten että ammatillisen oppilaitoksen toiminnan perustana ovat toiminnalle asetetut tavoitteet. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksen toiminnan tuloksina rajaudutaan tarkastelemaan valmistuneiden opiskelijoiden elämäntilannetta.

*Koulutuksen tavoitteet.* Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä ja valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa koulutukselle on asetettu kolme päätavoitetta: opiskelijoiden ammattitaito ja työllistyminen, itsenäinen elämäntilannetta ja jatko-opintokelpoisuus. Tavoitteet ovat samat kaikessa ammatillisessa koulutuksessa, myös ammatillisessa erityisopetuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on pääasiassa ensin mainitun työhön sijoittumisen tavoitteen saavuttaminen. Elämäntilannetta sivutaan selvittämällä, miten ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet henkilöt asuvat. Jatko-opintokelpoisuuden tavoite jää sen sijaan tämän tutkimuksen tarkastelujen ulkopuolelle.

Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet ovat oppilaitoksille normeja, joista ei voi poiketa. Näin ollen ylhäältä asetetut tavoitteet luovat kaikille ammatillisille oppilaitoksille toiminnan yhteisen perustan. Oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa ja toiminta-ajatuksissa määritellään yksityiskohtaisemmin, miten yleiset tavoitteet ohjaavat toimintaa kussakin oppilaitoksessa. Myös tutkimuksen kohteena olevissa oppilaitoksissa lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden määrittämät tavoitteet muodostavat oppilaitoskohtaisten tavoitteiden rungon. Edellä mainittuja tavoitteita ei oppilaitostasolla ole kyseenalaistettu, mutta tavoitteiden asettelussa korostuu kokonaiskuntoutuksellinen näkemys, vammaisten nuorten itsenäistymisen tukeminen nähdään tärkeänä tavoitteena.

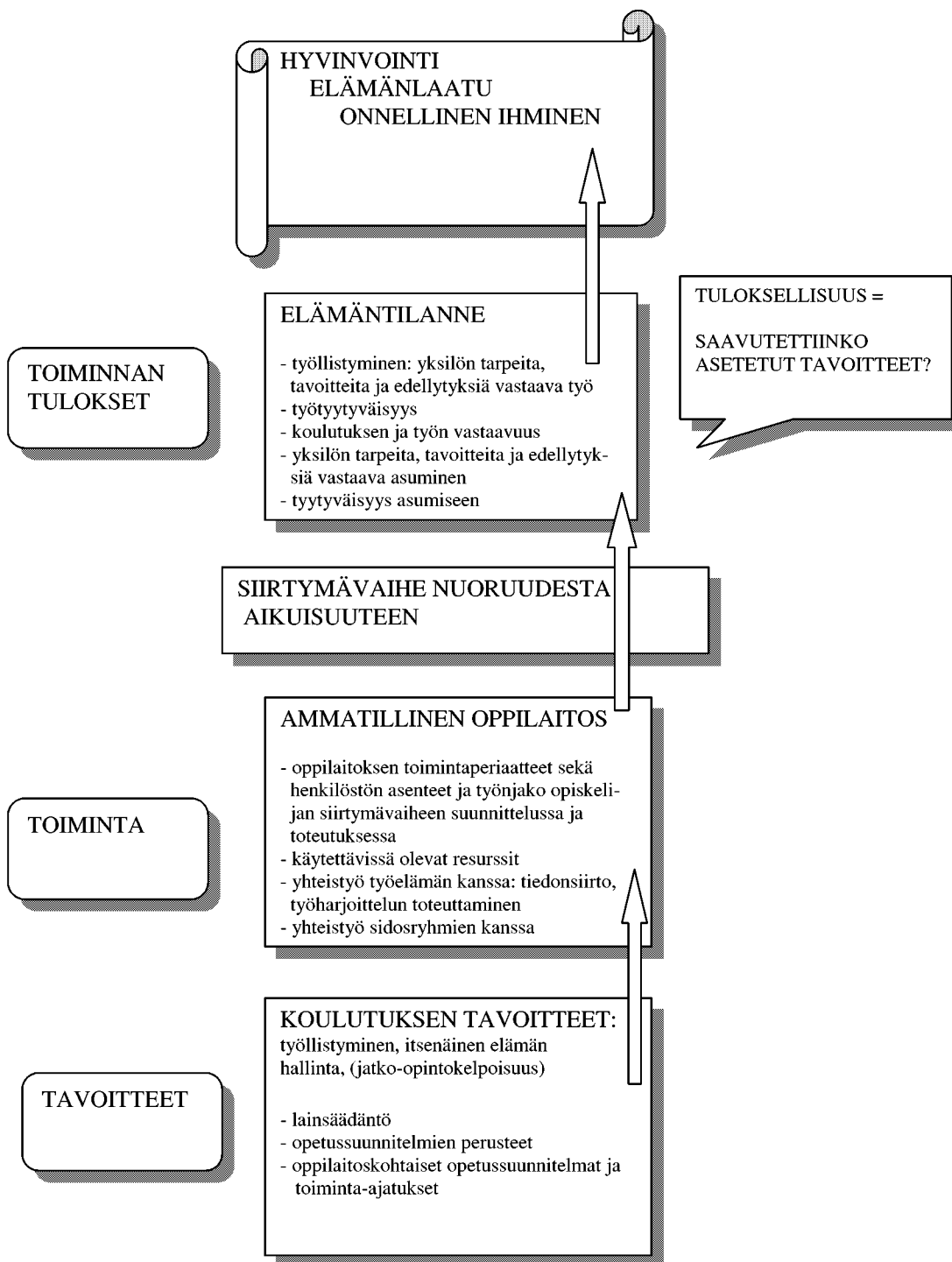
*Ammatillisen oppilaitoksen toiminta.* Koulutukselle asetetut tavoitteet realisoituvat käytännön toiminnassa. Opiskelijoiden työllistymisen tavoite näkyy oppilai-

tostasolla toimenpiteissä, joilla pyritään tukemaan opiskelijan siirtymää koulutuksesta työelämään. Toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat oppilaitoksen henkilöstön asenteet ja työnjako sekä käytettävissä olevat resurssit. Ratkaisevan tärkeätä on yhteistyö oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen, kuten työelämän, opiskelijoiden vanhempien sekä muiden sidosryhmien kanssa. Työn oppimisessa ja työhön sijoittumisessa työharjoitteluilla on tärkeä merkitys. Vaikka työharjoittelu on kiistatta kuulunut ammatillisen koulutuksen perinteeseen, ovat ammatillinen koulutus ja työelämä vielä molempien osapuolten mielestä liian kaukana toisistaan. Työssäoppimisen jakson pidentämisen kahteenkymmeneen opintoviikkoon toivotaan vaikuttavan myönteisesti oppilaitosten ja työelämän suhteisiin ja yhteistyökäytäntöihin. Yhteistyö työelämän kanssa on erityisen tärkeätä, jos tavoitteena pidetään vammaisen nuoren työllistymistä normaaliin työhön. Onnistuneen työllistymisen edellytyksenä on silloin opiskelijan ammatillisten taitojen ohella se, että työelämään siirtyy oppilaitoksista tarpeellinen määrä uuden työntekijän työtaitoja kuvaavaa tietoa.

*Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen.* Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen on yksi elämänkaaren tärkeimmistä siirtymistä, ja tämä siirtymä on useimmilla ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ajankohtainen samaan aikaan koulutuksen päättymisen kanssa. Tällöin siirrytään aikuisen rooliin astumalla työelämään, itsenäistymällä fyysisesti, psyykkisesti ja taloudellisesti sekä ottamalla vastuu omasta elämästä aikaisemman riippuvuuden asemasta. Ammatillisen oppilaitoksen toimenpiteet siirtymävaiheessa ovat merkittäviä aikuistumisen siirtymän tukemisessa ja helpottamisessa.

Siirtymävaiheen käsitettä ei käytetä lainsäädännössä, opetussuunnitelmien perusteissa eikä oppilaitoskohtaisissa tavoitteissa. Sisällöltään kuitenkin esimerkiksi se, että koulutuksen jälkeen sijoitutaan työhön tarkoittaa samaa kuin siirtymä koulutuksesta työelämään. Samoin ammatillisten erityisoppilaitosten tavoitteissa mainitaan aikuistuminen ja itsenäistyminen, mutta ei käsitteen siirtymävaihe avulla.

*Toiminnan tulokset.* Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan tuloksista rajaudutaan tässä tutkimuksessa kartoittamaan ja kuvailemaan oppilaitoksista valmistuneiden opiskelijoiden elämäntilannetta työhön sijoittumisen ja asumisen kannalta. Vammaisen nuoren ja aikuisen koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija sijoittuu tarpeitaan, tavoitteitaan ja edellytyksiään vastaavaan työhön. Työhön sijoittumisen onnistuneisuutta arvioitaessa kiinnitetään tässä tutkimuksessa huomiota mm. työntekijän tyytyväisyyteen ja siihen, vastaako henkilön nykyinen työ hänen ammatillista koulutustaan. Työllistymisen lisäksi elämäntilannetta kartoitetaan asumisen suhteen; miten ja kuinka tyytyväisinä tutkimushetkellä asutaan.



KUVIO 1 Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen.



*Tuloksellisuus.* Koulutuksen tuloksellisuus tarkoittaa sitä, että toiminnalle asetetut tavoitteet saavutetaan. Opetushallituksen laatimassa tuloksellisuuden arviointimallissa koulutuksen tuloksellisuus määritellään koulutuksen taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden käsitteillä. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on lähinnä ammatillisen erityisopetuksen vaikuttavuus, mutta myös sen tehokkuus. Vaikuttavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota koulutuksen tuloksiin. Koulutuksen tehokkuus taas tarkoittaa sitä, miten koulutus on käytännössä järjestetty, jotta tavoitteet saavutettaisiin. Kuten edellä on mainittu, tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan vain osaa ammatillisen koulutuksen tavoitteista.

*Hyvinvointi ja elämänlaatu.* Lainsäädäntö ei sananmukaisesti aseta ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi hyvinvoinnin ja elämänlaadun parantamista, mutta hyvinvoinnin ja elämänlaadun tavoittelemisen voi lukea sisään kirjoitetuksi ammatillisen koulutuksen virallisiin tavoitteisiin. Opetussuunnitelmien perusteissa käytetään käsitettä elämäntilanne, mutta teksteistä ei selviä, viitataanko käsitteellä tiettyyn hyvinvoinnin määrittelytapaan vai yleisemmin kielenkäytössä olevaan termiin. Samoin opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan sana hyvinvointi. Se, miten hyvinvointi määritellään, jää kuitenkin täysin epäselväksi. Hyvinvointiin ja elämänlaatuun vaikuttavat monet fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön tekijät. Merkittävällä tavalla niihin vaikuttavat työ tai sen puuttuminen sekä soveltuvan asumismuodon löytyminen. Ammatillisen erityisopetuksen menetelmin pyritään vaikuttamaan ensisijaisesti opiskelijoiden työllistymiseen, mutta myös yleisemmin elämäntilanteeseen valmiuksiin.

## 7.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä on ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden elämäntilanne ammatillisen koulutuksen päättymisen jälkeen. Lisäksi halutaan tietoa siitä, miten työllistämistyötä kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia kouluttavissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tehdään ja miten ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö sujuu. Tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat.

1. Miten ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt ovat sijoittuneet työelämään ammatillisen koulutuksen jälkeen?
  - 1.1. Millainen on ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden työtilanne tutkimushetkellä?
  - 1.2. Miten ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt ovat hankkineet työpaikkansa?
  - 1.3. Vastaako Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden nykyinen työ hankittua ammatillista koulutusta?
  - 1.4. Ovatko ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt tyytyväisiä nykyiseen työhönsä?

- 1.5. Miten kehitysvammaisia kouluttavien oppilaitosten henkilöstö arvioi erilaisia työllistymisvaihtoehtoja?
2. Millaista kehitysvammaisia kouluttavien oppilaitosten tekemä työllistämistyö on?
  - 2.1. Millainen työhön sijoittamisen prosessi on oppilaitoksittain, ja kennellä on päävastuu työhön sijoittamisessa?
  - 2.2. Mitä vaikeuksia työhön sijoittamisessa on ollut, ja miten sitä pitäisi oppilaitosten henkilöstön mielestä kehittää?
3. Miten ammatillisen erityisopetuksen ja työelämän yhteistyö toimii?
  - 3.1. Miten tieto koulutuksesta siirtyy työelämään, ja miten työnantajat tuntevat kehitysvammaisen työntekijänsä koulutuksen?
  - 3.2. Miten työelämän ja koulutuksen yhteistyötä pitäisi kehittää?
4. Miten ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt asuvat ammatillisen koulutuksen jälkeen?
  - 4.1. Minkälaisissa asumismuodoissa ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt asuvat?
  - 4.2. Ovatko ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt tyytyväisiä nykyiseen asumiseensa?
  - 4.3. Miten kehitysvammaisia kouluttavien oppilaitosten henkilöstö arvioi erilaisia asumisvaihtoehtoja?
5. Ovatko ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt tyytyväisiä saamaansa koulutukseen?
6. Miten ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt ovat opiskelleet ammatillisesta erityisoppilaitoksesta valmistumisensa jälkeen, ja onko heillä halukkuutta lisäkoulutukseen?
7. Mitkä ovat ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteet oppilaitosten henkilökunnan ja työnantajien mielestä?
  - 7.1. Mitkä ovat oppilaitosten henkilöstön mielestä ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteet, ja onko koulutus ilman työllistymistä tuloksellista?
  - 7.2. Mitkä ovat työnantajien mielestä ammatillisen erityisopetuksen päätavoitteet?
8. Mitä oppilaitosten henkilöstö ja työnantajat ajattelevat integraatiosta?
  - 8.1. Millaisia mielipiteitä oppilaitosten henkilöstöllä on kehitysvammaisten opiskelijoiden integraatiosta yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin?
  - 8.2. Millaisia mielipiteitä työnantajilla on kehitysvammaisten henkilöiden integraatiosta normaaleille työpaikoille?
9. Miten oppilaitoksissa on hyödynnetty seurantatutkimusten tuloksia?

## 8 MENETELMÄ

### 8.1 Tutkimuksen kulku

Syksyllä 1995 tein erityispedagogiikan pro gradu -tutkielman ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuudesta (Mänty 1995, 1996). Nykyinen tutkimus on jatkoa ja laajennusta tuolle työlle. Vuoden 1995 tutkimuksessa oli mukana yhdeksän ammatillista erityisoppilaitosta ja kaksi yleistä ammattioppilaitosta. Uutta tutkimusta suunnitellessani otin yhteyttä joko kirjeitse tai puhelimitse kaikkiin suomenkielisiin ammatillisiin erityisoppilaitoksiin ja kysyin halukkuutta lähteä mukaan tutkimukseen. Lupasin oppilaitoksille seurantatiedot opiskelijoiden sen hetkisestä elämäntilanteesta välittömästi kunkin kyselyn jälkeen. Tutkimukseen mukaan lähteminen edellytti kahtena vuonna oppilaitoksen yhteyshenkilöltä jonkin verran työtä.

Aiemmin mukana olleista oppilaitoksista Arlainstituutti ilmoitti tekevänsä jatkossa omia seurantatutkimuksiaan. Sen sijaan Kuulovammaisten ammatikoulu oli halukas tutkimukseen, mutta ensimmäisen kyselyn alhainen vastausprosentti (15 %) pudotti oppilaitoksen tästä tutkimuksesta pois. Kuntoutussäätiön toimesta on Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksessa tehty kattavia selvityksiä opiskelijoiden sijoittumisesta (Haapasalo ym. 1994, Toivonen & Haapasalo 1995), joten oppilaitoksen osallistuminen tähän tutkimukseen ei ollut tarkoituksenmukaista. Muutama oppilaitos ei reagoinut yhteydenottoon mitenkään. Suomessa on yhteensä 15 ammatillista erityisoppilaitosta. Tässä tutkimuksessa näistä oppilaitoksista on mukana seitsemän. Tutkimukseen tulivat mukaan Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulut, Kiipulan ammatti-, kauppa- ja puutarhaoppilaitokset sekä Liperin ammattioppilaitos. Liperin ammattioppilaitoksen nimi muutettiin 1.8.1999 alkaen Kaprakan ammatilliseksi koulutuskeskukseksi. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksesta käytetään kuitenkin tutkimushetkellä käytössä ollutta nimeä.

Tutkimus koostuu kolmesta erillisestä postikyselystä. Tietoja on kerätty seitsemästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta valmistuneilta opiskelijoilta sekä kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia kouluttavien oppilaitosten henkilökunnalta ja kehitysvammaisia henkilöitä työllistäneiltä työnantajilta. Oli toden-

näköistä, ettei vastausprosentti kaikkien oppilaitosten osalta etenään opiskelijakyselyssä ole korkea. Mutta koska tavoitteena oli tavoittaa suuri joukko entisiä opiskelijoita, henkilökuntaa ja työnantajia, valittiin postikysely menetelmäksi sen tiedostetuista puutteista huolimatta.

## 8.2 Koehenkilöt ja tiedonhankinta

### 8.2.1 Opiskelijakysely

*Tutkimuksen kohdejoukko.* Tutkimuksen perusjoukkona ovat maamme ammatillisten erityisoppilaitosten opiskelijat. Kohdejoukkona ovat Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen, Kiipulan ammatillisten erityisoppilaitosten sekä Liperin ammattioppilaitoksen opiskelijat. Aiemmassa samojen oppilaitosten seurantatutkimuksessa (Mänty 1995, 1996) aineistoa kerättiin vuosina 1989 ja 1994 valmistuneilta opiskelijoilta. Nämä vuosiluokat jätettiin tästä tutkimuksesta pois, ja tutkimusjoukoksi muodostui vuosina 1990, 1991, 1992, 1993, 1995 ja 1996 valmistuneet opiskelijat. Keväällä 1996 ja keväällä 1997 lähetettiin kyselylomake niille henkilöille, jotka olivat valmistuneet edellisenä keväänä, noin neljä vuotta aiemmin ja noin kuusi vuotta aiemmin (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Vuosina 1990–1993 ja 1995–1996 seitsemästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta valmistuneet opiskelijat oppilaitoksittain. Eri vuosina valmistuneiden, naisten ja ei-vammaisten osuus kaikista valmistuneista sekä valmistuneiden keski-ikä.

Oppilaitos	Valmistuneiden määrä										
	Kysely 1996			Kysely 1997			Valmistuneista naisia		Valmistuneiden keski-ikä vuosina	Ei-vammaisia kaikista valmistuneista	
	1990	1992	1995	1991	1993	1996	f	%		f	%
Alavuden erityisammattikoulu	24	25	18	23	24	24	74	54	29,3	-	-
Kiipulan ammattioppilaitos	16	11	21	18	14	22	4	4	31,5	31	30
Kiipulan kauppaoppilaitos	62	59	55	59	66	53	241	68	31,6	101	29
Kiipulan puutarhaoppilaitos	22	20	27	17	14	32	84	64	30,5	70	53
Kuhankosken erityisammattikoulu	23	-	18	15	17	29	58	57	29,7	-	-
Liperin ammattioppilaitos	23	-	52	43	63	46	42	19	27,5	89	39
Perttulan erityisammattikoulu	30	22	28	23	22	32	62	40	29,5	-	-
Yhteensä	200	137	219	198	220	238	566	47	30,0	291	24

Kyselylomakkeet lähetettiin suoraan siitä oppilaitoksesta, josta opiskelija oli valmistunut. Toiveena oli, että tutun oppilaitoksen lähettämään kyselyyn innostutaan vastaamaan paremmin kuin tuntemattomalta tutkijalta tulevaan kyselyyn. Tutkimusaineisto on kerätty seitsemästä eri oppilaitoksesta valmistuneilta opiskelijoilta. Osa tutkimuksen ongelmista koskee kuitenkin vain tutkimusaineiston kehitysvammaisia henkilöitä.

*Mittari.* Kyselyssä käytettiin vuoden 1995 tutkimuksessa (Mänty 1995, 1996) käytettyä kyselylomaketta. Aiemmassa tutkimuksessa havaitut puutteet korjattiin uuteen lomakkeeseen. Koska tutkimuksen kohteena oli monella eri tavalla vammaisia henkilöitä, käytetty lomake oli osalle tutkimusjoukosta liian yksinkertainen ja osalle mahdollisesti liian vaikea. Kyselylomakkeen lähetekirjeessä kiinnitettiin asiaan huomiota ja kehoitettiin tarvittaessa käyttämään täyttämises- sä avustajaa. Kehitysvammaisista vastaajista suurin osa käytti avustajaa. Avustaja oli hyvin usein kirjannut lomakkeen loppuun vielä varmistukseksi, että vastaukset ovat tutkittavan omia, avustaja vain kirjasi ne ylös. Käytetty lomake oli viisisivuinen ja se sisälsi 13 monivalinta- ja 11 avointa kysymystä. (liite 1)

*Muuttujat.* Opiskelijan taustatiedoista kyselylomakkeessa kysyttiin nimi, osoite, syntymävuosi ja ammatillista koulutusta edeltänyt koulutus. Oppilaitoksista saatiin varmistus taustatiedoille ja lisäksi tiedot opiskelijan valmistumisvuodesta ja erityisopetustarpeen aiheuttaneesta ensisijaisesta vammasta. Vammaan liittyvien tietojen ilmoittamisessa oli oppilaitoskohtaisia vaihteluja ja puutteita. Kun oppilaitokset ilmoittivat kunkin opiskelijan taustatiedot, puuttui tieto vammaisuudesta muihin tietoihin verrattuna melko usein. Onkin epäselvää, onko tietojen puuttuminen tulkittava todella vamman puuttumiseksi vai puutteeksi vammaan liittyvästä tiedosta. Jos henkilölle ei ole oppilaitoksesta ilmoitettu mitään vammaa, hänet on laitettu ryhmään "ei-vammainen" (taulukko 6). Vammaisuutta koskevista tiedoista Kuhankosken erityisammattikoulun kehitysvammaisuuteen liittyvät tiedot keväältä 1996 ovat epätäydelliset. Oppilaitoksesta ilmoitettiin keväällä 1996 kehitysvammaisista opiskelijoista pelkästään tieto "kehitysvammainen" eikä tämän tarkempaa luokittelua.

Lääneittäin tapahtuvaa tarkastelua varten kevään 1997 taustatiedoissa pyydettiin oppilaitoksilta tiedot myös opiskelijan kotipaikkakunnasta, koska kyselylomakkeissa opiskelijoiden osoitetiedot olivat puutteelliset.

Kyselylomakkeen kysymyksistä 13 koski työllistymistä ja työntekoa. Kysymyksillä selvitettiin mm. nykyistä työpaikkaa, sen hankkimista, työtehtäviä ja viihtymistä työssä sekä mahdollisuutta hyödyntää työssä koulutuksessa hankittuja taitoja. Tutkimuksessa on työllistyneiksi luettu kaikki seurantahetkellä työssä olleet, myös työllisyysvaroin palkatut, työkokeilussa olleet ja suojatyössä työskennelleet. Kaikki työ- ja toimintakeskuksissa työskennelleet on käsitelty yhtenä ryhmänä riippumatta siitä, onko suojatyö kehitysvammalain vai invalidi- dihuoltolain alaista suojatyötä.

TAULUKKO 6 Eri vammaryhmiin kuuluvien osuus prosentteina kaikista kyselyyn vastanneista oppilaitoksittain (n = 611)

Oppilaitos	Vammaryhmä*										
	1. %	2. %	3. %	4. %	5. %	6. %	7. %	8. %	9. %	10. %	11. %
Alavuden erityis- ammattikoulu	85	12	-	2	-	-	-	-	1	-	-
Kiipulan ammatti- oppilaitos	-	-	-	11	3	17	19	3	14	8	25
Kiipulan kauppa- oppilaitos	-	1	-	8	3	14	19	-	17	8	30
Kiipulan puutarha- oppilaitos	-	3	-	8	5	2	8	-	13	5	56
Kuhankosken eri- tyisammattikoulu	80	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Liperin ammatti- oppilaitos	17	8	1	6	-	6	17	2	9	1	33
Perttulan erityis- ammattikoulu	75	24	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Yhteensä	40	10	1	4	1	5	9	1	8	3	18

\* Vammaryhmä

1. Kehitysvammaisuus
2. Heikkolahjaisuus, oppimisvaikeudet
3. Kielellinen häiriö
4. Psykkiset ongelmat
5. Kuulovammaisuus
6. Tuki- ja liikuntaelinvamma tai -sairaus
7. Astma tai allergia
8. Sosiaaliset ongelmat
9. Neurologinen sairaus
10. Pitkäaikaissairaus
11. Ei todettua vammaa

Asumiseen liittyviä kysymyksiä oli kolme. Valmistumisen jälkeisestä koulutuksesta ja lisäkoulutushalukkuudesta kerättiin tietoja kolmella kysymyksellä. Tyytyväisyyttä opiskeluaikaan kartoitettiin kahdella kysymyksellä. Lisäksi lomakkeessa oli kolme kysymystä, joista yksi liittyi taustatietoihin, yksi toimeentuloon ja kolmannessa oli mahdollisuus kertoa, mitä muuta elämään kuului. Lisäksi lomakkeen lopussa kysyttiin, käyttikö vastaaja täyttämässä avustajaa. Muuttujaluettelo on liitteessä 4.

Opiskelijakyselyllä kerättiin tietoja oppilaitoksista valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään sekä heidän asumisestaan ja opiskelustaan. Keväällä 1996 kysely lähetettiin vuosina 1990, 1992 ja 1995 valmistuneille ja keväällä 1997 vuosina 1991, 1993 ja 1996 valmistuneille opiskelijoille. Sekä Kuhankosken erityisammattikoulussa että Liperin ammattioppilaitoksessa oli keväällä 1995 tehty kysely vuonna 1992 valmistuneille, mistä syystä vuonna 1992 valmistuneita on tutkimuksessa muita vähemmän. Oppilaitokset vastasivat kyselylomakkeiden postituksesta ja vastaanottamisesta. Uusintakyselyjen tekemisen tarpeellisuuden sai jokainen oppilaitos päättää itse. Keväällä 1996 uusintakysely tehtiinkin ainoastaan Alavuden erityisammattikoulussa, keväällä

1997 Alavudella ja Perttulan erityisammattikoulussa. Oppilaitokset postittivat palautetut kyselyt tutkijalle molempina tutkimusvuosina ennen kesälomia. Samalla he lähettivät pyydyt taustatiedot kyselyn kohteena olevista opiskelijoista. Keväällä 1996 kyselylomake lähetettiin 556:lle henkilölle, vuonna 1997 kyselyjä postitettiin 656 kappaletta. Yhteensä kyselyjä postitettiin 1212 kappaletta.

Kyselyyn vastasi 613 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistunutta opiskelijaa, ja vastausprosentti oli täten 51 % (taulukot 7 ja 8). Molempina vuosina kyselyjä palauttivat eniten ne, joiden valmistumisesta oli lyhin aika. Edellisenä keväänä valmistuneista henkilöistä lomakkeen palautti 56 % ja noin kuusi vuotta aiemmin valmistuneista 46 %. Sama ilmiö näkyy, jos tarkastellaan vain Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluja. Kuusi vuotta aiemmin opintonsa päättäneistä vastasi 65 % ja kyselyä edeltäneenä keväänä valmistuneista henkilöistä 81 %. Osa tutkimusongelmista koski vain edellä mainittuja kehitysvammaisia kouluttavia erityisammattikouluja. Näiden kolmen oppilaitoksen yhteinen vastausprosentti oli 74 %.

TAULUKKO 7 Kyselylomakkeen keväällä 1996 ja keväällä 1997 palauttaneiden määrä oppilaitoksittain

Oppilaitos	Lähetettyjen kyselyjen ja vastanneiden määrät							
	Kyselyjä lähettiin 1996	Vastanneita 1996		Kyselyjä lähettiin 1997	Vastanneita 1997		Vastanneita yhteensä	
		f	%		f	%	f	%
Alavuden erityis- ammattikoulu	67	56	84	71	64	90	120	87
Kiipulan ammatti- oppilaitos	48	10	21	54	26	48	36	35
Kiipulan kauppa- oppilaitos	176	61	35	178	83	47	144	41
Kiipulan puutarha- oppilaitos	69	28	41	63	33	52	61	46
Kuhankosken eri- tyisammattikoulu	41	20	49	61	35	57	55	54
Liperin ammatti- oppilaitos	75	31	41	152	49	32	80	35
Perttulan erityis- ammattikoulu	80	56	70	77	61	80	117	75
Yhteensä	556	262	47	656	351	54	613	51

Oppilaitoksittain vastausprosentit vaihtelivat. Oppilaitoksissa, joissa tehtiin myös uusintakysely, vastaajia oli huomattavasti enemmän. Tosin on huomattava, että varsinkin keväällä 1997 sekä Alavuden että Perttulan erityisammattikouluihin palautui ilman uusintakyselyjäkin enemmän vastauksia kuin muihin oppilaitoksiin. Koska valmistumisajankohdasta oli joidenkin osalta kulunut jo yli viisi vuotta, olivat oppilaitosten osoitetiedot vanhentuneita. Suuri joukko kyselyjä palautuikin jokaiseen oppilaitokseen väärin osoitteiden vuoksi. Oppilaitoksittain oli eroja siinä, kuinka aktiivisesti palautuneelle kyselylle haettiin

uutta osoitetta. Nämä aktiivisuuserotkin omalta osaltaan selittävät vastauspro-senteissa olevia eroja.

TAULUKKO 8 Kaikki kyselyyn vastanneet, naisten osuus, vastanneiden keski-ikä sekä vammattomien osuus oppilaitoksittain

Oppilaitos	Vastanneita koskevia taustatietoja						
	Vastanneita		Vastanneista naisia		Keski-ikä	Vastanneista ei-vammaisia	
	f	f	%		f	%	
Alavuden erityis-ammattikoulu	120	64	53	29,3	0		
Kiipulan ammattioppilaitos	36	2	6	29,6	9	25	
Kiipulan kauppaoppilaitos	144	99	69	30,8	43	30	
Kiipulan puutarhaoppilaitos	61	44	72	30,2	34	56	
Kuhankosken erityisammattikoulu	55	34	62	29,7	0		
Liperin ammattioppilaitos	80	23	29	26,1	26	33	
Perttulan erityisammattikoulu	117	51	44	29,5	0		
Yhteensä	613	317	52	29,4	111	18	

### 8.2.2 Henkilöstökysely

Marraskuussa 1996 tehtiin Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen sekä Liperin ammattioppilaitoksen kehitysvammaisten koulutuksen henkilökunnalle kysely. Kyselyllä haluttiin kerätä tietoa siitä, miten työllistämistyötä oppilaitoksissa tehdään.

*Tutkimuksen kohdejoukko.* Kyselylomakkeen jakoivat oppilaitoksissa tutkimuksen yhteyshenkilöt. Tavoitteena oli, että kyselyyn vastaavat opettajien lisäksi oppilashuoltohenkilöstö ja myös ainakin osa asuntolahenkilöstöstä. Yhteyshenkilöt päättivät, kenelle kysely kussakin oppilaitoksessa jaettiin. Lomakkeet palautettiin vuodenvaihteeseen mennessä. Yhteensä lomakkeen palautti 55 henkilöä (taulukko 9).

*Mittari ja muuttujat.* Seitsemänsivuisen lomakkeen (liite 2) kysymyksistä 21 oli avoimia, ja monivalintakysymyksiä oli neljä. Taustatietoina kysyttiin vastaajan sukupuolta, ikäluokkaa, työtehtävää, työkokemusta nykyisessä työtehtävässä sekä omaa osuutta ja tehtäviä oppilaitoksen työllistämistyössä. Lomakkeen kysymyksistä 13 käsitteli oppilaitoksen työhön sijoittamisen prosessia, sen vaikeuksia ja yhteistyötä työelämän kanssa. Kolmessa kysymyksessä tiedusteltiin vastaajan tietoja ja mielipiteitä kehitysvammaisten henkilöiden eri työllistymisvaihtoehdoista. Kolme kysymystä koski kehitysvammaisten asumista ja toiset kolme integraatiota. Lisäksi kahdessa kysymyksessä käsiteltiin seurantatutkimusten tulosten hyödyntämistä. Muuttujaluettelo on liitteessä 4.



TAULUKKO 9 Henkilöstökyselyyn vastanneiden määrä työtehtävittäin

Työtehtävä	Oppilaitos				Yhteensä
	Alavuden erityis- ammattikoulu	Kuhankosken erityis- ammattikoulu	Perttulan erityis- ammattikoulu	Liperin ammatti- oppilaitos	
Hallinto	-	1	1	-	2
Ammattiopettaja	8	4	2	4	18
Muu opettaja	4	2	-	1	7
Oppilashuolto	2	4	2	2	10
Asuntola- henkilöstö	4	2	4	4	14
Joku muu	1	1	2	-	4
Yhteensä	19	14	11	11	55

Kyselyn palauttaneesta henkilökunnasta 78 % oli naisia. Yli puolet vastanneista kuului ikäluokkaan 40–50-vuotiaat. Yli kymmenen vuoden työkokemus nykyisessä työtehtävässä oli kolmasosalla ja alle kahden vuoden työkokemus 15 %:lla vastanneista.

### 8.2.3 Työnantajakysely

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös työnantajien mielipiteitä kehitysvammaisten henkilöiden työhön sijoittumisesta ja kokemuksia ammatillisesta erityisopetuksesta. Kevään 1997 opiskelijakyselyn mukana lähetettiin Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen sekä Liperin ammattioppilaitoksen kehitysvammaisille opiskelijoille kysely, joka heidän tuli toimittaa työnantajalleen. Yhteensä 92 työnantajaa palautti kyselyn. Liperistä valmistuneiden opiskelijoiden työnantajista vain kolme vastasi kyselyyn. Alavuden (32 kpl), Kuhankosken (26 kpl) ja Perttulan (31 kpl) erityisammattikouluista valmistuneiden ja tutkimushetkellä työssä olleiden opiskelijoiden työnantajista 69 % palautti kyselyn.

*Mittari ja muuttujat.* Viisisivuisessa kyselylomakkeessa (liite 3) oli kahdeksan avointa kysymystä ja kahdeksan monivalintakysymystä. Lisäksi oli kaksi kysymystä, joissa oli sekä monivalinta- että avoin osuus. Kyselylomakkeen neljäs kysymyksessä kysyttiin työnantajalta tai tämän edustajalta tutkimusjoukkoon kuuluvan kehitysvammaisen henkilön työsuhteesta ja työtehtävistä. Seitsemän kysymystä käsitteli työpaikan ja ammatillisen erityisoppilaitoksen välistä yhteistyötä. Ammatillisen koulutuksen ja työntekijän nykyisen työn vastaavuutta koski kaksi kysymystä. Kahdessa kysymyksessä aiheena oli työntekijän palkkaus ja luontaisedut ja kahdessa kysymyksessä tiedusteltiin vastaajan tietoja ja kokemuksia tuetusta työstä. Kahdessa kysymyksessä aiheena oli integraatio ja täydennyskoulutustarpeet. Muuttujaluettelo on liitteessä 4.

### 8.3 Analyysimenetelmät

Opiskelija-aineisto kerättiin kahdessa osassa keväällä 1996 ja keväällä 1997. Tuloksia analysoidessa aineistot yhdistettiin, jos eri vuosien tulokset vastasivat toisiaan. Muuttujia kuvailtiin suorilla jakaumilla, frekvenssiluvuilla ja prosentteina. Ryhmien vertailuihin käytettiin ristiintaulukointia ja Khiin neliötestiä. Yleisimmin ristiintaulukoinnit tehtiin käyttäen riippumattomana muuttujana vastaamisvuotta, valmistumisvuotta, oppilaitosta, koulutusala, sukupuolta, ikää ja vammaisuutta. Osa avoimien kysymyksen vastauksista luokiteltiin (muuttujaluettelot liitteessä 4) ja luokitteluja rikastettiin suorilla lainauksilla. Käytetyt analyysimenetelmät tutkimusongelmittain on esitetty taulukossa 10.

### 8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Opiskelijakyselyn vastausprosentti oli alhainen, vain puolet tutkimusjoukosta palautti kyselyn. Osa tutkimusongelmista koski vain Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluja. Näiden kolmen oppilaitoksen yhteinen vastausprosentti oli 74 %, mitä on pidettävä jo tyydyttävänä. Alhainen vastausprosentti heikentää tutkimuksen yleistettävyttä. Tietyn osuuden alhaisesta vastausprosentista selittävät puutteelliset osoitetiedot. Tarkkaa lukua siitä, kuinka paljon kuhunkin oppilaitokseen palautui lomakkeita väärän osoitteen vuoksi, ei ole. Vastausprosentti olisi ollut korkeampi, jos puuttuvia lomakkeita olisi kaikista oppilaitoksista pyydetty myös uusintakyselyillä. Uusintakyselyjen lähettämisestä päätti kuitenkin kukin oppilaitos itsenäisesti. Oppilaitosten yhteyshenkilöillä oli tutkimusvuosien aikana melko paljon tutkimuksesta johtuvaa ylimääräistä työtä, tästä syystä uusintakyselyiden pyytämiseen ei tutkijan taholta riittänyt rohkeutta.

Verrattaessa vastanneita ja koko tutkimusjoukkoa, havaitaan ryhmien ikänsä puolesta vastaavan toisiaan: koko tutkimusjoukon keski-ikä on 30,0 ja vastanneiden 29,4 vuotta. Koko tutkimusjoukosta oli naisia 47 %, mutta kyselyyn vastanneista 52 % oli naisia. Naiset siis vastasivat innokkaammin kuin miehet. Kun kaikkien vastausprosentti oli 50 %, oli se naisilla 56 % ja miehillä 46 %. Kaikista valmistuneista 24 % oli ei-vammaisia. Vammaiset henkilöt vastasivat kyselyyn ei-vammaisia useammin, vastanneista 18 % oli ei-vammaisia. Kokonaisuudessaan vastanneet eivät siis kaikilta osin vastaa koko tutkimusjoukkoa. Jos tarkastelun kohteeksi otetaan vain erityisammattikoulut, koko tutkimusjoukon ja vastanneiden vastaavuus on parempi. Alavuden erityisammattikoulun vastaajat edustavat kokonaisuudessaan hyvin oppilaitoksen tutkimusjoukkoa. Perttulan erityisammattikoulussa eroa on vain sukupuolijakauksissa, muuten edustavuus oli hyvä. Kuhankosken erityisammattikoulussa edustavuutta suurempi ongelma oli alhainen vastausprosentti yleensä. Muista oppilaitoksista Kiipulan kauppaoppilaitoksen vastaukset edustavat todella hyvin oppilaitoksen tutkimusjoukkoa. Koska vastanneet kokonaisuudessaan

edustavat epätäydellisesti koko tutkimusjoukkoa, ei vastanneiden vastauksia voida yleistää koskemaan koko tutkimusjoukkoa, eikä varsinkaan tätä laajempaa joukkoa. Erityisammattikoulujen tulokset sen sijaan voidaan yleistää koskemaan näiden oppilaitoksien opiskelijoita yleensä ja myös muita kehitysvammaisia opiskelijoita.

TAULUKKO 10 Tutkimuksessa mitattava kohde, käytetty mittari ja tilastolliset analyysimenetelmät tutkimusongelmittain

Tutkimusongelma	Mitattava kohde	Mittari Kyselylomake/ kysymyksen numero*	Tilastolliset analyysimenetelmät
1.1.	Työtilanne tutkimushetkellä	1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/6, 1/7, 1/8, 1/12, 1/18, 3/1, 3/2, 3/3, 3/8, 3/11, 3/12	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
1.2.	Työpaikan hankkiminen	1/9	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
1.3.	Työn ja koulutuksen vastavuus	1/5, 1/16, 1/17, 3/8, 3/9, 3/10	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
1.4.	Tyytyväisyys työhön	1/10, 1/11	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
1.5.	Henkilökunnan mielipiteet työllistymisvaihtoehdoista	2/9, 2/10, 2/11	
2.1	Oppilaitosten työllistämisprosessi	2/1, 2/2, 2/3, 2/4, 2/8,	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
2.2		2/14, 2/15, 2/16, 2/3, 3/3	
3.1.	Työelämäyhteistyö	2/14, 2/17, 2/18, 3/4, 3/5,	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
3.2.		3/6, 3/7	
4.1.	Asuminen tutkimushetkellä	1/19	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
4.2.	Tyytyväisyys asumiseen	1/20, 1/21	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
4.3.	Henkilökunnan mielipiteet asumisvaihtoehdoista	2/20, 2/21	
5.	Tyytyväisyys koulutukseen	1/22, 1/23	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
6.	Opiskelu valmistumisen jälkeen	1/13, 1/14, 1/15	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
7.1.	Ammatillisen koulutuksen tavoitteet henkilökunnan ja työnantajien mielestä	2/5, 2/6, 2/7, 2/19, 3/16	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
7.2.			
8.1.	Henkilökunnan ja työnantajien integraatiomielipiteet	2/22, 2/23, 2/24, 3/13	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi
8.2.			
9	Seurantatutkimusten hyödyntäminen	2/12, 2/13	Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat

\* Kysely 1 = opiskelijakysely  
Kysely 2 = henkilöstökysely  
Kysely 3 = työnantajakysely

Tutkimuksen mittausten sisältöön liittyvä validiteettievidenssi tarkoittaa Nummenmaan, Konttisen, Kuusisen ja Leskisen (1997, 204) mukaan sitä, ”missä määrin mittarit (osiot, tehtävät, kysymykset jne.) edustavat sitä sisältöaluetta, jota oli tarkoitus mitata”. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiden toteutumista. Tutkimuksessa kerätty tieto liittyy lähinnä työllistymiseen liittyvien tavoitteiden toteutumiseen. Elämänhallinnan tavoitteiden saavuttamista sivutaan ainoastaan asumiseen liittyvillä kysymyksillä. Opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuuteen liittyvien tavoitteiden toteutumista ei voida tällä tutkimuksella mitata.

Opiskelijakyselyn luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että suurin osa kehitysvammaisista vastaajista oli käyttänyt lomakkeen täyttämässä avustajaa. Vaikka useat avustajat vakuuttivat oma-aloitteisesti lomakkeen lopussa kirjanneensa ylös vastaajan kommentit sellaisinaan, jää kuitenkin selvittämättä, missä määrin vastausten saamiseen on käytetty ja tarvittu johdattelua. Suurin osa opiskelijakyselyssä käytetyn lomakkeen kysymyksistä koski objektiivisia työ- tai asumisolosuhteita, näiden kysymysten osalta luotettavuus ei kärsi avusta- jaakaan käytettäessä. Ongelmallisia ovatkin ne kysymykset, joissa kysytään tyytyväisyyttä vallitsevaan tilanteeseen ja muutostoiveita elämäntilanteen suhteen. Jos kotona asuva kehitysvammaisen vastaaja on käyttänyt avustajana esimerkiksi omaa äitiään, ei ole välttämättä ollut helppoa kertoa, ettei kotona asuminen subjektiivisesti tyydytä.

Henkilöstökyselyn osalta ei voi laskea vastausprosenttia, koska ei ole tiedossa, kuinka monelle kyselylomake on kussakin oppilaitoksessa annettu. Vastausten määrään voi kuitenkin olla tyytyväinen. Perttulan erityisammattikoulussa opettajista tosin odottamattoman harvat palauttivat kyselyn. Vastauksista voi päätellä, että ne, jotka olivat lomakkeen täyttäneet, olivat paneutuneet siihen tosissaan. Palautteena kerrottiin kyselyn olleen melko rankka täytettävä, sisälsihän se suurimmaksi osaksi vain avoimia kysymyksiä.

Muutamaa kysymystä lukuun ottamatta oppilaitosten henkilökunnalle lähetetyssä lomakkeessa kysyttiin vain tämän hetkistä toimintakäytäntöä, ei asenteita eikä juuri mielipiteitäkään. Tutkimuksen kannalta oli oleellisempaa saada selkeää tietoa siitä, miten tällä hetkellä toimitaan kuin miksi niin toimitaan. Tässä suhteessa voisi ajatella kysymysten olleen helppoja, eivätkä ne mahdollisesti houkutelleet vääristelemään totuutta. Kuitenkin esimerkiksi tietoisuus tutkimuksen tarkoituksesta ja yleisesti toivottavista asenteista (sosiaalinen suotavuus) on voinut vaikuttaa vastauksiin. Henkilöstökysely palautettiin nimettömänä, mikä ei kuitenkaan taannut tunnistamattomuutta. Pyydytyt taustatiedot olivat niin tarkkoja, että pitkään oppilaitosten henkilökunnan kanssa yhteistyötä tehnyt tutkija pystyi halutessaan tunnistamaan kunkin vastaajan, millä ei kuitenkaan tutkimuksen kannalta ole mitään merkitystä.

Henkilöstökyselyssä pyydettiin kertomaan, mitä hyviä ja huonoja puolia on kehitysvammaisille henkilöille tarkoitetuissa työllistymis- ja asumisvaihtoehtoissa. Näiden kysymysten osalta kysymyksen asettelu oli osittain epäonnistunut, mistä syystä osa lomakkeen täyttäneistä jätti nämä kysymykset vastaamatta. Kysymysten tavoitteena oli hakea ”suuria linjoja”; pitkään kehitysvamma-alalla työskennelleet ovat kuitenkin sisäistäneet voimakkaasti yksilöllisyyden periaatteen ja yleisten hyvien ja huonojen puolien esittäminen nähtiin

mahdottomana. Muutaman palautetun lomakkeen loppuun oli kirjattu, että kysely oli herättänyt oppilaitoksessa kovasti kommentteja ja keskustelua. Se, minkälaista keskustelu on ollut, ei ole selvillä.

Työnantajista 69 % palautti kyselyn. Koska kyselylomakkeen vieminen työnantajalle oli opiskelijakyselyn saaneen henkilön vastuulla, ei voi olla varma, että kaikki työnantajat ovat saaneet lomakkeen. Työnantajien vastausten määrään voi kuitenkin olla tyytyväinen. Jotkut lomakkeessa käytetyt käsitteet olivat työnantajille vieraita. Erityisesti käsitteet "avoimet työmarkkinat" ja "avotyö" olivat menneet sekaisin. Opiskelijakyselyn vastauksiin vertaamalla oli kuitenkin mahdollista selvittää tarkasti, millaisesta työstä missäkin tapauksessa oli kyse.

## **9 TULOKSET**

### **9.1 Ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden työhön sijoittuminen**

Tämän tutkimuksen pääongelmana oli tutkia, miten ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet opiskelijat ovat sijoittuneet työelämään ammatillisen koulutuksen jälkeen. Tässä tutkimuksessa työksi ja työssäkäynniksi on katsottu myös työllisyysvaroin ja suojatyössä työskentely. Osa tutkimuksen ongelmista koskee vain Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa opiskelleita. Tuloksia käsiteltäessä edellä mainittuihin oppilaitoksiin viitataan yhteisnimikkeellä erityisammattikoulut. Kokonaiskuvan saamiseksi ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden työtilannetta kartoittava kysely tehtiin myös Liperin ammattioppilaitoksesta sekä Kiipulan ammatti-, kauppa- ja puutarhaoppilaitoksista valmistuneille henkilöille. Lisäksi työhön sijoittumiseen ja sijoittamiseen liittyviä tietoja selvitettiin Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen sekä Liperin ammattioppilaitoksen kehitysvammaisten koulutuksen henkilökunnalle tehdyllä kyselyllä. Tutkimushetkellä työssä olleiden kehitysvammaisten henkilöiden työnantajat vastasivat vielä omasta puolestaan kehitysvammaisten työllistymiseen liittyviin kysymyksiin.

#### **9.1.1 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden työtilanne**

Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneista ja kyselyyn vastanneista henkilöistä 64 % oli tutkimushetkellä työssä ja 19 % työttömänä. Työhön sijoittumista kartoittava kysely tehtiin keväällä 1996 ja keväällä 1997; työllistymisen erot eri seurantakerroilla eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Työssä olleiden määrä oli saman suuruinen molempina kyselyajankohtina, keväällä 1996 työttömiä oli 17 % ja vuotta myöhemmin 19 % (taulukko 11; liitetaulukko 19).

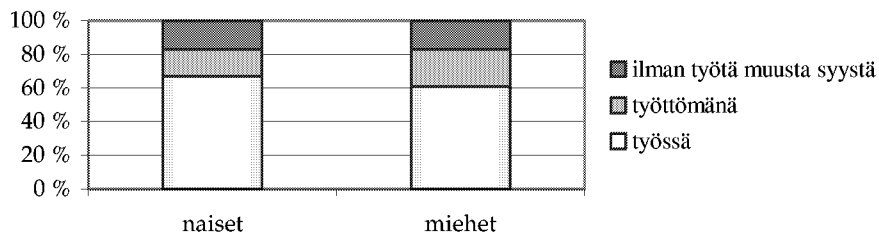
TAULUKKO 11 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden työssä, työttömänä, opiskelemissa ja muusta syystä ilman työtä olleiden osuudet vastaamisvuosittain (n = 610)

Vastaamisvuosi	Toiminta tutkimushetkellä			
	Työssä %	Työttömänä %	Opiskelemissa %	Muusta syystä ilman työtä %
1996 <sup>1</sup>	64	17	9	10
1997 <sup>2</sup>	63	19	10	8
Yhteensä	64	19	9	8

<sup>1</sup> Kyselyyn vastasivat vuosina 1990, 1992 ja 1995 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet

<sup>2</sup> Kyselyyn vastasivat vuosina 1991, 1993 ja 1996 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet

Naisista oli työssä 67 % ja työttömänä 16 %; miehistä taas 61 % oli työssä ja 22 % työttömänä (kuviot 2). Kaikista kyselyyn vastanneista 111 henkilöä oli ei-vammaisia tai sellaisia, joille oppilaitoksen taustatiedoissa ei oltu ilmoitettu mitään vammaa. Vammaisista vastaajista 66 % oli työssä ja 18 % työttömänä, ei-vammaisten ryhmässä työttömyys oli hiukan runsaampaa, 52 % oli työssä ja 22 % työttömänä. Vammaryhmittäin tarkasteltuna kehitysvammaisten henkilöiden työttömyys oli vähäisintä (12 %).



KUVIO 2 Työssä, työttömänä ja ilman työtä muusta syystä olleiden osuudet sukupuolittain.

Valmistumisvuosittain tarkasteltuna erot työssä, työttömänä, opiskelemissa ja muusta syystä ilman työtä olleiden osuuksissa (liitetaulukko 20) olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $\chi^2 = 34,82$ ;  $p < .001$ ). Vähiten työttömiä (16 %) oli niiden joukossa, jotka olivat valmistuneet vuonna 1992. Työttömyys oli puolestaan runsainta (23 %) niillä, jotka olivat valmistuneet vuonna 1993. Molemmilla edellä mainituilla ryhmillä valmistumisesta oli kulunut noin neljä vuotta. Jos tarkastellaan koko aineistoa sen mukaan, kuinka pitkä aika valmistumisesta on, noin vuosi, neljä vuotta ja kuusi vuotta aiemmin valmistuneiden työllistymisessä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Oppilaitoksittain tarkasteltuna työt-

tömänä olleiden määrät vaihtelivat eri vuosina valmistuneilla huomattavasti (liitetaulukko 21).

Verrattaessa Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista ja toisaalta Liperin ammattioppilaitoksesta ja Kiipulan ammatti-, kauppa- ja puutarhaoppilaitoksista valmistuneiden opiskelijoiden työhönsijoittumista havaitaan, että suurin ero on työssä olevien määrässä (taulukko 12). Erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä 81 % oli työelämässä; keväällä 1996 vastanneista työssä oli 85 % ja vuotta myöhemmin 79 %. Muissa erityisoppilaitoksissa opiskelleista 48 % oli työssä; 43 % keväällä 1996 ja seuraavana keväänä 51 %. Erityisammattikouluissa työttömyysprosentti oli 14 % (12% ja 16 % eri tutkimuskerroilla) ja muissa oppilaitoksissa 22 % (23 % ja 22 % keväällä 1996 ja 1997). Erityisammattikoulujen ja muiden erityisoppilaitosten välinen ero työssä ja työttömänä olleiden määrissä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 = 307,27$ ;  $p < .001$ ).

TAULUKKO 12 Amatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden työssä, työttömänä, opiskelemissa ja muusta syystä ilman työtä olleiden määrät ja osuudet oppilaitoksittain keväällä 1996 ja 1997 (n = 611)

Oppilaitos	Toiminta tutkimushetkellä							
	Työssä		Työttömänä		Opiskelemissa		Muusta syystä ilman työtä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alavuden erityisammattikoulu	100	83	15	13	4	3	1	1
Kiipulan ammattioppilaitos	15	42	6	17	8	22	7	19
Kiipulan kauppaoppilaitos	78	55	30	21	13	9	22	15
Kiipulan puutarhaoppilaitos	24	39	15	25	10	16	12	20
Kuhankosken erityisammattikoulu	46	84	8	15	1	2	-	-
Liperin ammattioppilaitos	36	45	20	25	15	19	9	11
Perttulan erityisammattikoulu	91	78	19	16	6	5	-	-
<b>Yhteensä</b>	<b>390</b>	<b>64</b>	<b>113</b>	<b>19</b>	<b>57</b>	<b>9</b>	<b>51</b>	<b>8</b>

Liperin ammattioppilaitoksesta ja Kiipulan oppilaitoksista valmistuneet henkilöt olivat erityisammattikouluista valmistuneita useammin uudestaan opiskelemissa. Myös muiden syiden vuoksi ilman työtä olleita oli Kiipulassa ja Liperissä opiskelleiden ryhmässä enemmän. Yleisimpiä muita syitä olivat armeija, kotiäitinä tai koti-isänä olo sekä eläkkeellä tai sairaslomalla olo. Lisäksi esimerkiksi yksi henkilö oli perustamassa omaa yritystä, teki tulevaan työhuoneistoon remonttia ja oli siksi tutkimushetkellä työttömänä.

Lähes kaikilla Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneilla ensisijainen vamma oli kehitysvamma, heikkolahjaisuus tai oppimisvaikeudet. Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelleista ja kyselyyn vastanneista 25 % oli henkilöitä, joiden erityisopetuksen perusteeksi ilmoitettiin jokin edellä mainituista vammoista. Kiipulan oppilaitoksissa opiskelleista näi-



hin vammaryhmiin kuuluvia oli vain neljä. Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelleista kehitysvammaisista tai heikkolahjaisiksi arvioituista henkilöistä kukaan ei ollut tutkimushetkellä työttömänä, kun taas erityisammattikouluissa opiskelleista kehitysvammaisista tai heikkolahjaisista henkilöistä työttömänä oli 12–15 %. Sekä Liperissä että erityisammattikouluissa opiskelleista noin 80 % oli työssä. Liperissä opiskelleista kehitysvammaisista tai heikkolahjaisista henkilöistä 16 % oli tutkimushetkellä uudestaan opiskelemassa, kun opiskelemassa olleiden osuus oli Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa 2–5 %.

### 9.1.2 Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden työtilanne

Tutkimushetkellä 81 % erityisammattikouluista valmistuneista oli työssä ja 14 % työttömänä. Keväällä 1996 oli työttömänä 12 % ja vuotta myöhemmin 16 % vastanneista. Erityisammattikouluista vuosina 1990–1993 ja 1995–1996 valmistuneista suurin osa työskenteli suojatyössä joko avotyössä tai työ- tai toimintakeskuksissa (taulukko 13).

TAULUKKO 13 Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden opiskelijoiden työtilanne prosentteina vuosina 1996 ja 1997 tehtyjen kyselyjen perusteella (n = 291)

Oppilaitos	Työtoiminta tutkimushetkellä							
	Avoimet työmarkkinat	Avotyö	Työ- tai toimintakeskus	Työ- kokeilu	Työllisyysvaroin	Yrittäjä, työ kotona	Työttömänä	Yhteensä
	%	%	%	%	%	%	%	f
Alavuden erityisammattikoulu	2	16	58	3	2	2	13	120
Kuhankosken erityisammattikoulu	2	24	54	2	2	-	14	55
Perttulan erityisammattikoulu	8	35	34	1	-	1	16	116
<b>Yhteensä</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>48</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>291</b>

Yhteensä vain 12 henkilöä (4 %) työskenteli avoimilla työmarkkinoilla palkkatyössä. Työelämään oli kuitenkin integroitunut huomattavasti suurempi joukko: avoimilla työmarkkinoilla työskentelevien lisäksi myös avotyössä ja työllisyysvaroin työskennelleet sekä kaikki työkokeilussa tai työharjoittelussa olleet, yhteensä 95 henkilöä, joka on 40 % kaikista työssä olleista. Työssä olleista suurin osa työskenteli siis suojatyössä, 59 % työ- tai toimintakeskuksissa ja 31 % avotyössä.

Sukupuolten tai ikäluokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, millaisessa työpaikassa henkilöt työskentelivät. Keskiasteisesti kehitysvammaiset henkilöt olivat useimmiten (82 %) työ- tai toimintakeskusten työntekijöitä, kun taas niistä, joiden diagnoosiksi oli taustatiedoissa ilmoitettu heikkolahjaisuus, työskenteli työ- tai toimintakeskuksissa noin 42 %. Avointen työ-

markkinoiden työpaikoissa työskenteli usean eri koulutusalan opiskelijoita, suhteellisesti eniten kuitenkin Perttulan erityisammattikoulussa varastoalan koulutuksessa olleita. Avotyöpaikkoja oli löytynyt parhaiten koti- ja laitostalosalujen sekä puhtaanapidon koulutusta hankkineille. Työ- tai toimintakeskuksissa taas työskentelivät useimmin erilaisen käsi- ja taideteollisuusalan koulutuksen saaneet henkilöt. Heidän koulutuksensa oli ollut kudontaa, tekstiili- tai revinnäistyötä, kädentaitoja tai puutyötä.

Perttulan erityisammattikoulusta valmistuneiden joukossa oli eniten niitä, jotka työskentelivät avoimilla työmarkkinoilla ja avotyössä. Runsaimmin perinteisessä suojatyössä työ- tai toimintakeskuksissa työskentelivät puolestaan Alavudella ammatillisen koulutuksensa hankkineet vastaajat. Työ- tai toimintakeskuksissa työskenteleviä oli muita vähemmän Perttulan erityisammattikoulusta valmistuneiden joukossa.

Kaikista työssä olleista kolmasosa työskenteli koti- ja laitostalouden tai puhtaanapidon työtehtävissä. Viidesosalla työ liittyi käsitöihin ja viidesosa teki lähinnä alihankintatöitä. Naisista noin 80 % työskenteli joko kotitalouteen tai käsitöihin liittyvissä työtehtävissä. Miehillä työtehtävävalikoima oli monipuolisempi. Neljäsosa miehistä työskenteli alihankintatöissä ja viidesosa kotitaloustai siivoustehtävissä. Seuraavaksi useimmin olivat työllistäneet kiinteistötyöt, puutyöt, varastotyö ja käsityö. Työ- tai toimintakeskuksissa kolmasosa työtehtävistä oli alihankintatöitä, toinen kolmasosa käsitöitä ja noin 15 % kotitalouteen liittyviä työtehtäviä. Avotyössä kaksi kolmasosaa ja avoimilla työmarkkinoilla 42 % työtehtävistä oli koti-, laitostalous- tai puhdistuspalvelualaan liittyviä.

Kaikista tutkimushetkellä työssä olleista puolet oli työskennellyt nykyisessä työssään alle yhden vuoden. Neljäsosa vastanneista oli työskennellyt samassa työpaikassa yli viisi vuotta. Avoimilla työmarkkinoilla työskennelleistä henkilöistä kaksi kolmasosaa oli ollut tässä nykyisessä työssään vähemmän aikaa kuin yhden vuoden, yksi kolmasosa taas oli työskennellyt nykyisessä työssään yli kolme vuotta. Työ- tai toimintakeskuksissa työskentelevistä kolmasosa oli ollut samassa työpaikassa alle vuoden ja toinen kolmasosa yli viisi vuotta. Neljä tai kuusi vuotta ennen kyselyä valmistuneista vastaajista kahdella kolmasosalla oli ollut opiskelun jälkeen vain tämä yksi työpaikka ja neljäsosalla kaksi työpaikkaa.

Yli kuusi tuntia päivässä työskenteli noin puolet työssä olleista: avoimilla työmarkkinoilla työskentelevistä 58 %, avotyössä 45 % ja työ- tai toimintakeskuksissa 57 %. Työntekijöiden luontaisetuja ja palkkausta tiedusteltiin työnantajilta. Kolme neljäsosaa työntekijöistä ansaitsi työnantajien mukaan alle 500 markkaa kuukaudessa. Yli 1000 markkaa ansaitsevia oli alle 10 %. Vähän yli puolella työssä olleista työhön sisältyi luontaisetuna ruokailu tai työmatkavastus tai molemmat. Ilmainen ruokailu oli yleisintä avotyössä olleilla (58 %), avustus työmatkoissa taas työ- ja toimintakeskusten työntekijöillä (39 %).

Vastanneista vajaa viidennes ilmoitti, ettei ole työssä. Työttömänä oli 42 henkilöä, 11 henkilöä oli opiskelemassa ja yksi henkilö sairauden vuoksi eläkkeellä. Työttömiä oli enemmän keväällä 1997; silloin työttömyysaste oli 16 %, kun se vuotta aiemmin oli ollut 12 %. Erityisammattikouluista pienin työttömi- en osuus oli Alavudella ja suurin Perttulassa opiskelleilla.

Työttömyys oli hivenen yleisempää niiden joukossa, joiden opiskeluajasta oli kulunut pisin aika, heistä 16 % oli työttömänä. Vastaavasti tutkimusta edeltäneenä keväänä valmistuneet olivat työttömänä muita harvemmin (13 %). Kuten koko aineistossa, myös erityisammattikouluista valmistuneilla neljä vuotta aiemmin valmistuneilta löytyi sekä alhaisin että korkein työttömyys. Vuonna 1992 valmistuneista työttömänä oli vain 5 %, kun taas vuonna 1993 valmistuneista työttömänä oli peräti 23 %.

Naiset olivat työllistyneet miehiä paremmin: naisten työttömyysaste oli 8 %, kun se miehillä oli 21 %. Keskiasteisesti kehitysvammaisista henkilöistä työttömänä oli vain kaksi henkilöä, kun työttömien osuus heikkolahjaisten ja lievempiä oppimisvaikeuksia omaavien joukossa oli lähes 21 % ja lievästi kehitysvammaisilla henkilöillä 15 %.

Muita alueita enemmän työttömiä oli entisten Kymen ja Hämeen läänien alueilla. Näillä alueilla työttömien osuus oli noin neljännes vastanneista. Entisissä Mikkelin ja Pohjois-Karjalan lääneissä asuvat vastaajat olivat kaikki töissä.

Työttömyyslukuilla mitattuna huonoiten olivat opiskelijoita työllistäneet autonhuoltoala ja kone- ja metalliala, näiltä aloilta valmistuneista joka kolmas oli työttömänä. Puutarha- ja ympäristötyön koulutuksen saaneillakin työttömyysluku oli 27 %.

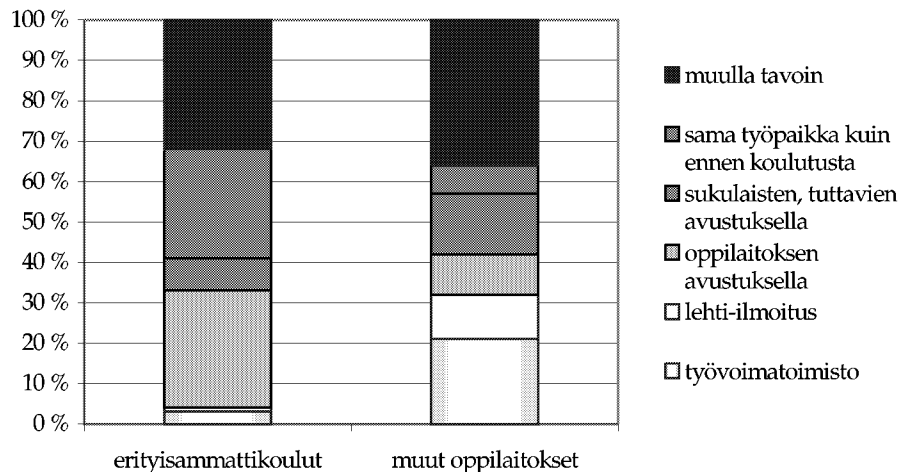
### 9.1.3 Työpaikan hankkiminen

Työpaikan hankkimisessa vuosina 1996 ja 1997 vastanneet erosivat tilastollisesti erittäin merkittävästi ( $\chi^2 = 30,39$ ;  $p < .001$ ). Työvoimatoimiston, lehti-ilmoituksen, oppilaitoksen sekä tuttavien tai sukulaisten avulla työpaikkansa saaneiden osuudet olivat molemmilla tutkimuskerroilla melko samansuuruisia. Eroja olikin vain samassa työpaikassa myös ennen opiskelua työskennelleiden ja muilla tavoilla työpaikkansa hankkineiden osuuksissa. Vastausvuosien eroista huolimatta aineistot on tuloksia käsiteltäessä yhdistetty.

Kaikista vastanneista 21 % oli hankkinut nykyisen työpaikkansa oppilaitoksen avustuksella, 19 % työskenteli samassa työpaikassa kuin ennen ammatillisia opintoja ja sekä työvoimatoimiston että sukulais- tai tuttavaverkoston kautta työtä oli saanut 11%.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä 29 % oli saanut nykyisen työpaikkansa oppilaitoksen avustuksella. Tämä osuus oli muissa oppilaitoksissa huomattavasti pienempi, 10 %. Muissa oppilaitoksissa yleisin työnhankintakanava oli ollut työvoimatoimisto (21 %). Ero työpaikan hankkimisessa oppilaitosmuotojen välillä (kuvio 3) oli tilastollisesti erittäin merkittävä ( $\chi^2 = 86,52$ ;  $p < .001$ ). Ero työpaikkojen hankkimisessa oli oppilaitosmuotojen välillä erittäin merkittävä sekä vuonna 1996 vastanneilla ( $\chi^2 = 49,26$ ;  $p < .001$ ) että vuonna 1997 vastanneilla ( $\chi^2 = 40,81$ ;  $p < .001$ ).

Kiipulan ja Liperin ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelleiden ryhmässä valmistumisesta kulunut aika vaikutti työpaikan hankintaan siten, että noin kuusi vuotta aiemmin valmistuneet olivat hankkineet työpaikkansa lehti-ilmoituksen perusteella useammin (23 %) kuin myöhemmin opintonsa päättäneet (6 %).



KUVIO 3 Työpaikan hankinta oppilaitosmuodoittain

Oppilaitoksen avustuksella oli saanut työpaikkansa 18 % viimeksi valmistuneista, 2 % noin neljä vuotta tutkimushetkeä ennen valmistuneista ja 7 % niistä, joiden opinnoista oli kulunut aikaa noin kuusi vuotta.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa opiskelleista henkilöistä 29 % ilmoitti siis saaneensa nykyisen työpaikkansa oppilaitoksen avustuksella. Tutkimusta edeltäneenä keväänä valmistuneista 37 % oli saanut työpaikkansa oppilaitoksen avustuksella, kun tämä osuus oli noin kuusi vuotta aiemmin valmistuneista vain 16 %. Vastauksista ilmenee, että vajaa kolmasosa erityisammattikouluista valmistuneista oli saanut työpaikan hankkimisessa apua kotikunnan tai erityishuoltopiirin viranhaltijoilta.

Noin neljäsosa (27 %) erityisammattikouluissa opiskelleista oli työskennellyt myös ennen ammatillisen koulutuksen vaihetta nykyisessä työpaikassaan. Työpaikka oli siis ollut olemassa jo ennen ammatillista koulutusta. Näiden osuus oli Alavuden erityisammattikoulusta valmistuneista 33 % ja Kuhankosken tai Perttulan erityisammattikouluissa opiskelleista 22-23 %. Liperin ammattikoulussa opiskelleista kehitysvammaisista tai heikkolahjaisista henkilöistä 13 % oli työskennellyt myös ennen ammatillisia opintojaan nykyisessä työpaikassaan.

#### 9.1.4 Työn ja koulutuksen vastaavuus

Nykyisen työn ja hankitun ammatillisen koulutuksen vastaavuutta selvitettiin vertaamalla Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden opiskelemaa koulutusala ja heidän kyselyssä ilmoittamiaan nykyisiä työtehtäviä. Muista erityisoppilaitoksista valmistuneiden koulutuksen ja työtehtävien vastaavuutta ei selvitetty. Erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä 63 % teki tutkimushetkellä ammatillista koulutustaan vastaavaa työtä. Koulutuksen ja työn vastaavuus oli paras Perttulan erityisammattikoulussa (71 %) ja heikoin Kuhankosken erityisammattikoulussa

(48 %) opiskelleilla. Koulutusaloista laitoshuollon (100 %), keittiötyön (85 %), kiinteistötyön (79%) ja kudonnan (73 %) opiskelijat olivat työllistyneet parhaiten koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. Heikoiten oman alansa töitä olivat saaneet kädentaitojen sekä kone- ja metallialan opiskelijat, joista lähes 90 % työskenteli koulutustaan vastaamattomissa työtehtävissä. Avoimilla työmarkkinoilla ja avotyössä työskennelleistä henkilöistä 75 % teki koulutustaan vastaavaa työtä. Työ- tai toimintakeskuksissa työskentelevistä yli puolet teki työtehtäviä, jotka vastasivat hankittua ammatillista koulutusta.

Suurin osa erityisammattikouluissa opiskelleista vastaajista koki voivansa käyttää työssään ainakin jonkin verran niitä taitoja, jotka oli hankkinut ammatillisessa koulutuksessa. Noin viidennes ilmoitti, ettei voi lainkaan käyttää työssään koulutuksella hankkimiaan taitoja, ja toisessa kysymyksessä 16 % vastanneista kertoi, ettei koulutuksesta ole hyötyä nykyisessä työssä. Niistäkin, joiden työ ei vastannut koulutusta, 66 % näki koulutuksesta olevan joko paljon tai jonkin verran hyötyä nykyisessä työssä. Perinteisessä suojatyössä työ- tai toimintakeskuksissa työskentelevistä henkilöistä 23 % ilmoitti, ettei voi käyttää työssään koulutuksella hankkimiaan taitoja. Avotyössä työskentelevien ryhmässä oli sitä vastoin vain muutama henkilö, jotka kokivat, ettei koulutuksesta ole työssä mitään hyötyä. Kone- ja metallialaa opiskelleista vastaajista yli puolet piti saamaansa koulutusta hyödyttömänä nykyisen työnsä kannalta. He olivat myös muita selkeästi useammin sitä mieltä, etteivät voineet työssään hyödyntää koulutuksella hankkimiaan taitoja. Myös noin kolmasosa puutarha- ja ympäristötyötä, autonhuoltoalaa ja kädentaitoja opiskelleista henkilöistä piti opiskelua työtehtäviensä kannalta hyödyttömänä.

Erityisammattikouluista ja muista ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden välillä ei ollut eroa siinä, kokivatko henkilöt koulutuksesta olevan hyötyä nykyisessä työssään. Oppilaitoksittain koulutuksensa hyödyttömäksi kokeneiden osuus oli 14–19 %.

Kehitysvammaisten henkilöiden työnantajista kolme neljäsosaa oli sitä mieltä, että työntekijän nykyinen työ vastaa erittäin hyvin tai ainakin osittain tämän hankkimaa ammatillista koulutusta. Kriittisimmin koulutuksen ja työn vastaavuuteen suhtautuivat Perttulan erityisammattikoulusta valmistuneiden henkilöiden työnantajat.

Varsin positiivisesti työnantajat näkivät myös koulutuksen hyödyn työntekijän nykyisen työn kannalta: lähes 90 % ajatteli koulutuksesta olevan joko paljon tai ainakin jonkin verran hyötyä. Työnantajat kokivat siis koulutuksen hyödyn myönteisemmin kuin työntekijät itse. Työntekijöistä 16 % piti saamaansa koulutusta hyödyttömänä, työnantajista taas vain 5 % ilmoitti, ettei koulutuksesta ole hyötyä, ja 8 % työnantajista ei osannut ottaa asiaan kantaa.

Perustellessaan mielipidettään, että koulutuksesta on hyötyä työntekijän nykyisessä työssä, työnantajat painottivat sitä, että koulutuksessa on opittu perusasiat. Vaikka jokainen työpaikka on erilainen, työnantajat ajattelivat vankan perusasioiden osaamisen auttavan työntekijää oppimaan työpaikkakohtaiset asiat helpommin ja nopeammin. Hyvänä pidettiin myös sitä, että koulutuksessa on opittu työelämän perussäännöt ja suhtautumaan myönteisesti työntekoon. Ne työnantajat, jotka tunsivat työntekijän jo ennen ammatillista koulutusta, näkivät koulutuksen hyötynä työntekijän oma-aloitteisuuden, pitkäjänteisyyden ja

itsenäisen työskentelyn lisääntymisen. Hyödyllistä oli ollut myös oppiminen työskentelemään toisten kanssa ja yleensäkin sosiaaliset taidot. Moni työnantaja perusteli koulutuksen hyödyllisyyttä toteamalla, että ainahan koulutuksesta on tavalla tai toisella hyötyä.

### 9.1.5 Tyytyväisyys työhön

Kaikista vastanneista suurin osa (94 %) oli tyytyväisiä nykyiseen työhönsä. Suurin osa työhönsä tyytymättömistä työskenteli työ- tai toimintakeskuksissa. Liperin ammattioppilaitoksesta ja Kiipulan oppilaitoksista valmistuneista yhteensä vain seitsemän henkilöä oli tyytymättömiä työhönsä. Tyytymättömyyden syitä olivat palkkaus ja työn yksitoikkoisuus. Lisäksi muutama vastaaja toi esiin työn fyysisen raskauden.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä viisitoista oli tyytymättömiä työhönsä. He esittivät tyytymättömyytensä syiksi mm. työn yksipuolisuuden, huonon palkan ja sen, ettei työ vastaa koulutusta. Kehitysvammaisista at heikkolahjaisista vastaajista sekä koulutustaan vastaavaa työtä että koulutustaan vastaamatonta työtä tekevät henkilöt olivat yhtä tyytyväisiä työhönsä. Eroja ei ollut myöskään sukupuolten, oppilaitosten tai eri ikäisten vastaajien välillä. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut myöskään eri vuosina vastanneiden tai eri vuosina valmistuneiden välillä. Edellisenä keväänä valmistuneet olivat hivenen tyytymättömämpiä työhönsä (8 %) kuin neljä vuotta aiemmin (3 %) ja kuusi vuotta aiemmin (5 %) valmistuneet. Molempina tutkimusvuosina niiden joukossa, jotka olivat valmistuneet noin neljä vuotta aiemmin, oli vähiten työhönsä tyytymättömiä. Lievempien oppimisen vaikeuksien vuoksi erityisopetuksessa olleet olivat työhönsä tyytyväisempiä kuin keskiasteisesti kehitysvammaiset henkilöt, ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää. Jälkimmäisestä ryhmästähen työskenneltiin eniten työ- tai toimintakeskuksissa, missä puolestaan työhönsä tyytymättömiä oli muita työmuotoja enemmän.

Noin joka kolmas erityisammattikouluista valmistunut vastaaja ilmoitti työn myönteiseksi seikaksi mukavat työkaverit ja hyvän henkilökunnan. Joka viides ilmoitti työn hyväksi puoleksi sen, että yksinkertaisesti pitää työstään. Melko usein mainittiin myönteisesti työn vaihtelevuus. Työn huonoina puolina korostuivat työn yksitoikkoisuus (16 % vastaajista) sekä erilaiset työskentelyolosuhteisiin liittyvät asiat, kuten meteli ja pöly (14 % vastaajista). Joka neljäs vastaaja ilmoitti, ettei työssä ole mitään huonoja puolia.

## 9.2 Oppilaitosten henkilöstön mielipiteitä kehitysvammaisten henkilöiden työllistymisvaihtoehdoista

Työ- tai toimintakeskus nähtiin hyvänä työpaikkana ja vaihtoehtona enemmän ohjausta tarvitseville henkilöille, koska työtoiminnan yksiköissä kehitysvammaisilla henkilöillä on mahdollisuus tehdä työtä kykyjensä mukaan. Positiivista

oli työpaikan tuttuus ja turvallisuus sekä mahdollisuus tasavertaisiin sosiaaliin suhteisiin. Hyvänä pidettiin myös kokonaisvaltaista ohjausta ja tukea sekä sitä, että henkilökunta tuntee kehitysvammaisuuden ja hyväksyy kehitysvammaisen työntekijän. Erikseen mainittiin vielä erityisesti toimintakeskuksissa työskentelevien mahdollisuus osallistua erilaiseen virkistystoimintaan.

Työ- tai toimintakeskusten ylivoimaisina heikkouksina nähtiin työn yksipuolisuus, yksitoikkoisuus, haasteettomuus ja motivoimattomuus. Ajateltiin, ettei työ vastaa saatua koulutusta eikä työntekijän taitoja. Lisäksi esitettiin, ettei työ mahdollista uralla etenemistä. Vaaroina nähtiin myös laitostuminen, itsenäistymiskehityksen pysähtyminen ja huono yhteiskuntaan integroituminen. Työntekijän itsetunnon kannalta nähtiin heikkoutena se, ettei työ- tai toimintakeskuksissa tehtävää työtä arvosteta, mahdollisesti työntekijä ei koe tekevänsä työtä siitä syystä, että työstä ei makseta palkkaa. Huomiota kiinnitettiin kuitenkin siihen, että paikalliset erot työ- ja toimintakeskusten toiminnassa voivat olla huomattavat.

Avotyötä pidettiin hyvänä vaihtoehtona monelle kehitysvammaiselle henkilölle, koska se on turvallinen tapa työllistyä normaaliin työpaikkaan sillä tavalla, että tukitoimet ja -tahot ovat selkeästi olemassa. Avotyössä ammatillisen koulutuksen hankkinut henkilö voi ottaa resurssinsa käyttöön, työ voidaan muotoilla tekijänsä kykyjen mukaiseksi. Avotyön positiivisena puolena pidettiin sitä, että mielekäs työ kohottaa työntekijän itsetuntoa. Hyvänä puolena oli myös työstä maksettava palkka. Avotyö on vastaajien mielestä oikeata työtä, se edistää integraatiota, lisää sosiaalisia kontakteja ja antaa työntekijälle mahdollisuuden kehittyä.

Avotyön heikkouksina nähtiin yksinäisyys, turvattomuus ja mahdollisuus jäädä sosiaalisten kontaktien ulkopuolelle. Muiden työntekijöiden suhtautumista epäiltiin, ja samalla pelättiin kehitysvammaisen henkilön joutumista toisarvoisiin työtehtäviin. Avotyön huonona puolena pidettiin lisäksi riittävän tuen, ohjauksen ja valvonnan puutetta. Tukea nähtiin tarvittavan, koska työ voi olla liian vaativaa. Heikkous oli myöskin avotyöstä maksettava huono palkka.

Avoimilla työmarkkinoilla työskentely nähtiin hyväksi vaihtoehdoksi, koska ”oikea työ” on normalisaatioperiaatteen mukaista ja tukee integraatiota ja tasa-arvoa. Avoimilla työmarkkinoilla työskennellessään henkilö kokee itsensä tasavertaiseksi ihmiseksi, hänen itseluottamuksensa kasvaa ja sosiaaliset suhteet lisääntyvät. Normaalin työn nähtiin tukevan vammaisen työntekijän persoonallisuuden kehitystä, aikuistumista ja itsenäistymistä. Hyvä asia on myös se, että työssä voi käyttää koko kapasiteettiaan ja että työsuorituksesta maksetaan palkka.

Avoimilla työmarkkinoilla työskentelyssä huonoimpina puolina nähtiin tuen puute vaikeuksissa ja työnteon kova vaatimustaso, rankkuus ja kiireisyys. Tavallisessa työpaikassa kehitysvammaisen henkilö voi olla yksinäinen, ja yksinäisyyden ja sosiaalisten suhteiden puutteen pelättiin jatkuvan myös vapaa-aikana. Vastaajien mielestä yhteiskunta ei ole vielä välttämättä kypsä vammaisten työllistymiseen tavallisiin työpaikkoihin, yhtenä syynä pidettiin tiedon puutetta kehitysvammaisuudesta. Vastaajat olivat jonkin verran epävarmoja siitä, toteutuuko työelämän tasa-arvo todellisuudessa. Nykyisessä työllisyysti-

lanteessa avoimilla työmarkkinoilla työskentelyn jatkuvuus nähtiin epävarmana.

Noin 10 % kyselylomakkeen palauttaneista henkilöistä jätti vastaamatta kysymykseen ja ilmoitti, että eri työllistymisvaihtoehtoja on arvioitava kussakin tapauksessa yksilöllisesti suhteessa työhön sijoittuvaan yksilöön.

Vain 11 % vastanneista (kuusi henkilöä) ilmoitti, ettei tiedä mitään tuetusta työllistymisestä. Heistä viisi työskenteli Liperin ammattioppilaitoksessa ja yksi Alavuden erityisammattikoulussa. Parhaina omia tietojaan piti Perttulan erityisammattikoulun henkilökunta, heistä lähes puolet ilmoitti tuntevuansa tuetun työllistymisen ideologian hyvin. Yli puolet vastaajista kertoi soveltaneensa työssään tuetun työllistämisen periaatteita. Vastauksien sisällöstä käy kuitenkin ilmi, että tuettu työllistyminen oli ymmärretty hyvin monella tavalla; käsitteen todellisen sisällön oli ymmärtänyt vain osa. Hyvin monet olivat ajatelleet tuetun työllistymisen tarkoittavan kaikkia niitä tukitoimia, joita kehitysvammaisen henkilö mahdollisesti tarvitsee työelämässä. Tuettua työllistymistä on huomattava, että kysely tehtiin loppuvuonna 1996, jolloin tuettu työllistyminen oli kaiken kaikkiaan tunnettu Suomessa vain noin vuoden verran.

### **9.3 Miten työllistämistyötä kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia kouluttavissa erityisoppilaitoksissa tehdään?**

#### **9.3.1 Millainen työhön sijoittamisen prosessi oppilaitoksissa on?**

Seuraavassa kuvataan työhön sijoittamisen prosessia eri oppilaitoksissa. Kuvatukset on koottu kyselyyn vastanneiden henkilöstön edustajien vastauksista.

*Alavuden erityisammattikoulu.* Opiskelijan tullessa valintakurssille vanhemmat/saattajat ja opiskelija haastatellaan ja tällöin selvitetään pääpiirteissään koulutukselle asetetut toiveet ja tavoitteet. Koulutuksen tavoitteiden asettelussa otetaan huomioon opiskelijan omat toiveet, selvitetään taustatekijöitä ja kartoitetaan opiskelijan kyvyt ja työtaidot. Alustavasti tiimi, johon kuuluu luokanvalvojan lisäksi yleisaineiden opettaja ja asuntolan ohjaaja sekä tarvittaessa psykologi, sosiaalihuoltaja ja sairaanhoitaja, tekee tavoitteiden asettelun yhdessä opiskelijan kanssa ensimmäisenä opiskeluvuonna. Ensimmäisen vuoden syksyllä pidettävänä vanhempien päivänä kartoitetaan vanhempien tiedot ja toiveet mahdollisista työpaikoista. Opiskelun tavoitteet tarkentuvat toisena opiskeluvuonna. Työpaikkoja kartoitettaessa yhteyttä kotiin ja kotipaikkakunnalle pitää joko ammattiopettaja tai sosiaalihuoltaja. Työharjoittelu on pääsääntöisesti toisen lukuvuoden keväällä. Jos työharjoittelua on useampia, ne useimmiten jakaantuvat eri lukuvuosille tai lukukausille. Sekä opiskelusta että työharjoittelusta saadut kokemukset pyritään huomioimaan myöhemmässä opiskelussa. Tavoitteena on, että työharjoittelupaikasta muodostuu myös tuleva työpaikka. Jos näin ei käy, otetaan uudestaan yhteyttä kotipaikkakunnalle ja selvitetään



muita mahdollisuuksia. Työpaikan etsimisen kaikissa vaiheissa ollaan yhteydessä opiskelijan vanhempiin tai muihin sidosryhmiin. Jatkoselvittelyjen aiheena ovat usein myös mahdolliset muutokset asumisjärjestelyissä. Opiskelijoiden sijoittumista työelämään seurataan jälkiseurannalla säännöllisesti.

*Kuhankosken erityisammattikoulu.* Koordinoituvastuu työhön sijoittamisessa on sosiaalityöntekijöillä, yhteistyössä opettajien kanssa. Asumisen suunnittelussa sosiaalityöntekijät tekevät yhteistyötä ohjaajien kanssa. Prosesseissa on koko ajan mukana sekä psykologin että terveydenhoitajan asiantuntemus. Koulutusvaiheen alussa ja jo hakuvaiheessa selvitetään, onko kotipaikkakunnalla opiskeltavan alan töitä. Työharjoittelua suunniteltaessa otetaan huomioon myös opiskelijan mielipide. Työharjoittelu järjestetään mahdolliseen tulevaan työpaikkaan yleensä toisena opiskeluvuonna. Työharjoittelun jälkeen tehdään arviointi opiskelijan mahdollisuudesta selviytyä tulevasta työtehtävästä, apuna on työnantajan tekemä työharjoittelun arviointi. Tämän jälkeen selvitetään vielä mm. tukitoimia ja palkkausta. Tavoitteena on, että toisen vuoden keväällä tiedetään, mihin opiskelija on menossa työhön.

*Perttulan erityisammattikoulu.* Ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen suunnitelmaa muokataan yhteistyössä opiskelijan ja hänen kotiväkensä kanssa opiskelijan omien toiveiden, vanhempien ajatusten ja kotipaikkakunnan mahdollisuuksien pohjalta. Tarpeen mukaan ollaan yhteydessä kotipaikkakunnan työllistämisenorganisaatioihin, työkeskuksiin tai muihin kehitysvamma-alan viranomaisiin. Koulutusosalasta riippuen työharjoittelua järjestetään oppilaitoksen ympäristössä sekä jaksoittain tai osa-aikaisesti (esim. muutamana päivänä viikossa) lähialueen tavallisissa työympäristöissä. Lähes kaikille opiskelijoille järjestetään eri pituisia työharjoittelujaksoja kotipaikkakunnalla. Pääsääntöisesti opettaja tai työharjoittelunohjaaja ottaa yhteyttä kotipaikkakunnan työnantajiin tai viranomaisiin työharjoittelupaikan sopimiseksi. Harjoittelua aloitettaessa opettaja/ohjaaja menee opiskelijan kanssa työpaikalle, jossa sovitaan tarkemmin harjoittelun kesto, työtehtävät, ohjauksen järjestäminen, arviointi ja muut harjoittelun ehdot. Opettaja /ohjaaja on yhteydessä työharjoittelupaikkaan ja käy harjoittelun kuluessa tarpeen mukaan työpaikalla. Työharjoittelusta saadun palautteen pohjalta jatketaan opetusta ja valmennusta oppilaitoksessa sekä ryhdytään neuvotteluihin työn jatkumisesta koulutusvaiheen päätyttyä. Edellä mainitut neuvottelut työnantajan kanssa käy yleensä opettaja tai ohjaaja, tarpeen mukaan neuvotteluihin osallistuu myös oppilaitoksen sosiaalityöntekijä. Työllistämisen prosessiin liittyy olennaisena osana opiskelijan työkyvyn arviointi ja tarpeen mukaan kannanotto työkyvyttömyyseläkkeen/kuntoutustuen saamiseksi, mikäli opiskelijan työkyky ei riitä itsensä elättämiseen palkkatyöllä. Tässä prosessissa opetus- ja ohjaushenkilöstön ja erityistyöntekijöiden (sosiaalityöntekijä, psykologi ja terveydenhoitaja) sekä lääkärin yhteistyö ja työpanos ovat tärkeitä. Työllistämisen prosessin tavoin ja tavallaan rinta rinnan toimitaan myös soveltuvan asumismuodon suunnittelussa ja järjestämisessä, joten koulutusala-kohtaisen tiimin (opettaja, työharjoittelun ohjaaja ja asuntolan ohjaaja) yhteistyö on oleellista. Etenkin asumisasioiden edistymisessä vanhempien näkemystä pidetään tärkeänä.

*Liperin ammattioppilaitos.* Henkilökohtainen opetussuunnitelma tehdään yhteistyössä oppilashuollon, vanhempien ja kotipaikkakunnan viranomaisten kanssa. Tavoitteiden asettelussa keskeinen osuus on kuntoutuskokouksella, johon pohjatyön tekee opettaja. Kuntoutuskokoukseen osallistuvat opettaja, oppilashuolto, vanhemmat ja muut ulkopuoliset tahot. Opettaja sopii opiskelijan työharjoittelupaikasta. Tavoitteena on, että opiskelija on työharjoittelussa mahdollisessa tulevassa työpaikassaan molempina opiskeluvuosinaan. Oppilaitoksen oppilashuoltohenkilöstö ei osallistu työhönsijoittamiseen.

Oppilaitoksittain työhön sijoittamisessa on melko paljon yhteistä. Työhönsijoittaminen on suunniteltu prosessi, johon osallistuu myös oppilaitoksen ulkopuolisia tahoja. Kaikissa oppilaitoksissa keskeinen rooli on kotipaikkakunnalla järjestettävällä työharjoittelulla. Kyselylomake paljasti kuitenkin eroja käsityksissä siitä, kenellä nähdään olevan päävastuu työhön sijoittamisesta (taulukko 14). Sekä Perttulan erityisammattikoulussa että Liperin ammattioppilaitoksessa prosessi lienee niin selkiintynyt, että lähes kaikki ajattelevat vastuunjaosta samalla tavalla. Alavuden erityisammattikoulussa sen sijaan eri henkilöillä oli hyvinkin erilainen käsitys työllistämisen päävastuusta.

Kyselyyn vastanneista henkilöistä kolme neljäsosaa piti opiskelijan tämänhetkistä roolia työhön sijoittamisen prosessissa merkittävänä tai melko merkittävänä. Kuitenkin 63 % Alavuden erityisammattikoulun henkilökunnasta ja kolmannes Liperin ammattioppilaitoksesta kyselyyn vastanneista ajatteli opiskelijan roolin olevan nykyisin vähäinen. Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa kukaan ei pitänyt opiskelijan roolia vähäisenä.

TAULUKKO 14 Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen sekä Liperin ammattioppilaitoksen kehitysvammaisten koulutuksen henkilökunnan käsitys oppilaitoksittain siitä, kenellä on päävastuu opiskelijan työllistamisestä (n = 53)

	Päävastuu työllistamisestä					Yhteensä
	Opettajat	Oppilashuolto	Opettajat ja oppilash.	Opettajat, oppilash. ja opiskelija	Oppilash. ja opiskelija	
Oppilaitos	f	f	f	f	f	f
Alavuden erityisammattikoulu	2	3	7	4	1	17
Kuhankosken erityisammattikoulu		5	8	1		14
Perttulan erityisammattikoulu	10			1		11
Liperin ammattioppilaitos	10			1		11
Yhteensä	22	8	15	7	1	53

### 9.3.2 Mitä vaikeuksia työhön sijoittamisessa on ollut?

Monet oppilaitosten henkilökunnasta olivat työllistämistyössään törmänneet kielteisiin asenteisiin ja ennakkoluuloihin. Tällaisina asenteina mainittiin mm. aliarviointi, vanhanaikaisuus, pelokkuus ja laskelmointi. Työllistymistä vaikeut-

tavia asenteita nähtiin sekä yhteiskunnassa yleensä että työpaikkojen työntekijöillä. Ennakkoluuloja oli vastaajien mielestä myös työllistettävillä henkilöillä ja heidän kotiväellään. Jotkut vastaajista kertoivat tunnistaneensa myös itsessään sellaisia asenteita ja ennakkoluuloja, jotka eivät edistä kehitysvammaisen opiskelijan työllistämistä.

Joskus työhön sijoittumista haittasivat kotiväen odotukset, jotka olivat epärealistisen matalat tai korkeat. Työllistämisen haitaksi olivat olleet myös kehitysvammaisen henkilön epärealistiset toiveet. Joskus työllistyminen oli tyrehnyt siihen tosiasiaan, ettei kehitysvammaisen henkilö selviytynyt työstään esimerkiksi alan suurten vaatimusten tai nopean työskentelytahdin vuoksi. Työhön sijoittamisesta oli joidenkin kohdalla haitannut kehitysvammaisen henkilön alhainen toiminnan taso. Työhön sijoittamista olivat vaikeuttaneet myös opiskelijoiden tai vanhempien kielteiset asenteet työ- ja toimintakeskuksissa työskentelyä kohtaan. Toisaalta henkilökunta toi esiin sen, ettei toimintakeskuksissa ole tarjolla ammatillista koulutusta vastaavia työtehtäviä.

Henkilöstö näki, ettei työpaikan henkilökunnalla aina ole riittävästi aikaa eikä motivaatiotakaan ohjata kehitysvammaista työntekijää tai miettiä, mitä työtehtäviä tämä voisi tehdä yrityksessä. Useissa vastauksissa tuotiin esille työelämässä vallitseva tiedonpuute kehitysvammaisuudesta ja erilaisista työllistämisen tukimuodoista. Kunnissa ja työpaikoissa vallinnut tietämättömyys ja kielteiset asenteet olivat muodostuneet työn hankkimisen esteiksi. Varsinkin pienillä paikkakunnilla koettiin olevan hyvin rajalliset työllistymismahdollisuudet. Jotkut vastaajista arvelivat lisäksi, ettei yhteiskunta ole vielä valmis vastaanottamaan vammaisia henkilöitä tavallisiin työpaikkoihin. Työllistämistyötä oli vielä haitannut byrokratia, erityisesti Kela ja ay-liike oli koettu joustamattomiksi. Myös opetussuunnitelman joustamattomuus oli koettu työhön sijoittamisen esteeksi.

Suurin osa vastanneista ilmoitti suurimmaksi omakohtaiseksi esteekseen tehokkaammalle työllistämistyölle ajan puutteen. Opettaja kirjoitti: "Jos hoidan hyvin opettajan työn, en voi hoitaa hyvin työhön sijoittamista ja päinvastoin." Toisen opettajan mielestä "opetuksen pitää silti pyöriä ja työllistäminen eri muodoissaan vie uskomattoman paljon aikaa". Usean henkilön mielipiteenä oli, että kaikki ulospäin tehty työ, myös puhelimesta olo, on pois opetukseen käytävissä olevasta ajasta.

Kaikissa erityisammattikouluissa opiskelijat tulevat koko Suomesta ja Liperin ammattioppilaitoksessakin laajalta alueelta. Työhön sijoittamisen vaikeutena nähtiinkin pitkät etäisyydet oppilaitosten ja opiskelijoiden kotipaikkakuntien välillä. Vieraan paikkakunnan työmahdollisuuksista ei ole ollut helppoa saada tietoja. Lisäksi kaukana olevassa työharjoittelupaikassa ei voi usein käydä.

### 9.3.3 Miten työhön sijoittamisen prosessia pitäisi kehittää?

Vastaajat olivat pääosin tyytyväisiä oppilaitostensa nykyisiin työhön sijoittamisen käytäntöihin; tästä huolimatta esitettiin myös kehittämis- ja muutosehdotuksia.

Työnjakoon ja vastuukysymyksiin toivottiin selkeyttä. Opettajat tarvitsevat itselleen apu työvoimaa hoitamaan yhteistyössä työllistämistehtäviä. Työllistäminen luokanvalvojan oheistyönä nähtiin liikaa aikaa ja energiaa vievänä. Joku kaipasi työpaikkojen "kartoittajaa", joku toinen "koordinaattoria", joka ottaisi yhteyksiä työelämään. Yksi opettaja toivoi tuekseen työhön "viskaajaa". Toivottiin, että päävastuu olisi selkeästi nimetty jollekin, ettei moni ihminen tekisi samaa, mahdollisesti päällekkäistä työtä. Ohjaajien toivottiin voivan osallistua enemmän työllistämistyöhön: sekä työpaikkojen hankintaan että työhön valmennukseen. Ohjaajien vähäistä osallistumista kuvailtiin eräässä vastauksessa kapasiteetin tuhlaukseksi ja tehottomuudeksi.

Työllistymistä ja sen tavoitteita pitäisi pohtia enemmän oppilaitoksissa. Henkilökunnalle kaivattiin koulutusta työllistämistyöstä. Yhteistyötä pitäisi tehdä sekä oppilaitoksen sisällä että oppilaitosten välillä. Seurannoilla saatua palautetta tulisi käyttää paremmin hyväksi koulutusta ja sen sisältöjä suunniteltaessa. Tietoa työelämästä saataisiin myös, jos opettajat olisivat välillä työssä "työelämässä".

Vastuuta työhön sijoittumisesta haluttiin antaa myös opiskelijalle ja tämän vanhemmille. Samoin kotikunnat haluttiin mukaan työllistymisen suunnitteluun opiskelun alkuvaiheesta lähtien. Työllistymissuunnitelmat pitäisi tehdä jo opiskelun alkuvaiheessa, jotta koulutus voitaisiin räätälöidä tavoitteiden suuntaisesti. Lisäksi koulutukseen, esimerkiksi sen pituuteen toivottiin lisää joustoa. Vaikka työharjoittelu kuuluu itsestään selvästi kaikkien oppilaitosten arkeen, sitä ei kuitenkaan usean vastaajan mielestä ole riittävästi.

Kehitysvammaisten henkilöiden työpanosta pitäisi markkinoida paremmin työpaikoille. Suomessa jo toimivia vajaakuntoisten työllistämiprojekteja hyödynnetään kaikissa oppilaitoksissa. Yhteistyötä näiden projektien kanssa olisi kuitenkin tehtävä vielä enemmän. Esitettiin myös, että oppilaitoksella voisi olla konkreettinen markkinointisuunnitelma. Siinä suunniteltaisiin, miten kehitysvammaisten henkilöiden työtä markkinoitaisiin esimerkiksi esittein ja videoin.

Kontakteja työpaikkoihin ja yrityksiin on henkilöstön mielestä luotava yhä enemmän ja systemaattisemmin. Koska työpaikoilla on pulaa tukihenkilöistä ja ohjausajasta, voisivat oppilaitokset panostaa enemmän juuri työhön valmennukseen ja työpaikkojen henkilökunnan kouluttamiseen kohdata kehitysvammaisen työtoveri. Vastaajat olivat tiedostaneet, että lisääntyvä yhteydenpito työelämään vaatii uudenlaista asennoitumista omaan työhön ja muutumista liikkuvampaan työtapaan.

#### 9.3.4 Tarvitaanko oppilaitoksiin erityinen työllistäjä?

Noin puolet vastaajista kannatti ideaa erityisestä työllistäjästä, noin kolmasosa kannatti sitä pienin epäilyksin ja viidesosa ei ollut idean kannalla. Idean kannattajia oli eniten Alavuden erityisammattikoulun ja Liperin ammattioppilaitoksen henkilökuntien joukossa. Idean kannattajat toivoivat jotain tämän suuntaista kehitystä jakamaan heidän ilmaisemaansa "joskus toivottomalta tuntuvaa työtaakkaa". Joidenkin mielestä tämä on välttämätöntä tulevaisuudessa, erityisesti työllistettäessä vammaisia henkilöitä entistä useammin avoi-

mille työmarkkinoille tai avotyöhön. Idean kannattajistakin monet arvelivat työllistämisen kuitenkin olevan liian suuri tehtävä yhdelle ihmiselle eli ”ei yksi pääsky kesää tee”. Monet epäilivät, löytyykö mistään sellaista ”tuhattaituria”, joka hallitsee kaikki ammattialat, tuntee kaikkien paikkakuntien olot, tuntee opiskelijat hyvin ja on vielä yhteistyökykyinenkin. Epäilyksistä huolimatta ideaa pidettiin kokeilemisen ja kehittelemisen arvoisena.

Monet ajattelivat, että päävastuu työllistämässä täytyisi kuitenkin olla jatkossakin opettajalla. Vaarana nähtiin koulutuksen ja opetussuunnitelmien vieraantuminen työelämän vaatimuksista, ellei opettaja ole säännöllisesti yhteydessä työelämään. Yksi idean vastustajista perusteli kantaansa näin: ”En pidä hyvänä ajatuksena. Mielestäni ammattiopettajien ja ohjaajien tehtävä. Jotkut asiantuntijat, kuten sosiaalityöntekijä voivat avustaa ja konsultoida. Oppilaitoksesamme on pyritty saamaan aikaan tiimiorganisaatiota, jossa ammattiopettaja, työharjoittelun ohjaaja ja asuntolanohjaaja toimivat tiiviissä yhteistyössä opiskelijoiden sijoittumisen edistämiseksi. Tiimi on vastuussa ryhmästään ja sen vastuulla on myös opiskelijoiden yhteiskuntaan sijoittuminen.”

Yhtenä vastauksena esitettiin, että työllistäjän sijaan erityisammattikouluissa olisi henkilö, joka veisi yhteiskuntaan ja työelämään viestiä kehitysvammaisuudesta, kehitysvammaisten henkilöiden oikeuksista ja velvollisuuksista sekä heidän oppimis- ja työtaidoistaan. Tällainen henkilö loisi vastaajan mielestä todellista pohjaa oppilaitosten työllistämistyölle.

## **9.4 Kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö**

### **9.4.1 Miten tieto koulutuksesta siirtyy oppilaitosten henkilöstön mielestä työpaikkaan?**

Lähes puolet oppilaitosten henkilökunnasta esitti, että tieto koulutuksesta työelämään siirtyy hyvin. Noin kolmasosa arveli tietoa siirtyvän jonkin verran, ja seitsemän vastaajaa (16 %) ajatteli tiedon siirtyvän huonosti. Tiedon siirtymistä epäiltiin eniten Alavuden erityisammattikoulussa, missä kolmasosa vastaajista ajatteli tiedon siirtyvän työpaikkaan huonosti. Positiivisin käsitys asiasta oli Perttulan erityisammattikoulusta vastanneilla.

Parhaiten tiedon arveltiin siirtyvän työharjoittelun yhteydessä. Silloin on mahdollisuus käydä henkilökohtaisia keskusteluja ja tavata eri työntekijöitä työpaikalla. Tällöin voidaan kertoa opiskelijan todellisista taidoista, mutta myös mahdollisista rajoituksista ja vaikeuksista. Samoin on mahdollista valistaa koko työpaikan henkilöstöä kehitysvammaisuuteen ja kehitysvammaisten henkilöiden koulutukseen liittyvistä asioista. Mitä varhaisemmin ollaan liikkeellä, sitä todennäköisemmin tieto siirtyy. Riittävän tiedonsiirron esteenä nähtiin aikapula. Ajateltiin, että paljon enemmän pitäisi yhteyksiä pitää, jos vain olisi aikaa.

Numeeristen todistusarviointien perusteella siirtyvä tieto on pintapuolista, eikä se kerro useinkaan mitään henkilön todellisista työvalmiuksista. Pel-

kät numerot voivat antaa työnantajalle väärän kuvan henkilön taidoista, jolloin odotukset saattavat olla liian korkeat. Oppilaitoksista kirjoitetaan valmistuvista opiskelijoista myös lausuntoja ja arviointeja, jotka kertovat todistusta paremmin siitä, mitä on opiskeltu ja mitä on opittu. Tavoitteena on painottaa opiskelijan soveltuvuutta ja vahvoja puolia. Kuhankosken erityisammattikoulusta annetaan valmistuvan opiskelijan mukaan hänen henkilökohtainen opetussuunnitelmansa.

Henkilöstö oli sitä mieltä, että tietoa työpaikoille annetaan ja tarjotaan riittävästi, mutta aina tietoa ei osata ottaa vastaan ja käyttää hyväksi. Useilla henkilöillä oli kokemuksia siitä, ettei työpaikalla olla oltu kiinnostuneita opiskelijaa koskevista tiedoista. Kiinnostuksen puutteeksi koettiin myöskin se, että keskinäiset yhteydenotot ovat yleensä kovin yksipuolisia, vain oppilaitoksesta työpaikalle päin.

Jos opiskelija ei heti koulutuksen jälkeen saa työpaikkaa, tiedonsiirto hankaloituu. Kun välille tulee monta uutta porrasta, tieto hukkuu jonnekin. Jo suoraan koulutuksen jälkeen työllistyneiden kohdallakin oli havaittu, että työpaikkaan lähetetty tieto ei ollut koskaan saavuttanut sitä henkilöä, joka tekee lähi-työtä kehitysvammaisen työntekijän kanssa. Muutamassa vastauksessa huomiota kiinnitettiin myös salassapitovelvollisuuteen. Opettajat kokivat taiteilevansa tiedonsiirrossa salassapitovelvollisuuden ja leimaamisen välillä.

#### 9.4.2 Mistä työnantajat ovat saaneet tietoa koulutuksesta?

Työntekijän työsuhdetta kysyttäessä työnantajat ilmoittivat, että 5 % työntekijöistä oli normaalissa työsuhteessa, 37 % avotyössä ja 53 % työskenteli työ- tai toimintakeskuksessa. Lisäksi kolme henkilöä oli työkokeilussa ja yksi työskenteli työllisyysvaroin palkattuna. Yli kolmasosa työntekijöistä oli työskennellyt kyselyyn vastanneen työnantajan työpaikassa jo ennen ammatillista koulutusta. Työntekijöistä 76 %:lle nykyinen työpaikka oli ensimmäinen koulutuksen jälkeinen työ.

Työnantajat olivat saaneet tietoa työntekijänsä hankkimasta ammatillisesta koulutuksesta työntekijältä itseltään, tämän vanhemmilta, oppilaitoksen henkilökunnalta ja myös esimerkiksi esitteistä ja lehtiartikkeleista. Yli puolet työnantajista oli saanut tietonsa oppilaitoksen henkilökunnan kautta. Niistä työnantajista, joiden työntekijä oli nyt ensimmäisessä koulutuksensa jälkeisessä työpaikassa, 65 % oli saanut koulutusta koskevaa tietoa oppilaitoksen henkilökunnalta, Perttulan erityisammattikoulussa opiskelleiden henkilöiden työnantajista 76 %. Joka viides vastaajista oli saanut tietonsa pelkästään työntekijältä tai tämän kotiväeltä.

Peräti 39 % työnantajista ilmoitti, ettei yhteistyökokemuksia oppilaitosten kanssa ole ollut lainkaan. Myös niistä työnantajista, joiden työntekijä oli nyt ensimmäisessä koulutuksensa jälkeisessä työpaikassa, kolmasosa oli ilman yhteistyökokemuksia. Aktiivisimmin yhteistyötä on ollut työ- ja toimintakeskusten ja erityisoppilaitosten välillä, ilman yhteistyökokemuksia oli vain 15 % näiden työpaikkojen työnantajien edustajista. Sen sijaan avotyöpaikkojen työnantajista 71 % ilmoitti, ettei yhteistyötä erityisoppilaitosten kanssa ole ollut. Noin

viidesosa yhteistyökokemuksista oppilaitosten kanssa liittyi opiskelijan työharjoitteluun. Myös tutustumiskäyntejä puolin ja toisin oli tehty jonkin verran.

### 9.4.3 Tunteeko työnantaja kehitysvammaisen työntekijänsä saaman koulutuksen?

Työnantajat ilmoittivat tietävänsä parhaiten koulutuksen pituuden, kuitenkin 15 % työnantajista kertoi, ettei tiedä koulutuksen pituudesta mitään ja 18 % ilmoitti tietävänsä tästä vain vähän. Perttulan erityisammattikoulusta valmistuneiden henkilöiden työnantajista joka neljäs ja Kuhankoskelta valmistuneiden työnantajista joka viides ei tiennyt työntekijänsä koulutuksen pituudesta mitään.

Niitä, jotka eivät tieneet oppilaitoksen toiminta-ajatuksista tai koulutuksen tavoitteista mitään, oli työnantajien joukossa noin 13 %. Tavoitteiden suhteen täysin tietämättömiä oli eniten Kuhankosken erityisammattikoulusta valmistuneiden henkilöiden työnantajien joukossa. Toiminta-ajatuksen suhteen sekä Kuhankoskelta että Perttulasta valmistuneiden henkilöiden työnantajat olivat tietämättömiä. Kukaan niistä, jotka olivat saaneet koulutusta koskevat tietonsa oppilaitoksen henkilökunnalta, ei ilmoittanut olevansa täysin tietämätön koulutuksen tavoitteista tai oppilaitoksen toiminta-ajatuksista.

Kysytyistä asioista huonoiten tunnettiin koulutuksen sisältö. Työnantajista yli puolet ilmoitti, ettei tiedä koulutuksen sisällöstä mitään tai tietää siitä vain vähän. Kaiken kaikkiaan vain neljä vastaajaa kertoi tuntevansa koulutuksen sisällön erittäin hyvin. Jos koulutusta koskeva tieto oli saatu pääasiassa oppilaitoksen henkilökunnalta, koulutuksen sisältö tunnettiin paremmin kuin jos tieto oli saatu vain työntekijältä itseltään. Niistä työnantajista, jotka olivat saaneet koulutustietonsa työntekijältä itseltään, yli 90 % ei tiennyt koulutuksen sisällöstä mitään tai tiesi siitä vain vähän. (taulukko 15)

TAULUKKO 15 Niiden työnantajien määrä oppilaitoksittain, jotka eivät tieneet mitään tai tiesivät vain vähän kehitysvammaisen työntekijänsä saaman ammatillisen koulutuksen pituudesta, tavoitteista, sisällöstä ja oppilaitoksen toiminta-ajatuksista (n = 88-92)

Oppilaitos	Työnantajan koulutusta koskeva tieto									
	Koulutuksen pituus		Koulutuksen tavoitteet		Koulutuksen sisältö		Oppilaitoksen toiminta-ajatus		Yhteensä vastanneita työnantajia	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	
Alavuden erityisammattikoulu	7	23	9	29	16	52	7	22	31-32	
Kuhankosken erityisammattikoulu	9	36	9	36	12	48	9	35	25-26	
Perttulan erityisammattikoulu	11	38	12	41	18	62	15	48	29-31	
Liperin ammattioppilaitos	2	67	2	67	3	100	2	67	3	
Yhteensä	29	33	32	36	49	56	33	36	88-92	

Ne työnantajat, joilla ei ollut yhteistyökokemuksia oppilaitosten kanssa eivät olleet sen tietämättömpiä koulutukseen liittyvistä asioista kuin muutkaan. Jos työntekijä oli työskennellyt samassa työpaikassa jo ennen ammatillista koulutusta, työnantaja tiesi koulutuksesta enemmän kuin ne työnantajat, joiden työpaikkaan työntekijä oli tullut ensimmäistä kertaa vasta koulutusvaiheen jälkeen: vain yksi etukäteen työntekijänsä tuntenut työnantaja ilmoitti, ettei tiedä työntekijänsä koulutuksesta mitään. Tietoa olivat lisänneet eniten työharjoittelu ja tutustumiskäynnit. Työharjoittelun kautta oli lisääntynyt erityisesti tieto koulutuksen tavoitteista; tutustumiskäynnit olivat puolestaan lisänneet tietämystä oppilaitoksen toiminta-ajatuksista.

#### 9.4.4 Työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittäminen

Monet henkilöstökyselyyn vastanneista näkivät yksilöllisesti räätälöidyn koulutuksen ratkaisuna siihen, miten kehitysvammaisten ammatillinen koulutus saataisiin paremmin vastaamaan työelämän tarpeita. Jos tuleva työpaikka on tiedossa jo opiskelun alkuvaiheessa, voidaan koulutus suunnitella yhdessä työnantajan kanssa siten, että koulutuksen päättyessä henkilön ammatilliset taidot vastaavat hänen työtehtäviään. Hyvänä nähtiin myös monimuotokoulutus, jossa oppilaitos- ja työelämäjaksot vuorottelevat koko opiskelun ajan. Myös oppisopimuskoulutuksella oli useita kannattajia. Kaiken kaikkiaan työharjoittelua ja työssä oppimista haluttiin lisää. Lisäksi on kehitettävä koulutuksen joustavuutta.

Useissa vastauksissa ehdotettiin opettajien lähettämistä aika ajoin työelämään. Vastaavasti oppilaitosten opiskelijoita työllistäviä työnantajia toivottiin lisää tutustumiskäynneille oppilaitoksiin; työnantajilta odotettiin muutenkin aktiivisempaa osallistumista. Jotta koulutus voisi vastata työelämän tarpeita, tulisi selvittää, mitä nämä tarpeet ovat. Nyt asia nähtiin olevan toisin: koulutetaan aloille, joilla ei kuitenkaan ole työllistymismahdollisuuksia.

Yli kolmasosalla työnantajistahan ei ollut kokemuksia yhteistyöstä ammatillisten erityisoppilaitosten kanssa. Nämä työnantajat toivoivat lisää tietoa, molemminpuolisia tutustumiskäyntejä, yleensäkin yhteydenpitoa. Ne, joilla yhteistyökokemuksia oli, olivat yhteistyöhön tyytyväisiä. Mutta vaikka yhteistyö nykyiselläänkin tyydytti, esittivät työnantajat kehittämisajatuksiakin. Yleisesti todettiin, että yhteistyön tulee jatkua vähintään sellaisena kuin tähänkin asti. Se, mitä erityisesti toivottiin lisää, oli tieto niistä valmiuksista, joita työntekijällä koulutuksen päättyessä on. Työnantajilla oli halua jatkaa työntekijän ammatillista kehittämistä edelleen, jos he saisivat siihen opastusta. Yhtenä yhteistyön tärkeimmistä muodoista nähtiin työharjoittelu omalla kotipaikkakunnalla.

Hyvin monet työnantajavastaajat halusivat kiinnittää huomiota siihen, että kehitysvammaisen opiskelijan ammatillisen koulutuksen tulee olla realistista. Koulutuksen tulee olla opiskelijan osaamistasoa vastaavaa eikä työllistymisen suhteen pidä luoda epärealistisia kuvia. Eräs työnantaja kirjoitti, että ammatillisissa koulutuksissa pitäisi kiinnittää huomiota "realistisen kuvan muodostumiseen omista taidoista ja valmiuksista. Ko. koulutuksesta ei valmistu ammattitaitoisia puuseppiä, kutojia, laitosapulaisia, keittäjiä jne., vaan työtä tehdessään



taitavampia kehitysvammaisia, joilla on kykijensä mukaan koulutuksen antamia taitoja em. tehtäviin.”

Ammatillisten taitojen osalta työnantajat toivoivat, että perusasiat opetetaan huolella. Toiveena oli mieluummin muutaman asian hyvä hallinta kuin monien asioiden pintapuolinen osaaminen. Lisäksi useat työnantajat toivoivat, että koulutusvaiheen aikana kiinnitettäisiin erityistä huomiota siisteyteen ja hygieniaan.

Työnantajien toiveet liittyivät enemmän sosiaalisiin kuin ammatillisiin taitoihin. Osa työnantajista ilmaisi, että ne vaikeudet, joita työntekijän kanssa on ollut, ovat liittyneet sosiaalisten taitojen puutteeseen. Jo koulutuksen aikana toivottiin kiinnitettävän huomiota yhdessä toisten kanssa toimimiseen, työtoveruuteen. Erityisen monet työnantajat toivoivat, että koulutus antaisi valmiuksia itsenäiseen elämään ja vapaa-ajan käyttöön työajan ulkopuolellakin. Suuri osa työnantajista esitti yhdeksi kehitysvammaisten koulutuksen tavoitteeksi oman elämän hallinnan taitojen kartuttamisen.

Avoimilla työmarkkinoilla tai avotyössä työskentelevien työntekijöiden työnantajat toivoivat lisäksi ammatilliselta koulutukselta apua koko työyhteisön valmentamiseen kohdata vammaisen työtoveri.

## **9.5 Ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden asuminen**

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on työhön sijoittumisen lisäksi elämänhallinnan taitojen kehittyminen. Nämä tavoitteet painottuvat erityisesti kehitysvammaisten ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen tavoitteena on työllistymisen lisäksi opiskelijan itsenäistyminen ja kehittyminen selviytymään omatoimisesti päivittäisistä rutiineista. Kyselylomakkeella ei voi mitata henkilöiden itsenäisyyden astetta. Tässä tutkimuksessa itsenäistymistä lähestyttiin tutkimalla, miten itsenäisesti oppilaitoksista valmistuneet henkilöt asuvat seuranta-aikavälillä.

### **9.5.1 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden asuminen**

Kaikista vastanneista henkilöistä 54 % asui itsenäisesti; itsenäiseksi asumiseksi on tässä tutkimuksessa luettu omassa tai vuokra-asunnossa asuminen. Noin kolmasosa (30 %) asui vanhempiensa luona, 10 % asuntolassa, 4 % tukiasunnossa ja 2 % muulla tavoin, esimerkiksi perhehoidossa (taulukko 16). Sekä keväällä 1996 että keväällä 1997 kyselyyn vastanneet asuivat hyvin samalla tavalla (liitetäulukko 22).

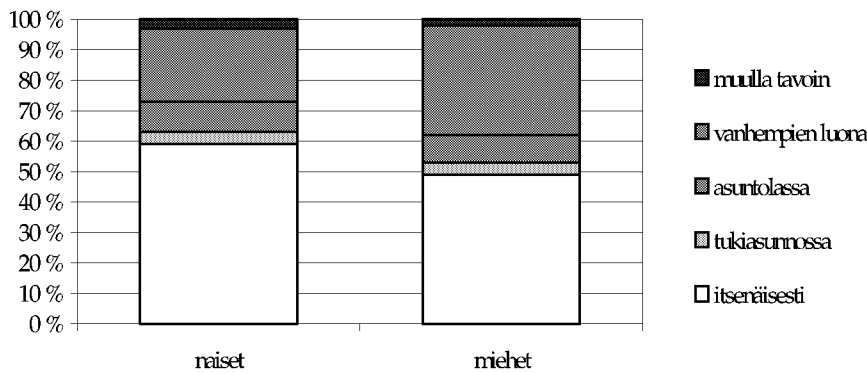
TAULUKKO 16 Ammatillisesta erityisopetuksesta vuosina 1990-1993 ja 1995-1996 valmistuneiden henkilöiden asuminen seurantahetkellä keväällä 1996 ja keväällä 1997 (n = 604)

Oppilaitos	Asumismuoto									
	Itsenäisesti		Tukiasun- nossa		Asuntolassa		Vanhem- pien luona		Muulla tavoin	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alavuden erityis- ammattikoulu	33	28	10	8	21	18	47	40	7	6
Kiipulan ammattioppilaitos	26	74			2	6	7	20		
Kiipulan kauppaoppilaitos	110	77			2	1	30	21	1	1
Kiipulan puutar- haoppilaitos	44	73			1	2	15	25		
Kuhankosken eri- tyisammattikoulu	15	29	5	10	14	27	15	29	3	5
Liperin ammattioppilaitos	40	50	1	1	6	8	32	40	1	1
Perttulan erityis- ammattikoulu	57	49	10	9	14	12	33	28	2	2
Yhteensä	325	54	26	4	60	10	179	30	14	2

Koko aineistossa sukupuolten välinen ero asumisen itsenäisyydessä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2 = 11,45$ ;  $p < .05$ ). Naisista 59 % asui itsenäisesti ja 24 % vanhempiensa luona, miehistä itsenäiseen asumiseen oli muuttanut 49 % ja 36 % oli jäänyt asumaan lapsuudenkotiin (kuvio 4). Vuonna 1996 vastanneilla sukupuolten välinen ero asumisen itsenäisyydessä oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2 = 13,47$ ;  $p < .01$ ), kaksi kolmasosaa itsenäisesti asuvista oli naisia ja kaksi kolmasosaa vanhempiensa luona asuvista oli miehiä. Vuonna 1997 vastanneilla ero asumisen itsenäisyydessä ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa opiskel-leista naisista 41 % ja 32 % miehistä asui itsenäisesti, muissa oppilaitoksissa vastaavat osuudet sukupuolittain olivat 74 % ja 64 %. Erityisammattikouluissa sukupuolten välinen ero vanhempien luona asuvien osuudessa korostuu. Naisista 25 % ja miehistä 42 % asui lapsuudenkodissaan; muissa oppilaitoksissa vastaavat osuudet olivat 23 % ja 30 %.

Ero asumisessa oli ikäluokittain tarkasteltuna tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 = 66,60$ ;  $p < .001$ ): vanhimmat asuivat itsenäisimmin ja nuorimmat useimmin vanhempiensa luona (liitetaulukko 23). Myös valmistumisesta kulunut aika vaikutti tilastollisesti merkitsevästi siihen, miten tutkimushetkellä asuttiin ( $\chi^2 = 18,12$ ;  $p < .01$ ). Tutkimusta edeltäneenä keväänä valmistuneista 45 % asui itsenäisesti ja 38 % lapsuudenkodissaan. Kun valmistumisesta oli kulunut noin kuusi vuotta itsenäisesti asuvien osuus oli 63 % ja vanhempien luona asui 21 % vastanneista.



KUVIO 4 Kaikkien vastanneiden asuminen sukupuolittain.

Vammaisista vastaajista 50 % asui itsenäisesti ja 30 % vanhempiensa luona. Ei-vammaisista vastaajista taas kolme neljäsosaa asui itsenäisesti, sen sijaan vanhempien luona asui lähes yhtä suuri osuus kuin vammaisista henkilöistä, 26 %. Naisten itsenäisempi asuminen näkyy ei-vammaisten ryhmässä erityisen selvästi: naisista 82 % ja miehistä 61 % asui itsenäisesti, vanhempiensa luona asuvien osuudet olivat 17 % ja 39 %.

Henkilöitä, joiden erityisopetuksen perusteena oli kehitysvamma, heikkolahjaisuus tai oppimisvaikeudet, oli aineistossa 304; heistä yli 90 % oli opiskellut Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa. Erityisammattikouluissa opiskelleista 27–50 % asui itsenäisesti ja 27–41 % lapsuudenkodissaan. Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelleista kehitysvammaisista tai heikkolahjaisista henkilöistä 21 % asui itsenäisesti ja 53 % vanhempiensa luona. Kiipulan oppilaitoksista näihin vammairyhmiin ilmoitetuista ja kyselyyn vastanneista neljästä henkilöstä kolme asui lapsuudenkodissaan.

Koko aineistossa työtilanteen vaikutus asumismuotoon oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 = 39.08$ ;  $p < .001$ ). Itsenäisesti asui yhtä suuri osuus sekä työssä että työttömänä olleista, mutta työttömänä olleet asuivat useammin (42 %) vanhempiensa luona kuin työssä olleet (26 %). Työtilanteen vaikutus oli samansuuntainen sekä erityisammattikouluissa että muissa oppilaitoksissa.

Kiipulan oppilaitoksissa ja Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelleilla työtilanne vaikutti jonkin verran sekä itsenäisesti että vanhempien luona asumiseen. Työttömistä henkilöistä 63 % asui itsenäisesti ja 35 % vanhempiensa luona, kun työssä olleista itsenäisesti asui 77 % ja vanhempiensa luona 20 %. Asuntolassa asuivat lähinnä vain opiskelemissa olleet.

Työttömänä olleista ei-vammaisista henkilöistä 63 % itsenäisesti ja 38 % lapsuudenkotiä vastaavissa olosuhteissa. Ei-vammaisista työssä olleista taas 81 % asui itsenäisesti ja 19 % vanhempiensa luona. Vammaisten vastaajien kohdalla työssäkäynti ei vaikuttanut itsenäisesti asuvien osuuksiin. Sen sijaan työttömänä olleista useammat (43 %) asuivat vanhempiensa luona kuin työssä olleet (27 %).

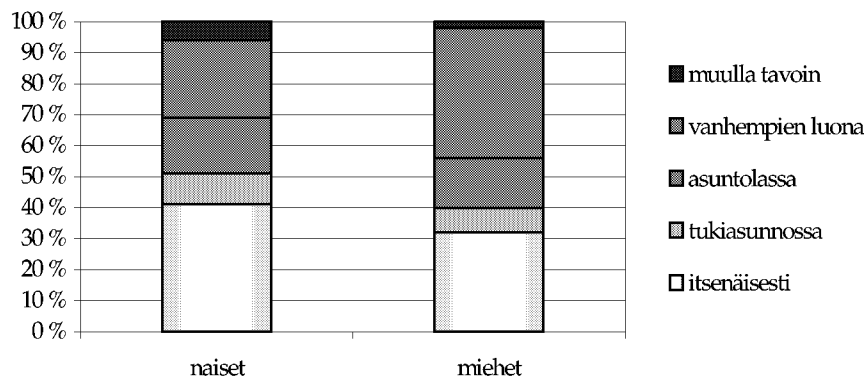
Verrattaessa Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneita Kiipulan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja Liperin

ammattioppilaitoksessa opiskelleisiin, huomataan asumisessa selvä ero, joka oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 = 93,30$ ;  $p < .001$ ). Erityisammattikoululaisista 37 % asui itsenäisesti, kun muista oppilaitoksista valmistuneista itsenäisesti asui 69 %. Asuntolassa asuvia oli erityisammattikouluista valmistuneiden joukossa muita oppilaitoksia enemmän. Yhtä henkilöä lukuun ottamatta kaikki tukiasunnossa asuvat olivat valmistuneet erityisammattikouluista. Sen sijaan lapsuudenkodissaan asuvien osuudessa ero oli vain pieni: erityisammattikouluista valmistuneet 33 % ja muut 26 %.

### 9.5.2 Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden asuminen tutkimushetkellä

Perttulan erityisammattikoulusta valmistuneista henkilöistä noin puolet asui itsenäisesti, kun osuus Alavuden ja Kuhankosken erityisammattikouluissa oli vajaa kolmannes. Alavuden erityisammattikoulussa opiskelleet olivat jääneet useimmin asumaan vanhempiansa luo. Suhteellisesti eniten asuntolassa asui puolestaan Kuhankosken erityisammattikoulun entisiä opiskelijoita.

Kuten jo aiemmin todettiin, naiset osoittautuivat tällä mittarilla mitattuina miehiä itsenäisemmiksi. Naisista itsenäisesti asui 41 % ja miehistä 32 %. Lapsuudenkodissaan asui naisista joka neljäs ja miehistä 42 % (kuvio 5). Sukupuolten ero asumisessa oli erityisammattikouluissa opiskelleilla tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2 = 11,46$ ;  $p < .05$ ). Sukupuolten välinen ero asumisessa oli tilastollisesti merkitsevä vuonna 1996 kyselyyn vastanneilla ( $\chi^2 = 11,98$ ;  $p < .01$ ), jolloin 44 % naisista ja 28 % miehistä asui itsenäisesti ja vanhempiansa luona asui 22 % naisista ja 51 % miehistä. Vuonna 1997 vastanneilla ei ollut vastaavaa tilastollista eroa.



KUVIO 5 Erityisammattikouluissa opiskelleiden asuminen sukupuolittain.

Erityisammattikouluista valmistuneista ja tutkimushetkellä työttömänä olleista yli puolet (54 %) asui lapsuudenkodissaan ja työssä olleista 29 %. Itsenäisesti asui yhtä suuri osuus sekä työssä että työttömänä olleista. Suurin osa muissa asumismuodoissa, lähinnä asuntolassa, asuneista oli työssä. Työttömistä henkilöistä vain 7 % asui asuntolassa. Integroiduissa työolosuhteissa työskennelleet asuivat itsenäisimmin. Avoimilla työmarkkinoilla ja työllisyysvaroin työsken-

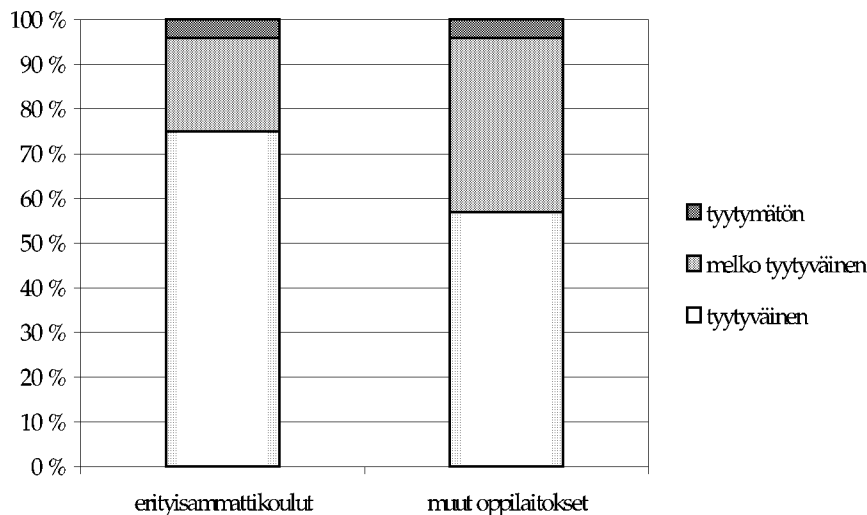
nelleistä kolme neljäsosaa ja avotyössä olleista noin puolet asui itsenäisesti. Itsenäisesti asuvien osuus oli työ- tai toimintakeskuksissa työskennelleillä 27 %. Työtilanne vaikutti huomattavasti vähemmän vanhempiensa luona asuneiden osuuksiin. Esimerkiksi avoimilla työmarkkinoilla työskennelleistä neljäsosa ja työ- tai toimintakeskuksissa olleista kolmasosa asui lapsuudenkotia vastaavissa olosuhteissa.

Noin kuusi vuotta aiemmin opintonsa päättäneet asuivat itsenäisemmin kuin myöhemmin valmistuneet, 44 % asui itsenäisesti ja 26 % vanhempiensa luona. Kun valmistumisesta oli kulunut vajaa vuosi, joka kolmas vastanneista asui itsenäisesti ja toinen kolmannes lapsuudenkodissaan. Asumisen erot suhteessa valmistumisesta kuluneeseen aikaan olivat tilastollisesti merkitseviä ( $\chi^2 = 27,97$ ;  $p < .01$ ).

Mitä nuorempi henkilö oli, sitä todennäköisemmin hän asui vielä vanhempiensa kanssa. Alle 25-vuotiaista itsenäisesti asui 26 % ja vanhempiensa kanssa 43 %. Yli 40-vuotiaista 56 % asui itsenäisesti ja vain 6 % lapsuudenkodissaan. Heikkolahjaisiksi arvioiduista henkilöistä 56 % asui itsenäisesti ja keskiasteisesti kehitysvammaisista vain 15 %. Keskiasteisesti kehitysvammaiset henkilöt asuivat useammin asuntolassa ja lapsuudenkodissaan. Runsaimmin itsenäisesti asuvia oli Pohjois-Karjalassa, Hämeessä ja Keski-Suomessa. Eniten vanhempien luona asuvia oli Pohjanmaalla, Kymessä sekä Lounais-Suomessa.

### 9.5.3 Tyytyväisyys asumiseen ja muutostoiveet asumisen suhteen

Kaikista vastanneista 66 % ilmoitti olevansa tyytyväisiä nykyiseen asumiseensa, 30 % oli melko tyytyväisiä ja 4 % tyytymättömiä. Erityisammattikouluista valmistuneet olivat nykyiseen asumiseensa tyytyväisempiä kuin Kiipulan oppilaitoksissa ja Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelleet (kuvio 6). Ero oppilaitosmuotojen välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2 = 22.41$ ;  $p < .001$ ).



KUVIO 6 Asumistyytyväisyys oppilaitosmuodoittain.

Naiset (5 %) olivat jonkin verran miehiä (3 %) tyytymättömämpiä asumiensa. Vanhempiensa luona asuvista naisista 18 % oli tyytyväisiä, 33 % melko tyytyväisiä ja 44 % asumiseensa tyytymättömiä. Miehet sen sijaan olivat naisia tyytyväisempiä lapsuudenkodissa asumiseen: 34 % oli tyytyväisiä, 40 % melko tyytyväisiä ja vain 13 % miehistä oli tyytymättömiä. Muiden asumismuotojen suhteen naisten ja miesten tyytyväisyys oli hyvin samanlaista.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden henkilöiden joukossa oli vain 11 asumiseensa tyytymätöntä henkilöä (4 %). Tyytyväisimpiä olivat itsenäisesti tai tukiasunnossa asuvat ja tyytymättömiä asuntolassa asuvat henkilöt. Asumiseensa tyytyväisimpiä olivat kehitysvamma-ryhmistä keskiasteisesti kehitysvammaiset vastaajat ja eri ikäryhmistä yli 30-vuotiaat henkilöt. Erot olivat kuitenkin pieniä ja tilastollisesti merkityksettömiä.

Kysyttäessä erityisammattikouluissa opiskelleilta, mitä vastaaja haluaisi muuttaa asumisessaan, melkein puolet ilmoitti, ettei muutostarpeita ole lainkaan. Yli puolet itsenäisesti tai tukiasunnossa asuvista, kolmasosa lapsuudenkodissaan asuvista ja vajaa neljännes asuntolassa asuvista oli nykyiseen tilanteeseen täysin tyytyväisiä.

Noin neljännes erityisammattikouluista valmistuneista toivoi asumaan nykyistä itsenäisemmin, yleensä omaan asuntoon, mutta myös asuntolaan. Itsenäistä asumista toivovista puolet asui tutkimushetkellä asuntolassa ja puolet vanhempiensa luona. Lapsuudenkodissaan asui yhteensä 47 henkilöä, heistä neljä halusi muuttaa asuntolaan, viisi jossain vaiheessa kodin ulkopuolelle ja 18 itsenäisesti asumaan. Yli puolella kotona asuvista oli siis haaveenaan itsenäisempi asuminen. Itsenäisesti ja tukiasunnossa asuvista noin 15 % esitti toiveita asuntonsa varustuksen suhteen. Toivelistalla olivat oma sauna ja parveke, uusi hella ja uusia huonekaluja. Jotkut itsenäisissä olosuhteissa asuvista tunsivat itsensä yksinäisiksi ja toivoivatkin yhteistä asuntoa seurustelukumppanin tai hyvän ystävän kanssa. Tämän hetkiseen asumiseensa tyytymättömistä melkein kaikki halusivat asumaan nykyistä itsenäisemmin.

## 9.6 Oppilaitosten henkilöstön mielipiteitä kehitysvammaisten henkilöiden asumisesta

Kahta vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kyselyyn vastanneet olivat sitä mieltä, että opiskelijan asumisen järjestelyt kuuluvat ainakin jossain määrin oppilaitokselle. Perusteluna olivat ammatillisen erityisopetuksen kokonaiskuntoutukselliset tavoitteet. Yleisimmin asumisasiaa hoidettiin oppilaitoksissa yhteistyössä ja moniammatillisena tiiminä.

Asuminen vanhempien kanssa lapsuudenkodissa nähtiin joidenkin kehitysvammaisten henkilöiden kohdalla hyvänä vaihtoehtona. Se on tuttua ja turvallista ja taloudellisesti edullinen vaihtoehto sekä asukkaalle että yhteiskunnalle. Lähes kaikki vastaajat pitivät vanhempien luona asumisen huonoimpana puolena itsenäistymisen ehkäistymistä. Henkilökunta arvioi, että näin asuttaessa koulutuksen aikana hankitut asumistaidot rapistuvat. Riippuvuussuhde voi

olla molemminpuolinen; kehitysvammaisen henkilön kohdalla lapsen rooli jatkuu vielä aikuisenakin. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, että vanhemmat eivät ole ikuisia. Kolmasosa vastaajista ilmoitti vanhempien luona asumisen olevan huono asumisvaihtoehto.

Asuntolassa asumista pidettiin hyvänä asumismuotona. Se nähtiin turvallisena, koska apua ja tukea on helposti saatavilla. Positiivisinta oli mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen. Myös asuntolassa voi asua itsenäisesti, ja asumisen taitojen karttuessa voi siirtyä itsenäisempään asumiseen. Hyvänä nähtiin myös ohjattu vapaa-ajan vietto. Asuntolassa asumisen heikkouksiksi mainittiin yksityisyyden puute, laitosmaisuus ja rutiininomaisuus. Epäiltiin, että asuntolassa voi saada liikaakin tukea, jolloin itsenäistyminen ei edisty. Jatkuvasti yhteisössä oleminen altistaa myös asukkaiden välisille konflikteille. Jotkut vastaajista pitivät asuntolaa epänormaalina asumismuotona.

Tuettu asuminen nähtiin varsin hyvänä ja turvallisena vaihtoehtona, koska asuminen on itsenäistä ja vapaata, mutta apua on mahdollista saada tarvittaessa. Hyvin monet mainitsivat tuetun asumisen olevan mielestään parempi vaihtoehto kuin itsenäinen asuminen. Tuetussa asumisessa huonona puolena pidettiin mahdollista yksinäisyyttä ja eristyneisyyttä.

Itsenäisen asumisen hyvinä puolina nähtiin sen normaalius ja vapaus. Itsenäisesti asuen voi elää omaa elämäänsä ja vastata siitä. Omatoimisuus kasvaa ja itsetunto kohoaa. Vaihtoehtoa pidettiin oikein hyvänä niille, joille se sopii ja joilla on hyvät asumisvalmiudet. Lähes jokainen vastaaja epäili, että itsenäisesti asuva kehitysvammaisen henkilö saattaa olla yksinäinen. Mietittiin myös, miten vapaa-ajan harrastukset sujuvat. Lisäksi esitettiin pelkoja joutumisesta huonoon seuraan tai hyväksikäytön kohteeksi. Huonoina asioina nähtiin turvattomuus ja tuen puute, kun kaikki vastaan tulevat ongelmat on kohdattava yksin.

Suurimpina esteinä kehitysvammaisten henkilöiden itsenäiselle asumiselle nähtiin asumistaitojen puute ja toisaalta vanhempien ylihuolehtivuus ja muutkin itsenäistymistä ehkäisevät asenteet. Kehitysvammaisen henkilön kykyyn selviytyä ei vastaajien mielestä luoteta. Nähtiin myös, että sopivista asunnoista on pulaa, riittävää tukiverkostoa ei ole tarjolla ja ympäristön ennakkoluulotkin hankaloittavat tilannetta.

Osa vastaajista jätti vastaamatta kysymykseen. He pitivät mahdottomana arvioida yleisesti eri asumisvaihtoehtoja, koska asumismuotojen soveltuvuus on aina yksilökohtaista.

## 9.7 Opiskelu

Tämän tutkimuksen kohteena olivat ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt. Ammatillinen koulutus kesti tyypillisimmillään eri oppilaitoksissa kaksi lukuvuotta. Osa vastanneista oli lisäksi opiskellut samassa oppilaitoksessa valmentavassa koulutuksessa tai jatko- tai täydennyskoulutuksessa. Näin opiskeltuna opinnot olivat muodostaneet tavoitteellisen kokonaisuuden. Monet erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä olivat opiskelleet en-

nen ammattiopintoja kansanopistoissa: Alavudella opiskelleista 43 %, Kuhankoskella 44 % ja Perttulassa 32 %. Opetushallituksen asettamien tavoitteiden mukaisesti ammatillisessa koulutuksessa pyritään välttämään moninkertaista koulutusta. Tähän tutkimukseen vastanneista henkilöistä lähes viidesosalla oli jo aiemmin hankittuna ammatillista koulutusta. Erityisammattikouluissa heidän osuutensa oli 6–7 %, Liperin ammattioppilaitoksessa 24 % ja Kiipulan oppilaitoksissa 29–39 %.

### 9.7.1 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden tyytyväisyys opiskeluaikaan

Kaikista kyselyyn vastanneista vain 24 henkilöä (4 %) ilmoitti tyytymättömyytensä opiskeluaikaan. Taulukon 17 mukaisesti koulutusaikaansa tyytymättömyyden määrä vaihteli oppilaitoksittain siten, että eniten tyytymättömiä oli Kiipulan ammattioppilaitoksessa opiskelleiden joukossa. Kiipulan puutarhaoppilaitoksesta valmistuneista puolestaan kukaan ei ollut tyytymätön opiskeluaikaansa. Melkein puolet (46 %) opiskeluaikaansa tyytymättömistä oli päättänyt opiskelunsa noin kuusi vuotta kyselyajankohtaa aiemmin. Vuosina 1996 ja 1997 kyselyyn vastanneiden välillä ei ollut eroa tyytyväisyydessä opiskeluaikaan.

Suurin osa kehitysvammaisten erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä oli hyvin tai melko tyytyväisiä opiskeluaikaansa, tyytymättömiä oli vain 4 % vastanneista. Tyytymättömistä henkilöistä seitsemän oli opiskellut Alavudella, kaksi Kuhankoskella ja yksi Perttulassa. Puolet opiskeluaikaansa tyytymättömistä henkilöistä oli valmistunut kuusi vuotta aiemmin ja puolet kyselyä edeltäneenä keväänä.

TAULUKKO 17 Ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden tyytyväisyys opiskeluaikaan oppilaitoksittain vuosina 1996 ja 1997 tehtyjen kyselyjen perusteella prosentteina (n = 600)

Oppilaitos	Tyytyväisyys opiskeluaikaan			Vastanneita yhteensä
	Hyvin tyytyväinen	Melko tyytyväinen	Tyytymätön	
Alavuden erityisammattikoulu	69 %	25 %	6 %	114
Kiipulan ammattioppilaitos	39 %	47 %	14 %	36
Kiipulan kauppaoppilaitos	61 %	36 %	3 %	142
Kiipulan puutarhaoppilaitos	49 %	51 %	-	59
Kuhankosken erityisammattikoulu	75 %	21 %	4 %	53
Liperin ammattioppilaitos	43 %	51 %	6 %	80
Perttulan erityisammattikoulu	75 %	21 %	4 %	116
Yhteensä	62 %	34 %	4 %	600

Erityisammattikouluissa opiskelleista henkilöistä noin 40 % piti opiskeluaikansa hyvänä puolena sitä, että sai tietoja ja taitoja. Tietojen ja taitojen saannin opiskelun antina ilmoitti naisista melkein puolet ja miehistä kolmasosa. Joka viides vastaaja ilmoitti koulutusajan hyvänä puolena oppilaitosten henkilökun-



nan. Muita oppilaitoksia enemmän myönteistä palautetta sai Kuhankosken erityisammattikoulun henkilökunta. Kolmanneksi yleisin myönteinen asia koulutuksessa olivat opiskelukaverit. Kymmenen prosenttia vastanneista kirjoitti, että opiskeluaika oli kaikin puolin mukavaa.

Useimmin (20 % vastanneista) Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden vastauksissa esitettiin negatiivisena seikkana kiusaaminen. Kiusaamiseksi koettiin esimerkiksi pahan puhuminen takana päin ja ilkeät katseet. Kaikki tähän ryhmään lasketut eivät itse käyttäneet käsitettä kiusaaminen; tässä käytettynä käsitteellä kiusaaminen ei varsinaisesti viitatakaan nykyään paljon käytettyyn koulukiusaamisen käsitteeseen. Seuraavaksi yleisimpinä huonoina puolina mainittiin pitkä matka oppilaitoksen ja kotipaikkakunnan välillä (13 %), oppilaitoksen säännöt (6 %) ja koti-ikävä (5 %). Kiusaamisen olivat kokeneet hankalana asiana nimenomaan Perttulan ja Kuhankosken erityisammattikouluissa opiskelleet, pitkän kotimatkan ja oppilaitoksen säännöt Alavudella ja Kuhankoskella opiskelleet ja koti-ikävän Alavudelta ja Perttulasta valmistuneet henkilöt. Naiset olivat kokeneet kiusaamisen suurempana ongelmana kuin miehet: naisista 24 % ja miehistä 15 % mainitsi kiusaamisen yhtenä opiskelun huonona puolena. Myös koti-ikävä oli ollut enemmän naisten ongelma. Sen sijaan pitkän kotimatkan olivat kokeneet hankalana useammin miehet. Kyselyä edeltäneenä keväänä valmistuneista useampi kuin joka neljäs piti kiusaamista opiskelun huonona puolena. Noin kuusi vuotta aiemmin valmistuneet olivat poteneet koti-ikävää useammin kuin myöhemmin opintonsa päättäneet. Neljäsosa vastanneista ilmoitti, ettei opiskeluaikana ollut mitään huonoja puolia.

Liperin ammattioppilaitoksessa ja Kiipulan oppilaitoksissa opiskelleet mainitsivat useimmin (49 % vastanneista) opiskeluajan hyvänä puolena hyvän opetuksen ja/tai mukavat opettajat. Osa vastaajista oli yksilöinyt hyvän opetuksen kriteerit. Esille tuotiin positiivisina seikkoina pienet opetusryhmät, opetuksen joustavuus ja yksilöllisyys sekä opettajien ja muun henkilökunnan kannustava ja hyväksyvä suhtautuminen. Vajaa neljännes Liperissä tai Kiipulassa opiskelleista henkilöistä piti koulutusajan hyvänä puolena opiskelutovereita. Useissa tapauksissa ystävyys oli jatkunut tiiviinä opiskelun päättymisen jälkeenkin. Kaksi vastaajaa ilmoitti tutustuneensa nykyiseen puolisoonsa opiskeluaikanaan, ja he pitivät sitä opiskelun suurimpana antina. Lähes neljäsosa Kiipulan oppilaitoksissa opiskelleista piti hyvänä sitä, että koulutus oli ollut edullista ja erityistä kiitosta sai Kiipulan oppilaitosten ruoka. Muina opiskeluajan myönteisinä puolina n. 10 % Liperissä tai Kiipulassa opiskelleista mainitsi oppilaitoksen ja/tai oman luokan hyvän ilmapiirin, hyvän asuntolan ja hyvät harrastusmahdollisuudet. Lisäksi Kiipulan oppilaitoksissa opiskelleista henkilöistä noin kymmenesosa piti opiskeluympäristöä viihtyisänä ja oli kokenut myönteisenä sen, että oli voinut tutustua ihmisten monenlaiseen erilaisuuteen.

Sekä Liperin ammattioppilaitoksessa että Kiipulan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskelleet pitivät useimmin (25 %) huonoimpana seikkana oppilaitosten syrjäistä sijaintia ja huonoja kulkuyhteyksiä. Melkein neljäsosa vastanneista koki, ettei opetus ollut kaikilta osin vastannut odotuksia. Liiallisesta teoreettisuudesta ja käytännön aineiden vähyydestä esitti kritiikkiä 8 %. Asuntolan tason ja erityisesti asumisen rauhottomuuden oli kokenut kielteisenä 14 %

vastanneista. Kiipulassa asuneet olisivat toivoneet mahdollisuutta asua omassa huoneessa. Sekä Liperissä että Kiipulassa opiskelleista pieni osa (6 %) ei pitänyt oppilaitosten holhoavasta ilmapiiristä.

### 9.7.2 Opiskelu valmistumisen jälkeen

Eri oppilaitosten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $\chi^2 = 38,98$ ;  $p < .001$ ) siinä, oliko valmistumisen jälkeen hankittu lisää koulutusta (taulukko 18). Useimmin olivat opiskelleet lisää Liperin ammattioppilaitoksesta (41 %) ja Kiipulan kauppappilaitoksesta (41 %) valmistuneet opiskelijat, myös Kiipulan ammatti- ja puutarhaoppilaitoksista valmistuneista yli kolmasosa oli jatkanut opintojaan. Erityisammattikoululaisista puolestaan useimmin olivat opiskelleet Alavudelta (20 %) valmistuneet. Perttulassa opiskelleista 16 % ja Kuhankoskelta valmistuneista 11 % oli opiskellut lisää erityisammattikouluopintojensa jälkeen. Kaikista valmistumisensa jälkeen opiskelleista noin puolet oli käynyt erilaisia lyhytkursseja, vajaa kolmasosa oli jatkanut opintojaan ammatillisissa oppilaitoksissa ja 12 % oli hankkinut jatko-opiskelupaikan opistoasteelta tai korkeasteen oppilaitoksista. Eniten lyhytkursseja olivat käyneet erityisammattikouluista valmistuneet ja Kiipulan kauppappilaitoksessa opiskelleet henkilöt. Jatko-opintoihin opisto- tai korkea-asteelle olivat jatkaneet useimmin Kiipulan ja Liperin ammattioppilaitosten entiset opiskelijat. Kun kaikista vastanneista 29 % oli opiskellut valmistumisensa jälkeen, oli opiskelleiden osuus tutkimushetkellä työssä olleilla vain 18 %.

TAULUKKO 18 Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa vuosina 1990 – 1993 ja 1995 – 1996 opiskelunsa päättäneet henkilöt: valmistumisensa jälkeen opiskelleiden osuudet oppilaitoksittain (n = 598)

Oppilaitos	Opiskelu valmistumisen jälkeen		Vastanneita yhteensä
	Ei ole opiskellut	On opiskellut	
Alavuden erityisammattikoulu	80 %	20 %	117
Kiipulan ammattioppilaitos	64 %	36 %	36
Kiipulan kauppappilaitos	59 %	41 %	140
Kiipulan puutarhaoppilaitos	63 %	37 %	60
Kuhankosken erityisammattikoulu	89 %	11 %	52
Liperin ammattioppilaitos	59 %	41 %	80
Perttulan erityisammattikoulu	84 %	16 %	113
Yhteensä	71 %	29 %	598

Erityisammattikouluissa opiskelleista henkilöistä 17 % oli opiskellut lisää valmistumisensa jälkeen. Opiskelleista kolmasosa oli opiskellut ammatillisissa oppilaitoksissa ja kaksi kolmasosaa lyhytkursseilla, yksi henkilö oli opiskellut kansanopistossa. Noin kuusi vuotta aiemmin valmistuneista 28 % oli hankkinut lisää koulutusta, neljä vuotta aiemmin valmistuneista 21 % ja edellisenä keväänä opintonsa päättäneistä 7 %. Naiset olivat olleet hieman miehiä innokkaampia lisäkoulutuksen hankkimisessa. Keskiasteisesti kehitysvammaisista henkilöistä joka neljäs oli hankkinut lisäkoulutusta, heistä suurin osa erilaisilla lyhytkurs-

seilla. Niistä heikkolahjaisiksi arvioituista henkilöistä, jotka olivat valmistumisen jälkeen opiskelleet, lähes kaksi kolmasosaa oli hankkinut lisää ammatillista koulutusta. Niistä henkilöistä, jotka ilmoittivat olleensa tyytymättömiä saamaansa koulutukseen erityisammattikoulussa, joka kolmas oli hankkinut lisää koulutusta. Lisäkoulutusta olivat ahkerimmin hankkineet Hämeessä, Varsinais-Suomessa ja Uudellamaalla asuvat henkilöt.

Seurantahetkellä kaikkiaan 57 henkilöä oli opiskelemassa. Heistä yli puolet jatkoi opintojaan joko ylemmän asteen oppilaitoksessa tai oman alansa jatko- tai täydennyskoulutuksessa. Neljäsosa opiskeli kokonaan uutta alaa. Lisäksi kuusi henkilöä oli työllisyyskoulutuksessa, neljä opiskeli kansanopistoissa ja kolme suoritti lukio-opintoja.

### 9.7.3 Halukkuus lisäkoulutukseen

Kaikista kyselyyn vastanneista henkilöistä kolmasosa ilmoitti, ettei halua enää opiskella lisää. Eniten lisäkoulutukseen halusivat Kiipulan kauppa- ja puutarhaoppilaitoksista sekä Liperin ammattioppilaitoksesta valmistuneet henkilöt. Noin puolet vastanneista toivoi lisää koulutusta omalla ammattialallaan, Kiipulan kauppa- ja puutarhaoppilaitoksissa näiden osuus oli noin kolmannes vastanneista. Kaikista vastanneista 12 % halusi jatkaa opintojaan jollain uudella ammattialalla. Kuhankoskelta valmistuneista joka viides ja Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelleista 16 % halusi tällä tavalla vaihtaa koulutusalaan.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä 41 % ei halunnut enää lisää koulutusta. Lisää koulutusta omalla ammattialalla toivoi kolmasosa vastanneista, ammattikoulutusta toiselle alalle 13 % ja itsenäistämiskoulutusta 8 %. Lisäksi esitettiin yksittäisiä koulutustoiveita erilaisista lyhytkursseista. Sekä kuusi vuotta aiemmin että edellisenä keväänä valmistuneista 44 % ilmoitti, ettei halukkuutta lisäkoulutukseen ole; neljä vuotta ennen kyselyä valmistuneista lisäkoulutukseen haluttomia oli 32 %. Näiden neljä vuotta aiemmin valmistuneiden toiveena oli nimenomaan lisäkoulutus omalla ammattialalla. Tyytyväisyys nykyiseen työhön näytti vähentävän halukkuutta lisäkoulutukseen. Työhönsä tyytyväisistä noin puolet oli haluttomia lisäkoulutukseen, kun sama osuus työhönsä tyytymättömillä oli vain 13 %. Jos taas henkilö oli tyytymätön saamaansa koulutukseen, hän todennäköisemmin oli haluton myöskin lisäkoulutukseen. Koulutusaikaansa tyytymättömistä 60 % ilmoitti, ettei halua enää lisää koulutusta.

## 9.8 Henkilöstön mielipiteet kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteista

Oppilaitosten henkilökunnan esittämät kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen suurempaan ryhmään: ammatilliset tavoitteet, sosiaaliset ja oman elämän hallinnan tavoitteet sekä kolmantena kokonaisvaltaisen kasvamisen ja kehittymisen tavoitteet.

Ammatilliset tavoitteet löytyivät lähes jokaisesta henkilöstökyselyn vastauslomakkeesta. Toisaalta korostettiin ammattitaidon oppimista ja ammatillisten valmiuksien hankkimista ja toisaalta työpaikan löytymistä. Pelkän teknisen osaamisen lisäksi haluttiin tavoitteeksi asettaa työssä tarvittavien valmiuksien laajempi hallinta: ne valmiudet ja pelisäännöt, joiden avulla työelämässä selviytyy.

Oppilaitosten henkilökunnasta lähes jokainen mainitsi ainakin yhtenä koulutuksen tavoitteena itsenäistymiseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyvän tavoitteen. Tärkeinä nähtiin opiskelijan itsenäistyminen kaikilla elämän alueilla sekä sosiaaliset, vuorovaikutus- ja elämänhallinnan taidot. Tavoitteeksi haluttiin asettaa myös asumisessa, vapaa-ajan vietossa ja harrastamisessa tarvittavien valmiuksien kehittyminen.

Kolmannen suuremman tavoiteryhmän tavoitteet koskivat kokonais-kuntoutumista ja kasvua ihmisenä, persoonana ja yksilönä. Näitä tavoitteita oli joka toisessa lomakkeessa. Tärkeinä tavoitteina nähtiin itsetunnon kasvu ja sijoittuminen yhteiskuntaan. Kokonaisvaltaisen kasvamisen ajateltiin olevan yksi portti ihmisarvoiseen elämään.

Kaikista vastaajista 11 % ilmoitti mielipiteenään, että työllistyminen on ammatillisen erityisopetuksen tärkein tavoite. Suurin osa vastaajista piti kuitenkin opiskelijan työhön sijoittumista yhtenä tärkeimmistä tavoitteista. Vain 4 % (kaksi henkilöä) piti muita tavoitteita työllistymistä tärkeämpinä.

Vaikka työllistyminen nähtiin melko yksimielisesti koulutuksen tärkeänä tavoitteena, lähes 90 % vastaajista oli sitä mieltä, että koulutus voi olla tuloksellista, vaikkei opiskelija sijoitukaan koulutusvaiheen jälkeen työelämään. Mieli-pidettä perusteltiin yleisesti sillä, että opiskeluaika rikastuttaa parhaimmillaan koko elämää ja antaa henkistä pääomaa. Kiinnitettiin huomiota myös siihen, etteivät kaikki koulutuksen tulokset näy heti, vaan mahdollisesti vasta vuosien kuluttua.

Kysymykseen: "Voiko koulutus olla mielestäsi onnistunutta ja tuloksellista, vaikkei opiskelija sijoitukaan opiskeluvaiheen jälkeen työelämään?", vastattiin mm. näin:

"Kyllä, jos hänen harrastuksensa vievät mukaan yhteiskunnalliseen ja vapaaehtoisjärjestöjen toimintaan, hän pystyy huolehtimaan elämisestään, asumisestaan, on elämäänsä tyytyväinen ja ymmärtää omat rajansa."

"Jos elämisen taidot ja itsenäistyminen yleensäkin edistyy, niin koulutus on ollut onnistunutta. Esim. opiskelija ei tarvitse niin paljon yhteiskunnan tukipalveluja. Jos työ- ja toimintakyky on kehittynyt, työllistyminen voi myöhemminkin onnistua helpommin. Niin, ja usein opiskelun aikana elämäntilanne selkiintyy muutenkin, esim. eläkeasiat hoituu, fyysinen terveydentila voidaan prepata jne. Tietysti työllistyminen on aika keskeinen ja tärkeä, mutta ei ainut asia."

"Kyllä. Esim. vaikeavammaisten kohdalla voi olla tavoitteena omatoimisuustaitojen kehittyminen, jolloin on paremmat mahdollisuudet itsenäisempään asumiseen. Myös sopivan päivätoimintapaikan löytyminen kertoo tuloksesta ja onnistuneesta opiskelusta."

"Elämä on jatkuvaa oppimista ja monelle opiskelu on mahdollisuus nähdä, kokea ja oppia hallitsemaan elämäänsä uudesta näkökulmasta ja irtautumaan lapsuuden kodista tai muusta tutusta ympäristöstä. Opiskelu tuo uusia taitoja, joita voi käyttää matkalla itsenäisempään elämään."

”Ei. Koen opiskelun silloin menneen hukkaan, koska emme ole pystyneet vaikuttamaan opiskelijaan ja hänen läheisiinsä hyväksymään olemassa olevaa tilannetta, esim. nuoren vammaisuutta. Periaatteessa tänä päivänä jokaiselle on osoittaa työpaikka joko avoimilta, tuetusta työllistymisestä tai työ- tai toimintakeskuksesta.”

Vastaajien mielestä työ ei siis ole ainoa, joskin tärkeä, keino täyteen osallistumiseen. Osallisena oleminen ja täysillä eläminen on mahdollista myös muuten kuin työn kautta. Oppilaitosten henkilökunnan mielestä koulutus on tuloksellista myös silloin, jos koulutuksen aikana kasvua on tapahtunut koko persoonana, opiskelijan elämänlaatu on itsenäistymisen myötä parantunut ja sosiaaliset taidot ja suhteet ovat lisääntyneet. Pidettiin kuitenkin tärkeänä, että koulutuksen painopisteet asetetaan selkeästi. On parempi olla yksi maan parhaista oppilaitoksista esimerkiksi ammattiin kouluttamisessa kuin yrittää tehdä monenlaista, pystymättä tekemään mitään kunnolla.

Yhdessä vastauksessa huomiota kiinnitettiin siihen, että työaika on korkeintaan kahdeksan tuntia päivässä, loppu on vapaa-aikaa. On tuloksellista, jos tähän muuhun aikaan on tullut asumisvalmiuksien, harrastamisen ja osallistumisen myötä uutta sisältöä. Tuloksellisuutta pohdittaessa muistettiin myös se, etteivät tänä päivänä kaikki muutkaan ammattikoulutetut henkilöt ole työelämässä.

Vaikka koulutus ilman työllistymistä nähtäisiin tuloksellisena, ei haluttu kieltää, etteikö ilman työtä jääminen olisi pettymys sekä opiskelijalle että opettajalle. Pettymys aiheutuu siitä, että osa tavoitteista jääkin saavuttamatta. Lisäksi arveltiin, että ilman koulutuksen jälkeistä sijoittumista ammatilliset, asumiseen liittyvät ja itsenäistymistäidot voivat heiketä.

## **9.9 Mitä oppilaitosten henkilökunta ja työnantajat ajattelivat integraatiosta?**

### **9.9.1 Oppilaitosten henkilökunnan mielipiteitä kehitysvammaisten opiskelijoiden integraatiosta yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin**

Integraatiokysymyksissä selvitettiin oppilaitosten henkilöstön suhtautumista kehitysvammaisten opiskelijoiden opiskeluun yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Noin puolet henkilöstöstä suhtautui myönteisesti tai melko myönteisesti ja noin puolet oli integraation suhteen epäilevällä kannalla. Integraatiosuhtautumisessa ei ollut eroja oppilaitosten välillä. Sekä opettajat että oppilashuoltohenkilöstö suhtautuivat integraatioon varovaisemmin kuin oppilaitosten asuntoloissa työskentelevä henkilökunta. Integraatiomyönteisimpiä olivat alle 30-vuotiaat henkilöt, kun taas kaikki yli 50-vuotiaat olivat integraation suhteen epäilevällä kannalla.

Epäilyjä integraation suhteen perusteltiin useimmiten sillä, ettei yleisissä oppilaitoksissa ole riittävästi henkilöstöä, asiantuntemusta eikä tukitoimia. Epäiltiin, ettei riittäviä resursseja ole yksilölliseen opetukseen eikä varsinkaan kokonaiskuntoutukseen. Joillakin oli tietoja kiusaamisista ja syrjinnästä. Jotkut miettivät, ovatko yleiset ammatilliset oppilaitokset vielä valmiita kohtaamaan

kehitysvammaista opiskelijaa. Myönteisinä asioina ei myöskään nähty suuria opetusryhmiä, teoriapainotteisuutta eikä vertaisryhmän puuttumista. Esitettiin myös epäilyjä, että vammaisia opiskelijoita otetaan oppilaitoksiin vain rahan vuoksi.

Jotta integraatio onnistuu, se on erityisoppilaitosten henkilöstön mielestä järjestettävä hyvin ja riittävät tukitoimet taaten. Myös yleisessä oppilaitoksessa kehitysvammaisen opiskelijan on saatava onnistumisen kokemuksia eikä pelkästään kokemuksia siitä, että hän on aina ryhmän huonoin. Lisäksi opiskelijalla on oltava mahdollisuus tasavertaisiin sosiaalisiin suhteisiin. Integraatio nähtiin hyvänä ratkaisuna, jos opiskelija on vahva ja omatoiminen persoona. Integraation etuna nähtiin myöskin se, että terveet opiskelijat oppivat suhtautumaan luontevammin vammaisiin henkilöihin.

Kyselyssä tiedusteltiin myös, mitä etua integraatiosta voisi olla opiskelijan työhön sijoittumiselle. Ehdottomasti eniten vastaajat kiinnittivät huomiota normaaliuteen ja sen mukanaan tuomiin hyviin seikkoihin. Normaali opiskelu ehkäisee leimautumista ja tasavertaiset vaatimukset edistävät kehitystä. Omalla kotipaikkakunnalla opiskellessa voi työpaikkakin löytyä helpommin. Varsin usein arveltiin, että yleisissä oppilaitoksissa opiskellutta henkilöä arvostetaan enemmän, jolloin myös työnsaanti olisi helpompaa. Hyvin useat vastaajat epäilivät kuitenkin, onko yleisillä ammatillisilla oppilaitoksilla mahdollisuuksia käyttää voimavaroja ja tukitoimia työllistämistyöhön. Isossa opiskeluryhmässä ja nykyisessä työllisyystilanteessa kehitysvammaisen opiskelijan pelättiin jäävän työelämään siirryttäessä syrjään.

### **9.9.2 Työnantajien mielipiteitä kehitysvammaisten työntekijöiden integraatiosta tavallisille työpaikoille**

Suurin osa työnantajista suhtautui myönteisesti kehitysvammaisten henkilöiden työskentelyyn tavallisilla työpaikoilla. Kaksi kolmasosaa piti sitä myönteisenä, neljäsosa ajatteli sen olevan periaatteessa myönteistä ja kahdeksan vastaajaa (9 %) oli vähän epäilevällä kannalla. Suurin osa työnantajista tunsu tietun työllistymisen menetelmän, vaikka se tutkimusajankohtana olikin Suomessa uusi. Osa työnantajista oli itsekin mukana kansallisissa tietun työllistymisen projekteissa. Viidesosa työnantajista tiesi tietusta työllistymisestä vain vähän tai ei ollut kuullutkaan siitä.

Kehitysvammaisen työntekijän kannalta integraatiossa nähtiin myönteisenä normalisaation periaatteiden toteutuminen. Normaalissa työelämässä työskentelemisen katsottiin helpottavan sopeutumista yhteiskuntaan ja elämään laajemminkin sekä parantavan elämänlaatua. Tavallisessa työpaikassa työskentelemisen uskottiin kohottavan itsetuntoa, kun kehitysvammaisen henkilö tuntee olevansa hyväksytty ja tasavertainen muiden kanssa. Myös koulutuksessa hankittuja taitoja arveltiin voitavan hyödyntää paremmin tavallisessa työpaikassa. Muutamassa vastauksessa kiinnitettiin huomiota myös virikkeellisiin ja rikastuttaviin ihmissuhteisiin normaalien työtovereiden kanssa. Kehitysvammaisia henkilöitä pidettiin yleisesti tunnollisina ja ahkerina työntekijöinä. Joillakin työnantajilla olikin kokemusta siitä, että kehitysvammaisen työntekijän työpanos voi olla merkittävä. Erityisen myönteisenä kehitysvammaisen työntekijän

kijä koettiin muun työyhteisön asenteiden muokkaajana ja ennakkoluulojen poistajana. Kehittymistä arveltiin tapahtuvan molemminpuolisessa suhtautumisessa.

Vaikka vastatessa oli suurimmaksi osaksi valittu integraatiomyönteiset vaihtoehdot, ilmeni oman vastauksen perusteluissa varautuneisuutta ja ehtojen asettamista. Hyvin yleisesti esitettiin, että kehitysvammaisen työntekijän työskentely tavallisessa työpaikassa onnistuu, jos työ on huolella valmisteltu ja suunniteltu, työ vastaa henkilön valmiuksia ja kykyjä, työpaikalla on saatavana riittävästi ohjausta ja tukea ja työpaikan henkilöstöä on asianmukaisesti valmisteltu kehitysvammaisen henkilön työtoveruuteen. Esitettiin, että työllistyminen on hyvin yksilöllinen ratkaisu; sama malli ei sovellu kaikille, koska esimerkiksi kaikki kehitysvammaiset henkilöt eivät haluaakaan tehdä työtä tavallisessa työpaikassa. Huomiota kiinnitettiin myös sosiaalisiin taitoihin. Useat vastaajat pelkäsivät kehitysvammaisen työntekijän jäävän työssään ja työpaikkaan yksin. Työhön sijoittamisissa toivottiin realistisuutta, koska kaikilla ei ole vastaajien mukaan valmiuksia työskennellä avoimilla työmarkkinoilla. Jotkut vastaajat kertoivat omien kokemustensa perusteella, että kehitysvammaisen työtoveri vaatii koko työyhteisöltä paljon. Kaiken kaikkiaan osalla työnantajista varautuneisuus liittyi omiin kielteisiin kokemuksiin.

Ne, jotka olivat kehitysvammaisen henkilön tavalliseen työpaikkaan integroitumisen suhteen epäileväisimpiä, epäilivät nimenomaan työpaikan voimavaroja eivätkä niinkään kehitysvammaisen työntekijän työskentelyvalmiuksia. Yhdessä vastauksessa oma ajatus ilmaistiin sanomalla, että "tavallisessa työpaikassa työ on työtä eikä siihen liity yksilöllisiä kehitysvammaisen tarpeista lähteviä tavoitteita". Eniten epäiltiin työpaikan mahdollisuuksia tarjota kehitysvammaiselle työntekijälle jatkuvaa ja riittävää apua ja tukea.

## 9.10 Seurantatutkimusten hyödyntäminen

Sekä Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa että Liperin ammattioppilaitoksessa opiskelijoiden yhteiskuntaan sijoittumista on seurattu säännöllisesti ainakin muutaman viime vuoden, useimmiten jo useiden vuosien ajan. Oppilaitosten henkilöstöstä vain yksi henkilö vastasikin, ettei jälkiseurantaa tehdä säännöllisesti. Siitä huolimatta, että seurantatyöllä on oppilaitoksissa pitkätkin perinteet, seurantojen hyödyntäminen on vastaajien keskuudessa ollut vähäistä: melkein puolet ilmoitti, ettei ole hyödyntänyt tuloksia mitenkään. Niiden osuus, jotka eivät olleet hyödyntäneet seurantatietoja oli Liperissä 88 %, Kuhankoskella 55 %, Alavudella 29 % ja Perttulassa 14 %. Opetustehtävissä toimivista 37 % ja muusta henkilöstöstä 52 % ilmoitti, ettei ole käyttänyt aiempia seurantatietoja hyväkseen.

## 10 TULOSTEN TARKASTELO

Tässä tutkimuksessa on selvitetty ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden koulutusvaiheen jälkeistä elämäntilannetta, erityisesti työhön sijoittumista. Saatuja tuloksia tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota tavoitteiden toteutumiseen ja siirtymävaiheen onnistuneisuuteen. Lisäksi tuloksia tarkastellaan suhteutettuna hyvinvoinnista ja elämänlaadusta olevaan teoria-tietoon. Tarkastelukulmat ovat osittain päällekkäisiä tai limittäisiä, kukin näkökulma valottaa kuitenkin omalta kannaltaan erityisopetuksessa opiskelleiden henkilöiden nykyisen elämäntilanteen tulkintaa.

### 10.1 Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen ja siirtymävaiheen onnistuneisuus

Ammatillisen erityisopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ilmaistaan lainsäädännössä ja opetussuunnitelmien perusteissa. Oppilaitoskohtaiset tavoitteet määritellään näiden kansallisten tavoitteiden pohjalta. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: opiskelijoiden sijoittuminen koulutuksen jälkeen työelämään, elämän hallinnan taitojen kehittyminen sekä kolmantena jatko-opintokelpoisuus.

Tämän tutkimuksen pääongelmat liittyivät työllistymiseen, joten pääosa tuloksista liittyy koulutuksen ensin mainittuun tavoitteeseen. Koulutuksen tuottamia elämänhallinnan taitoja sivuttiin vain asumista käsittelevillä kysymyksillä. Koulutuksen kolmas tavoite liittyy jatko-opintokelpoisuuteen. Tämän tutkimuksen menetelmin ei voida ottaa kantaa tämän tavoitteen toteutumiseen. Tutkimuksessa ainoastaan kysyttiin, olivatko vastaajat jatkaneet opiskeluaan ammatillisesta erityisoppilaitoksesta valmistumisensa jälkeen.

Tässä tutkimuksessa oppilaitosten henkilöstölle tehdyssä kyselyssä kerättiin mielipiteitä kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteista ja niiden tärkeysjärjestyksestä. Tulosten mukaan sekä ammattitaitoon ja työllistymiseen että oman elämän hallintaan liittyvät tavoitteet nähtiin ensisijaisina ja



yhtä tärkeinä. Myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden lähtökohtana on ollut käsitys siitä, että kasvu ammattiin ja elämän hallintaan on erottamaton kokonaisuus. Henkilökunnan mielipiteissä korostui lisäksi koulutuksen kokonaiskuntoutuksellinen rooli. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että koulutuksen tavoitteet voivat toteutua myös ilman työllistymistä. Mielipidettä perusteltiin sillä, että koulutusvaihe voi tuottaa henkilön elämään sellaisia valmiuksia, jotka edistävät yhteiskunnassa ja omassa elämässä selviämistä. Vastauksissa painotettiin mm. elämisen taitoja, sosiaalisia valmiuksia ja vapaa-ajan mielekästä käyttöä.

### 10.1.1 Työllistyminen eli siirtymä koulutuksesta työelämään

Tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen työhön sijoittumista koskevat tavoitteet on saavutettu vain kohtalaisesti: ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneista 64 % oli työssä ja 19 % oli työttömänä. Kehitysvammaisten erityisammattikouluista valmistuneiden tilanne oli parempi: 81 % oli työssä ja 14 % työttömänä. Erityisen huolestuttavaa on joidenkin yksittäisten koulutusalojen heikko työllistyvyys.

Työllistymistavoitteen toteutuminen näyttää kuitenkin myönteisemmältä, kun huomioidaan aiempien seurantatutkimusten tulokset. Tässä tutkimuksessa työttömien osuus oli pienempi kuin samalla menetelmällä vuonna 1995 toteutetussa seurantatutkimuksessa (Mänty 1995, 1996), jolloin työttömänä oli 22 % ammatillisesta erityisopetuksessa opiskelleista. Tässä tutkimuksessa Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa opiskelleilla koko aineiston työttömyys oli saman suuruista kuin vuonna 1995. Vastausvuosittain tarkasteltuna Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneilla työttömyys oli vuonna 1996 alhaisempi ja vuonna 1997 korkeampi kuin vuonna 1995. Liperin ammattioppilaitoksessa sekä Kiipulan ammatti- ja kauppaoppilaitoksissa työttömyys oli laskenut jokaisella seurantakerralla vuodesta 1995 vuoteen 1997. Kiipulan puutarhaoppilaitoksessa sen sijaan työttömyys on vuosi vuodelta lisääntynyt. (liitetaulukko 24.)

Tässä tutkimuksessa keskimääräinen työttömyys oli vähäisempää kuin missään 1990-luvulla tehdyssä ammatillisen erityisopetuksen seurantatutkimuksessa. Tästä huolimatta siirtymää työelämään ei voida kokonaisuutena pitää onnistuneena. Ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden työllistymistä selvittelleessä tilastokeskuksen tutkimuksessa (1995) koko tutkimusjoukosta 25 % oli työttömänä. Mainitussa tutkimuksessa työllistymisen kriteeri oli kuitenkin tätä tutkimusta huomattavasti tiukempi, mm. työllisyysvaroin työskentelyä ei luettu työllistymiseksi.

Vertailutietoja yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa integroituneina opiskelleiden erityisopiskelijoiden työllistymisestä on vain vähän. Pölläsen (1998) tutkimuksen mukaan työvaltaisella erityislinjalla opiskelleista puolet oli heti koulutuksen päättymisen jälkeen työttömänä ja noin neljäsosa työssä. Seurantajakson lopussa työttömänä oli 40 % haastatelluista ja 36 % oli työssä. Männy (1995) tutkimuksessa oli erityisoppilaitoksista valmistuneiden lisäksi mukana kahdesta yleisen ammattioppilaitoksen erityisryhmästä valmistuneita opiskelijoita. Tutkimushetkellä 22 % erityisryhmissä opiskelleista oli työssä ja

samoin 22 % työttömänä. Verrattuna integroidussa ammatillisessa erityisopetuksessa opiskelleisiin tämän tutkimuksen työhön siirtyminen on onnistunut paremmin. On kuitenkin muistettava, että jokaisessa tämän tutkimuksen oppilaitoksessa on käytettävissä huomattavasti yleisiä oppilaitoksia enemmän resursseja sekä yksilölliseen opetukseen että oppilashuollollisiin tukitoimiin.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa siirtymä työelämään oli ollut muita erityisoppilaitoksia onnistuneempi, työttömiä oli 14 %. Siirtymän onnistuneisuudesta kertoo myös se, että tutkimusta edeltävänä keväänä erityisammattikouluista valmistuneet olivat työttömänä muita harvemmin. Heikkolahjaisiksi arvioitujen ja lievempien oppimisvaikeuksien vuoksi erityisammattikouluissa opiskelleiden siirtymä työelämään oli toteutunut keskiasteisesti kehitysvammaisia henkilöitä huonommin. Yksi selitys tälle tutkimuksen tulokselle lienee se, että lievemmin vammaiset henkilöt eivät ole halukkaita työskentelemään perinteisessä suojatyössä. Keskiasteisesti kehitysvammaiset nuoret ovat jo ehkä tottuneet siihen, että heidän elämänsä on melko ohjattua. Lievemmin vammaisen nuori ei yhtä helposti tyydy niihin vaihtoehtoihin, joita hänelle järjestetään. Myös Hiila (1997) on todennut, että nimenomaan lievästi kehitysvammaiset syrjäytyvät opiskelusta ja työelämästä, ellei asiaan kiinnitetä riittävästi huomiota.

Aiemmissa kehitysvamma-alan tutkimuksissa koulutuksesta työelämään siirtymän onnistuneisuutta on arvioitu sen perusteella, miten integroidusti koulutuksen jälkeinen työllistyminen on tapahtunut. Tämän tutkimuksen mukaan suurin osa erityisammattikouluista valmistuneista työskenteli suojatyössä. Kuitenkin 40 % tutkimushetkellä työssä olleista työskenteli normaaliin työelämään integroituneina, joko avoimilla työmarkkinoilla, integroidussa suojatyössä avotyössä, työkokeiluissa tai työllisyysvaroin. Suurin osa tämän tutkimuksen integroidusta työllistymisestä selittyy avotyöllä. Avoimilla työmarkkinoilla tai palkkatyössä työskennelleiden osuus oli huomattavasti pienempi kuin vastaavissa yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa. Onkin huomattava, että USA:ssa tuetun työllistymisen menetelmän käyttö näkyy jo selvästi tutkimustuloksissa, onhan ideologia ollut siellä tunnettu jo kahden vuosikymmenen ajan. Suomessa kehitysvammaisten henkilöiden tuettu työllistyminen tuli tunnetuksi vasta vuonna 1995. Tuetun työllistymisen eteneminen suomalaisissa erityisoppilaitoksissa ei vielä näy ollenkaan tässä tutkimuksessa, jonka tutkimusjoukosta suurin osa on päättänyt opiskelunsa ennen tuetun työllistymisen ideologian saapumista Suomeen. Myös kyselyjen ajankohta oli tuetun työllistymisen tulosten kannalta liian varhainen. Erityisesti ensimmäisellä seurantakerralla keväällä 1996 tuettu työllistyminen oli Suomessa vielä hyvin tuntematonta. Sen sijaan vuonna 1997 kyselyn palauttaneista osa ilmoitti saaneensa työpaikkansa (yleensä avotyön) jonkin tuetun työllistymisen projektin kautta.

Työhön sijoittumisessa mielenkiintoinen ja hämmäntäväkin tulos oli se, että erityisoppilaitoksista valmistuneet ei-vammaiset henkilöt olivat työllistyneet vammaisia opiskelijatovereitaan huonommin. Ei-vammaisten (yhteensä 111 henkilöä) työttömyysaste oli 22 % ja vammaisten 18 %, Liperin ammattioppilaitoksesta valmistuneista henkilöistä, joilla ei ole todettua erityistä vammaa, 35 % oli tutkimushetkellä työttömänä. Yleensä kaikissa kansainvälisissä tutkimuksissa tulos on ollut päinvastainen. Vastaavan suuntainen tulos oli tässäkin

tutkimuksessa Kiipulan puutarhaoppilaitoksessa, jossa opiskelleet ei-vammaiset henkilöt olivat löytäneet työpaikan vammaisia henkilöitä useammin. Vammaisten henkilöiden pienempää työttömyyttä selittää ainakin osaltaan se, että tässä tutkimuksessa työllistyneiksi on luettu myös suojatyössä työskennelleet.

Myös erityisoppilaitoksissa on oppilaitoksittain eroja siinä, missä määrin varsinaisen opetustoimen ulkopuoliset tehtävät, esimerkiksi työpaikkojen hankkiminen, katsotaan kuuluvan oppilaitoksen rooliin. Tässä tutkimuksessa selvitettiin mm. sitä, miten nykyinen työpaikka oli hankittu. Erityisesti kiinnosti, kuinka monessa tapauksessa oppilaitos oli ollut mukana työpaikan hankintaprosessissa. Kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen opettajat ja muu henkilökunta olivat varsin yksimielisiä siitä, että työhön sijoittuminen ja työllistäminen kuuluvat keskeisesti ammatilliseen erityisopetuksen kokonaisuuteen. Kuitenkin vain vajaa kolmasosa erityisammattikoulujen opiskelijoista ilmoitti saaneensa työpaikkansa oppilaitoksen avustuksella. Lähes puolet viimeksikin valmistuneista ilmoitti saaneensa työpaikkansa lähinnä kunnan tai kehitysvammahuollon viranomaisten kautta. Missä määrin oppilaitokset olivat tehneet yhteistyötä näiden viranomaisten kanssa, jää tämän tutkimuksen menetelmin selvittämättä. Kyytisen (1999) Perttulan erityisammattikoulun työllistämiskäytännöistä tekemän tutkimuksen tulosten perusteella on kuitenkin helppo uskoa, että suuressa osassa tapauksia, joissa työpaikan hankkijaksi on koettu ja ilmoitettu kotikunnan viranhaltijat, myös oppilaitokset ovat olleet osallisia, mahdollisesti aloitteellisia työhön sijoittamisessa. Työpaikan hankkimista tarkasteltaessa on lisäksi huomattava, että useilla kyselyyn vastanneilla nykyinen työpaikka ei ollut se ensimmäinen koulutuksen jälkeinen työpaikka, jonka hankkimisessa oppilaitoksella olisi ollut mahdollisuuksia olla mukana.

Työpaikkojen hankinnassa oli merkittävä ero erityisammattikouluissa ja muissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskelleiden välillä. Erityisammattikouluista valmistuneista yli puolet oli saanut työpaikan hankinnassa apua oppilaitoksen henkilökunnalta ja/tai kotikunnan viranomaisilta. Kyselyyn annetuista vastauksista ei voi päätellä, olivatko erityisammattikouluissa opiskelleet hakeneetkaan kovin runsaasti työtä lehti-ilmoitusten tai työvoimatoimiston kautta; näiden väylien avulla työllistyneitä oli joka tapauksessa hyvin vähän. Työpaikan "järjestäminen" tukee tunnetta siitä, että henkilö on toimintojen objekti eikä toimiva subjekti. Sissalan (1999) tutkimuksessa opiskelijat eivät mieltäneet olleensa mukana työnhankkimisprosessissa, vaikka olivatkin sitä todellisuudessa olleet. Kehitysvammaiset työnhakijat tarvitsevat ainakin työuransa alussa apua ja tukea työpaikan löytämisessä. Tunne osallisuudesta on kuitenkin oleellinen itsetunnon ja esimerkiksi työhön sitoutumisen kannalta. Omien asioiden hoitaminen tukee itsenäistymistä ja tunnetta oman elämän hallinnasta.

Siitä, mikä on oppilaitoksen rooli opiskelijoidensa työhönsijoittumisessa, ei ole olemassa lainsäädäntöä, ohjeistusta eikä yhteistä käytäntöä. Tässä tutkimuksessa tehtiin henkilöstökysely Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen sekä Liperin ammattioppilaitoksen kehitysvammaisten koulutuksen henkilökunnalle. Kyselyn tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten työhön sijoittamisen prosessi oppilaitoksissa etenee, miten sitä voisi kehittää ja onko siinä ongelmia.

Pohdittaessa työelämään siirtymisen tehostamista oppilaitoksissa toivottiin, että vastuunjakoon kiinnitettäisiin entistä enemmän huomiota. Työhön sijoittaminen on selkeästi yksi tärkeä osa erityisammattikoulujen toimintaa, sen vuoksi henkilöstön mielestä tulisi pohtia lisää sekä itse prosessia että sen tavoitteita. Aiemmissa siirtymää käsittelevissä tutkimuksissa on todettu välttämättömäksi aloittaa siirtymävaiheen suunnittelu mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (esim. Patton & Browder 1988). Myös tässä tutkimuksessa oppilaitosten henkilökunta toivoi, että työllistymisen suunnittelu aloitettaisiin heti ammattikoulutusvaiheen alussa.

Koulutuksesta työelämään siirtymisen tukemista analysoineissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa painotetaan sitä, että siirtymää suunniteltaessa mukana on koulutuksesta vastaavien lisäksi oltava opiskelija, tämän huoltajat sekä eri alojen asiantuntijoita ja palvelujen tuottajia (Berkell 1988, 161–163; Hasazi, Collins & Cobb 1988; Patton & Browder 1988, 297). Tämän tutkimuksen henkilöstökyselyssä annettujen vastausten perusteella näyttää siltä, että kaikki edellä mainitut ryhmät pyritään ottamaan mukaan, kun työllistymistä ja omaan elämään siirtymistä suunnitellaan. Siirtymän onnistumisen kannalta on kuitenkin huolestuttavaa, että opiskelijan tämänhetkinen osallistuminen ja vaikuttaminen koettiin vähäiseksi erityisesti Alavuden erityisammattikoulussa mutta myös Liperin ammattioppilaitoksessa. Tutkimuksen mukaan kehitysvammaisten henkilöiden työelämään siirtymistä haittasivat sekä opiskelijan että kotiväen epärealistiset odotukset. Kaikkien osapuolten aktiivinen mukanaolo sekä suunnitelmia laadittaessa että niiden toteuttamisvaiheessa helpottaisikin suunnitelmiin sitoutumista ja oikeansuuntaisten odotusten heräämistä.

Opiskelijoiden työllistämistyössä oppilaitosten henkilökunta oli kohdannut työelämässä kielteisiä asenteita ja ennakkoluuloja. Aikaisempien tutkimustulosten ja arkikokemuksen perusteella se ei herätäkaan ihmetystä. Oppilaitoksissa oli tiedostettu, että siirtymää helpottaisi, jos oppilaitokset omalta osaltaan jakaisivat entistä tehokkaammin työelämään oikeanlaista ja kannustavaa tietoa kehitysvammaisuudesta. Tällä tavalla oletettiin myös asenteiden vähitellen muuttuvan myönteisemmiksi.

Oppilaitosten työelämäyhteyksiä pohdittaessa on kiinnitetty huomiota siihen, että opettajien työelämätietous voi olla hyvinkin vanhentunutta (Lehtinen 1996). Myös tässä tutkimuksessa sekä opettajat itse että työnantajat halusivat opettajille lisää työkokemusta oppilaitosten ulkopuolisista työpaikoista.

### 10.1.2 Koulutusvaiheen jälkeinen siirtyminen itsenäiseen asumiseen

Aikuistuminen sisältää tavoitteen vähittäisestä siirtymisestä lapsuudenkodista ja riippuvuudesta kohti omaa, mahdollisimman itsenäistä asumista ja elämistä. Tässä tutkimuksessa itsenäistymiseen liittyvää tietoa kerättiin kysymällä, miten tutkittavat asuvat.

Verrattuna vuoden 1995 seurantatutkimukseen (Mänty 1995, 1996) Kauhankosken erityisammattikoulusta valmistuneilla itsenäisesti asuvien osuus oli selvästi lisääntynyt ja vanhempien luona asuvien vähentynyt. Myös Perttulan erityisammattikoulussa opiskelleista vanhempien luona asuvien osuus oli jonkin verran vähentynyt. Kiipulan kauppa- ja puutarhaoppilaitoksissa opiskel-

leista itsenäisesti asuvien osuus oli sen sijaan vähentynyt ja vanhempien luona asuvien osuus lisääntynyt vuoteen 1995 verrattuna. (liitetaulukko 25.)

Matikan (1996b) tutkimuksessa itsenäisesti asuvien osuus oli 55 %. Myös tässä tutkimuksessa niistä, jotka olivat valmistuneet noin kuusi vuotta aiemmin, 56 % asui itsenäisesti omassa tai vuokra-asunnossa. Oletusten mukaisesti asumisen itsenäisyys lisääntyy siis asumisharjaannuksen ja iän myötä. Yli 40-vuotiaista henkilöistä, jotka olivat valmistuneet Alavuden, Kuhankosken tai Perttulan erityisammattikouluista, 56 % asui itsenäisesti ja vain 6 % vanhempiensa luona.

Kansainvälistenkin tutkimusten kanssa samansuuntainen on tulos, jonka mukaan naiset asuvat miehiä itsenäisemmin. Kaikista vastanneista itsenäisesti asuvien naisten osuus oli 59 %, ja miehistä itsenäisesti asui 49 %. Erityisammattikouluissa vastaavat osuudet olivat 41 % ja 32 % ja muissa oppilaitoksissa 74 % ja 64 %. Kansainvälisissä tutkimuksissa naisten runsaamman itsenäisen asumisen on tulkittu johtuvan siitä, että tutkimusjoukkojen naiset ovat olleet miehiä useammin naimisissa (esim. Hasazi, Gordon, Roe ym. 1985; Blackorby & Wagner 1996). Tämän tutkimuksen sukupuolten välistä eroa ei voida selittää ainaakaan edellä mainitulla tavalla, koska tutkimuksessa ei tiedusteltu vastaajien siviilisäätystä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että miehet eivät haluakaan asua kovin itsenäisesti. Miehistä 36 % asui vanhempiensa luona, ja heistä vain 13 % oli asumiseensa tyytymättömiä. Naisista lapsuudenkodissaan asui 24 %, ja heistä lähes puolet oli tilanteeseen tyytymättömiä. Mielenkiintoinen kysymys siitä, onko naisilla suurempi halukkuus ja/tai edellytykset itsenäiseen asumiseen tai aikaansaadaanko asenteiden ero esim. kasvatuksessa tai koulutuksessa, jää tämän tutkimuksen keinoin selvittämättä.

## 10.2 Tulosten tarkastelu hyvinvoinnin ja elämänlaadun näkökulmasta

Tämän tutkimuksen menetelmin ja aineistoin ei ollut mahdollista tutkia hyvinvoinnin lisääntymistä ja elämänlaadun paranemista tutkimusjoukkoon kuuluvien henkilöiden elämässä. Tutkimuksen tuloksia kuitenkin tarkastellaan myös hyvinvoinnista ja elämänlaadusta olevaa viitekehystä, tutkimustietoa ja kirjallisuutta vasten.

Nykyään kehitysvammaisten lasten, nuorten ja aikuisten elämä pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään integroidusti normalisaatiota tukien. Tavoitteet ja toiminta pohjautuvat siihen oletukseen, että eläminen ja työskentely integroidusti normaaliolosuhteissa muun väestön joukossa lisää hyvinvointia ja elämänlaatua. Tästä syystä suurin osa tämän tutkimuksen integraatiota käsittelevästä tulosten tarkastelusta on tässä yhteydessä.

### 10.2.1 Työn merkitys vammaiselle henkilölle

Työn on todettu olevan tärkeää ihmiselle monessa mielessä: työssäkäynti mm. rytmittää elämää ja kohottaa itsetuntoa, lisäksi työyhteisöön kuuluminen tyydyttää ihmisen sosiaalisia tarpeita (Autio 1993, 3–4; Eronen & Ravaja 1993, 11–12; Rönkä 1992, 8). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukosta 19 % oli työttömänä. Pitkäaikaisen työttömyyden on todettu olevan uhka ihmisen psyykkiselle hyvinvoinnille (Nurmi 1995, 274). Työllä on tärkeä merkitys yksilön fyysiselle ja psyykkiselle toimintakyvylle. Kaikkien ihmisten, myös kehitysvammaisten henkilöiden osalta on merkityksellistä se, että työ ylläpitää yksilön kognitiivista toimintakykyä: työssä käydessä on ajateltava ja otettava huomioon monia asioita ja tilanteita. Toimintakykyisyys heijastuu työn lisäksi myös esimerkiksi asumiseen. Tämän tutkimuksen mukaan ne henkilöt, jotka olivat integroituneet normaaliin työelämään, myös asuivat itsenäisimmin. Tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan päätellä itsenäisen työn ja asumisen kausaalisia suhteita. Hyvinvoinnin kannalta on oleellista, voivatko tämän tutkimuksen aikaan työttömänä olleet henkilöt työn puuttuessa tyydyttää keskeisiä tarpeitaan muun mielekkään tekemisen kautta. Edellä mainittuun kysymykseen tämä tutkimus ei anna vastausta.

Kansainvälisissä vammaisten työllistymistä käsittelevissä tutkimuksissa miesten on lähes poikkeuksetta todettu työllistyvän naisia paremmin. Tämä tutkimus antoi kuitenkin päinvastaisen tuloksen. Tarkasteltaessa kaikkia oppilaitoksia havaittiin, että naisten työttömyysaste oli 16 % ja miesten 22 %. Eri-tyisammattikouluissa opiskelleiden kohdalla erot olivat vielä suuremmat: työttömänä oli 8 % naisista ja miehistä peräti 21 %. Myös ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelleiden seurantalutkimuksessa todettiin, että naiset olivat työllistyneet miehiä paremmin (Ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden työllistyminen 1995).

Oppilaitoksilla on tärkeä rooli kehitysvammaisten opiskelijoiden työhön sijoittumisessa. Oppilaitosten henkilöstön asenteet eri työllistymisvaihtoehtoja kohtaan vaikuttavat siihen, millaista työtä opiskelijalle etsitään. Tutkimuksessa selvitettiin henkilöstön käsityksiä eri työllistymisvaihtoehdoista. Tarkoitus ei ollut asettaa eri vaihtoehtoja paremmuusjärjestykseen, vaan kartoittaa eri mahdollisuuksien hyviä ja huonoja puolia. Tutkimuksessa tiedusteltiin myös henkilöstön tietoja tuetusta työllistymisestä, joka oli tutkimushetkellä käsitteenä ja ideologiana melko uusi. Vastausten perusteella eri työllistymisvaihtoehtoja koskevat asenteet olivat melko perinteisiä. Työ- ja toimintakeskuksia kritisoitiin, mutta melko vaimeasti. Toisaalta avoimilla työmarkkinoilla työskentely nähtiin normalisaatioperiaatteen mukaiseksi, mutta siihen suhtauduttiin silti jonkin verran varautuneesti.

Perinteisen suojatyön vahvuuksina nähtiin turvallisuus, oma viiteryhmä ja mahdollisuus mm. virkistystoimintaan saman yksikön suojissa. Tällä tavalla ajateltuna hyväksyttiin ehkä tiedostamattakin se tosiasia, että työskentelemällä työkeskuksessa integroidutaan entistä vahvemmin kehitysvammahuoltoon muun yhteiskunnan sijasta (Andersson 1984). Yhteiskuntapolitiikassa hyvinvointia on määritelty mm. tarpeentyydytyksen funktiona: hyvinvointi lisääntyy, kun ihminen voi tyydyttää keskeiset tarpeensa (Allardt 1980, 20–28). Vaik-

ka hyvinvoinnin määrittely on monipuolistunut, tarveperustainen määrittely on säilyttänyt asemansa yhtenä muiden joukossa. Myös oppilaitosten henkilökunnan voi nähdä vertailleen eri työllistymisvaihtoehtoja sen mukaan, miten tarpeet tyydyttyvät eri vaihtoehtoissa. Perinteisen suojatyön nähtiin tyydyttävän erityisesti turvallisuuden ja sosiaalisia tarpeita. Sosiaalisista tarpeista mainittiin mm. ystävät, joukkoon kuuluminen ja hyväksyntä. Sekä avoimilla työmarkkinoilla työskentelyn että avotyön ajateltiin lisäävän integraatiota, mikä nähtiin pelkästään positiivisena. Onnistuessaan integroidun työn uskottiin lisäävän itsearvostusta ja itseluottamusta; henkilö saa kunnioitusta ja tunteen siitä, että hänen suorituksellaan on merkitystä. Lisäksi integroidun työn ajateltiin mahdollistavan itsensä toteuttamisen. Hyvänä nähtiin myös työstä maksettava palkka, vaikka toisaalta erityisesti avotyön palkkausta kritisoitiinkin. Nykyisen hyvinvointikäsitteen mukaan pelkkä työtulo ei voi olla hyvinvoinnin mitta (mm. Raunio 1990, 185). Hyvä elintaso on kuitenkin väline, jonka avulla hyvinvointi voi toteutua, vaikkei kausaalisuhde olekaan yksiselitteinen. Tutkimuksessa integroidun työn uhkana nähtiin, etteivät alemman tason tarpeet, turvallisuuden ja sosiaaliset tarpeet tyydyty. Eniten arveluttivatkin työn vaatimustaso ja työntekijän jääminen ilman tukea ja ystäviä.

Asenteita integraatioon kysyttiin sekä kehitysvammaisia henkilöitä kouluttavien oppilaitosten henkilökunnalta että työnantajilta. Oppilaitosten henkilökunnan integraatioasenteita testattiin kysymällä mielipiteitä kehitysvammaisten opiskelijoiden integroitumisesta yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin. Vastausten mukaan kukaan ei suhtautunut kielteisesti, noin puolet oli kuitenkin vähän epäilevällä kannalla. Oppilaitosten opettajat ja oppilashuollon henkilöstö suhtautuivat integraatioon varauksellisimmin. Epäilevissä kannanotoissa esitettiin mm., ettei integraatio onnistu, ellei vastaanottavalla oppilaitoksella ole käytössään riittäviä resursseja yksilölliseen opetukseen ja kokonaiskoulutukseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat suhtautuneet integraatioon kriittisimmin. Tutkimuksissa on havaittu erityisopettajien korostavan omaa ammattilaisuuttaan ja vetoavan integraatiota vastustaessaan oppilaan erityistarpeisiin ja tehokkaaseen opetukseen. (Moberg 1998, 53–59.) Tässä tutkimuksessa useat vastaajat kiinnittivät kuitenkin huomiota siihen, että opiskelijan työllistymisen kannalta integroitu ammattiin opiskelu voi olla myönteistä sen normaaliuden, arvostuksen ja leimaamattomuuden vuoksi.

Työnantajilta puolestaan tiedusteltiin mielipiteitä kehitysvammaisten työntekijöiden integroitumisesta tavallisille työpaikoille. Suurin osa työnantajista suhtautui myönteisesti kehitysvammaisten henkilöiden integraatioon. Perusteluissaan työnantajatkin toivat esille normalisaation periaatteen ja sen, että normaali työ ja työyhteisö kohottaa vammaisen henkilön itsetuntoa. Tässä tutkimuksessa työnantajat siis suhtautuivat kehitysvammaisten työhön sijoittumiseen hyvin positiivisesti. Työnantajavastaajat olivat kuitenkin valikoituneita: kaikkien vastanneiden työpaikassa oli tutkimushetkellä ainakin yksi kehitysvammainen työntekijä.

Aiempina vuosina työkeskukset ovat kritisoineet kehitysvammaisten ammatillista koulutusta siitä, ettei työkeskuksia erityisoppilaitosten taholta pidetä tavoittelemisen arvoisina työpaikkoina. Tämän tutkimuksen mukaan asenne perinteiseen suojatyöhön vaihtelee oppilaitoksittain ja ainakin henki-

löittäin. Henkilöstölle suunnatussa kyselyssä yhtenä työllistämisen vaikeutena nähtiin yleiset negatiiviset asenteet työ- ja toimintakeskuksissa järjestettyä suojatyötä kohtaan. Toisaalta samatkin vastaajat esittivät, ettei työ- ja toimintakeskuksissa ole tarjolla koulutusta vastaavia työtehtäviä.

Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneista suurin osa oli työllistynyt suojatyöhön. Perinteisessä suojatyössä työ- tai toimintakeskuksissa työskentelikin tämän seurannan mukaan yhtä suuri osuus kuin vuonna 1995, lähes puolet kyselyyn vastanneista. Avotyössä työskentelevien osuus oli vähentynyt hieman. Työkokeilussa ja työllisyysvaroin palkattuna työskenteli kaksinkertainen määrä vuoteen 1995 verrattuna. Avoimilla työmarkkinoilla työskentelevien osuus oli lisääntynyt vain yhden prosenttiyksikön verran. Tutkimustulosten perusteella voi todeta, että integraatio työelämään oli lisääntynyt jonkin verran, yleensä työpaikat olivat olleet suhteellisen pysyviä ja työstä maksettiin vähäistä palkkaa.

Kun tarkastellaan työn ja hyvinvoinnin yhteyksiä, huomiota on kiinnitettävä siihen, ettei mikä tahansa työ ole välttämättä hyvinvointia lisäävää ja elämänlaatua kohottavaa (Autio 1993, 4). Keskeistä onkin työn mielekkyys tekijänsä kannalta, työn tarjoamien mahdollisuuksien ja vaatimusten sekä tekijänsä tarpeiden ja kykyjen vastaavuus. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella integroiduissa työolosuhteissa työskentelevistä kolme neljäsosaa ja työ- tai toimintakeskuksissa työtä tekevistä yli puolet teki koulutustaan vastaavaa työtä. Perinteisessä suojatyössä työskentelevistä joka neljäs ilmoitti, ettei voi käyttää työssään koulutuksessa hankkimiaan taitoja.

Lähes kaikki ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet henkilöt olivat hyvin tyytyväisiä nykyiseen työhönsä. Aiemmissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (mm. Gardell 1978, 14; Roos 1987; Vesala, Rehumäki & Saari 1993, 91) on todettu, että kysyttäessä suurin osa vastaajista vastaa olevansa tyytyväisiä. Yleiset työssä viihtymistä koskevat kysymykset antavatkin helposti pintapuolisen ja liian positiivisen kuvan työolosuhteista. On sanottu, että tällaiset tulokset kertovat lähinnä työntekijöiden sopeutumisesta tai tyytymisestä vallitsevaan tilanteeseen. Tässä tutkimuksessa työhönsä tyytymättömiä oli kuusi prosenttia työssä olleista, suurin osa heistä työskenteli perinteisessä suojatyössä. Tyytymättömyyttä työhön aiheuttivat yleisimmin huono palkka ja työn yksitoikkoisuus. Kaikki eivät kuitenkaan kärsi samalla tavalla yksinkertaisen ja monotonisen työn tekemisestä, osa voi jopa viihtyä tällaisessa työssä. Viihtyvyyden kannalta oleellista onkin oma kokemus työstä. (Gardell 1978; Autio 1993, 32.) Joka neljäs erityisammattikouluista valmistunut vastaaja ilmoitti, ettei nykyisessä työssä ole mitään huonoja puolia. Tässä tutkimuksessa tyytymättömyys ei kasautunut: työhönsä, asumiseensa tai opiskeluaikaansa tyytymättömät olivat lähes poikkeuksetta eri henkilöitä.

### 10.2.2 Asumisen itsenäisyys hyvinvoinnin ja elämänlaadun indikaattorina

Asumismuoto ja asumisen järjestelyt ovat yksi vammaisen henkilön elämänlaatuun vaikuttava tekijä (mm. Vesala, Rehumäki & Saari 1993). Tämän tutkimuksen mukaan 37 % erityisammattikouluista ja 69 % muista ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneista henkilöistä asui itsenäisesti. Yhtä henkilöä



lukuun ottamatta kaikki tukiasunnoissa asuneet olivat kehitysvammaisia tai heikkolahjaisiksi arvioituja henkilöitä. Myös suurin osa kyselyyn vastanneista asuntolassa asuvista oli valmistunut Alavuden, Kuhankosken tai Perttulan erityisammattikouluista. Sen sijaan vanhempien luona asuvien osuudessa ei oppilaitosmuotojen välillä ollut merkittävää eroa: erityisammattikouluista valmistuneista 33 % ja muista oppilaitoksista valmistuneista 26 % asui yhä lapsuudenkodissaan.

Kuten työhönsäkin, olivat vastaajat hyvin tyytyväisiä myös asumiseensa. Itsenäisesti ja tukiasunnossa asuvat olivat tyytyväisimpiä; samanlainen tulos saatiin mm. Kehitysvammaliiton elämänlaatu-projektissa (Vesala, Rehumäki & Saari 1993). Melkein puolet erityisammattikouluista valmistuneista ilmoitti, ettei asumisen suhteen ole tällä hetkellä mitään muutostarpeita, mikä tukee tulosta tyytyväisistä asujista. Aikaisempien tutkimusten kanssa yhdensuuntaisia olivat myöskin tulokset halukkuudesta muuttaa asumaan itsenäisesti (Vesala, Rehumäki & Saari 1993) ja osalla vastaajista yksinäisyys yksin asuttaessa (Kuparinen 1995).

### 10.2.3 Hyvinvointi ja elämänlaatu subjektiivisina kokemuksina

Erityisesti vammaisten henkilöiden elämää arvioivat liian usein ulkopuoliset ihmiset. Joskus ulkopuolisten arviointeja käytetään kehitysvammaisten puutteellisten kommunikaatiokykyjen vuoksi (Dennis ym. 1993, 504). Tässä tutkimuksessa useiden kehitysvammaisten lomakkeentäyttäjien vastaukset oli kirjannut joku ulkopuolinen henkilö. Ei ole kuitenkaan mitään perusteltua syytä epäillä, etteivätkö annetut vastaukset olleet kehitysvammaisten henkilöiden omia mielipiteitä. Elämänlaadun kannalta oleellisinta onkin henkilön oma kokemus elämänolosuhteistaan (Schalock 1997, 245).

Edgar (1987) on todennut, että elämänlaatua tutkittaessa voidaan törmätä jännitteeseen yksilön valintojen ja oletettujen sosiaalisten normien välillä. Tällaista jännitettä syntyy esimerkiksi tämän tutkimuksen tulosten kaltaisissa tilanteissa, joissa vammaisen henkilö vastoin normalisaation ja integraation periaatteita haluaakin pitäytyä segregoiduissa olosuhteissa ja toiminnoissa. Asiaa pohtiessaan Edgar ottaa esimerkiksi vammaisten kansainvälisen urheilutapahtuman, Special Olympics. Tapahtumaan osallistuvat ovat Edgarin mielestä erittäin innostuneita ja iloisia. Edgar miettiikin, voiko tällainen myönteisiä tunteita herättävä aktiviteetti olla väärin vain siitä syystä, että se ei täytä normalisaation vaatimuksia. (Halpern 1993, 488.) Tässä tutkimuksessa mukana olleet henkilöt olivat hyvin tyytyväisiä sekä työhönsä että asumiseensa siitä huolimatta, että olosuhteet eivät kaikkien osalta täytä normalisaation ja integraation vaatimuksia. Tutkimuksen mahdollisista metodologisista puutteista huolimatta tähän tutkimukseen vastanneiden tyytyväisyys on otettava huomioon ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden elämänlaatua arvioitaessa.

## 11 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, miten ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt olivat sijoittuneet työelämään ja miten he asuivat. Tavoitteena oli lisäksi saada tietoa niistä käytännöistä ja toimenpiteistä, joilla oppilaitokset tukevat kehitysvammaisten opiskelijoiden siirtymää koulutuksesta työelämään ja mahdollisimman itsenäiseen asumiseen. Tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa myös kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen henkilökunnan ja kehitysvammaisia henkilöitä työllistäneiden työnantajien mielipiteitä ja kokemuksia koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko ammatillisessa erityisopetuksessa saavutettu ne tavoitteet, jotka sille on lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa asetettu. Päätaavoitteet ammatillisessa koulutuksessa liittyvät työhön sijoittumiseen ja elämänhallinnan taitojen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin pääasiassa työllistymistä, mutta elämänhallinnan taitoja sivuttiin käsittelemällä asumista. Ainakin vammaisten henkilöiden elämässä työn tekeminen ja työssä tarvittavien taitojen kehittyminen liittyvät olennaisesti elämänhallinnan kokonaisuuteen. Elämänhallinta voidaan nähdä yläkäsitteenä, joka sisältää mm. työllistymisen ja itsenäistymisen. Tavoitteiden toteutumista tarkasteltaessa huomiota on kiinnitetty myös siihen, onko oppilaitosten toimenpitein vaikutettu aikuistumisen siirtymävaiheeseen sekä hyvinvointiin ja elämänlaatuun.

### 11.1 Menetelmä

Ihmisten elämänsä elämisen tutkimisessa kvantitatiivinen kyselytutkimus on jonkin verran vanhanaikainen tutkimusmenetelmä. Menetelmä mahdollistaa tiedon keräämisen suurelta vastaajajoukolta, mutta kerättävä tieto jää pintapuoliseksi ja mahdollisesti epäluotettavaksikin. Tämän tutkimuksen tarkoitukseen, tilanteen kartoitukseen ja kuvailuun kyselytutkimus oli kuitenkin sopiva. Tähänastiset seuranta tutkimukset ovat olleet pääosin melko suppeita. Tällä kyselytutkimuksella hankittiin laaja aineisto, sillä saatiin tietoa yhteensä lähes 800 vas-

taajalta. Tutkimusmenetelmän valinnan ratkaisee myös tutkijan persoonallisuus ja työskentelytapa. Koska itse olen numeroihin, taulukoihin ja tilastotieteeseen viehtynyt ja tietynlaiseen säntillisyyteen taipuvainen, tarjoaa perinteinen kvantitatiivinen tutkimus oivan mahdollisuuden toteuttaa myöskin tätä persoonallisuuden ulottuvuutta. Tutkimustulosten analyysissä käytettiin pääasiassa frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä ristiintaulukointeja. Näillä menetelmillä saatiin tuloksista irti se tieto, jota haettiin.

Nyt kerätyn tiedon syventämiseen kvalitatiivisin menetelmin olisi ollut tarvetta ainakin joidenkin kysymysten osalta. Vastaajien subjektiiviset kokemukset työ- ja asumistyytyväisyydestä sekä koulutuksen kokonaisvaltaisesta merkityksestä jäivät melko pinnallisiksi toteamuksiksi. Lisäksi menetelmä ei mahdollistanut syvällisen kuvan saamista siirtymävaiheeseen ja työllistämiskäytäntöihin liittyvistä prosesseista.

Kyselytutkimuksissa tutkimuksen luotettavuutta usein heikentää alhainen vastausprosentti. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijakyselyn vastausprosentti oli alhainen, vain puolet kohdejoukosta palautti kyselyn. Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen yhteinen vastausprosentti oli 74 %, mitä on pidettävä jo tyydyttävänä. Koska vastanneet kokonaisuudessaan edustavat epätäydellisesti koko tutkimusjoukkoa, ei vastanneiden vastauksia voida yleistää koskemaan koko tutkimusjoukkoa, eikä varsinkaan tätä laajempaa joukkoa. Erityisammattikoulujen tulokset sen sijaan voidaan yleistää koskemaan näiden oppilaitoksien opiskelijoita yleensä ja myös muita kehitysvammaisia opiskelijoita. Henkilöstökyselyn vastausten määrään voi olla tyytyväinen, vaikkakaan varsinaista vastausprosenttia ei ole mahdollista laskea. Työnantajista 69 % palautti kyselyn. Myös työnantajien vastausten määrään voi olla tyytyväinen.

Kyselylomakkeiden validiteettia pohdittaessa huomiota on kiinnitettävä siihen, ettei nyt tehdyillä kyselyillä saada kokonaiskuvaa ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiden toteutumisesta. Tutkimuksen tulokset antavatkin pääosin vastauksia vain koulutuksen työllistymiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisesta. Koulutuksen toinen tavoite liittyy elämänhallinnan taitojen kehittymiseen. Tämän tavoitteen osalta kyselyt antavat vain viitteitä, koska tutkimuksessa kartoitettiin pelkästään sitä, miten oppilaitoksista valmistuneet henkilöt asuvat. Ammatillisen koulutuksen kolmannen tavoitteen, jatko-opintokelpoisuuden, toteutumisen arvioiminen ei ole tämän tutkimuksen menetelmin mahdollista.

Toinen kyselyn validiteettiin liittyvä ongelma liittyy kehitysvammaisiin vastaajiin. Opiskelijakyselyssä kehoitettiin käyttämään avustajaa, jos täysin itsenäinen vastaaminen ei ole mahdollista. Suuri osa kehitysvammaisista vastaajista olikin käyttänyt lomakkeen täyttämässä avustajaa. Arvailujen varaan jää se, missä määrin vastausten sisällöissä on pelkästään vastaajan omia tai myös avustajan mielipiteitä. Useissa kyselylomakkeissa tosin avustajana toimineet henkilöt olivat korostaneet kirjanneensa ylös saamansa vastaukset sellaisina kuin kyselyn vastaaja oli ne ilmaissut.

Tieteellinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkimuskohdettaan mahdollisimman objektiivisesti. Tämän tutkimuksen osalta onkin pohdittava sitä, olenko minä tutkijana ollut tasapuolinen ja objektiivinen, vaikka yhtenä tutkimuskohteenä on ollut oma työpaikkani ja tietyllä tavalla myös oma työni siellä. Ajatte-

len kuitenkin täyttäneeni tutkijalta vaadittavat objektiivisuuden kriteerit sekä tutkimusta suorittaessani että sitä raportoidessani. Uskon, että pitkästä työkokemuksesta ja tutkimuskohteen hyvästä tuntemuksesta on ollut pelkästään hyötyä sekä tutkimusta suunniteltaessa, toteutettaessa että erityisesti tutkimuksen tuloksia tulkittaessa.

Tätä tutkimusta suunniteltaessa ja aineistoa kerätessä tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta. Tutkimusaineisto viritti mielenkiinnon laajentaa tavoitteiden toteutumisen näkökulmaa. Koska siirtymävaiheen onnistuneisuuden ja hyvinvoinnin ja elämänlaadun toteutumisen näkökulmat eivät ohjanneet tutkimusta vielä aineistoa kerätessäni, on tutkimuksen teoriaosuuden ja aineiston keruun välillä ristiriitaa. Jos kaikki kolme näkökulmaa olisivat olleet kirkkaasti mukana jo tutkimuksen alkuvaiheessa, olisivat kyselylomakkeet sisältäneet myös siirtymävaiheen sekä hyvinvoinnin ja elämänlaadun tarkastelua tukevia kysymyksiä.

Ammatillinen erityisopetus on Suomessa hyvin harvinainen tutkimuksen kohde, joten aiempia alan kotimaisia tutkimuksia ei juurikaan ole olemassa. Vastaavien ulkomaisten tutkimusten tuloksia on vaikea verrata suomalaisiin tuloksiin, koska tavoitteet ja esimerkiksi koulutusjärjestelmät eri maissa poikkeavat toisistaan merkittävästi. Edellä mainituista syistä johtuen tämän tutkimuksen teoriaosuudessa olen joutunut käyttämään myös sellaista kotimaista lähdekirjallisuutta, joka ei täytä tieteellisen tiedon ja tutkimuksen kriteereitä.

Tämän tutkimuksen ongelmat kumpuavat käytännön koulutyöstä. Tutkimus oli luonteeltaan ammatillisen erityisopetuksen tilan kuvailua ja kartoitusta. Tutkimuksen taustalla ei ollut mitään erityistä tai yksittäistä teoriaa, jota olisi nyt saaduilla tuloksilla testattu.

## 11.2 Koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen

Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaitoksissa vallitsee melko vankka yksimielisyys kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteista. Lisäksi oppilaitosten henkilökunnan tärkeinä pitämät tavoitteet ovat samoja, jotka on määritelty ammatillisen erityisopetuksen tavoitteiksi myös lainsäädännössä ja opetussuunnitelmien perusteissa. Tuloksellisuuden ydin muodostuukin siitä, miten nämä yhdessä hyväksytyt tavoitteet muuttuvat käytännön toiminnaksi; millä keinoin opiskelijat työllistyvät, itsenäistyvät ja kasvavat aikuisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Retoriikan kääntäminen toiminnaksi jää oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien ja viime kädessä opettajien ja muun henkilökunnan työskentelyn varaan.

Vaikka oppilaitosten henkilökunnat olivat yksimielisiä siitä, että työhön-sijoittuminen on tärkeä tavoite, lähes kaikki henkilöstökyselyyn vastanneet olivat sitä mieltä, että koulutus voi olla tuloksellista ilman työllistymistäkin. Huomiota kiinnitettiin erityisesti elämänhallinnan taitojen ja itsenäisyyden merkitykseen onnellisen tulevaisuuden takaajina.

### 11.2.1. Työelämään sijoittuminen

Tässä tutkimuksessa todettiin erityisopetuksesta valmistuneiden henkilöiden sijoittuneen työelämään vain kohtalaisesti. Työttömänä oli 19 % kyselyyn vastanneista samaan aikaan kun koko väestön keskimääräinen työttömyys Suomessa oli 16–17 %. Tässä tutkimuksessa työllistymiseksi laskettiin myös suoja-työssä työskentely. Jos taas työllistymiseksi luetaan vain avoimilla työmarkkinoilla työskentely, kehitysvammaiset henkilöt olivat työllistyneet todella huonosti vain 4 % työskenteli palkkatyössä tavallisissa työpaikoissa.

Sekä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa että yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa järjestettävää kehitysvammaisten ammatillista koulutusta kritisoidaan syystäkin liian kapeasta koulutuslavalikoimasta. Esimerkiksi kotitalouteen ja kone- ja metallialaan liittyvää koulutusta järjestetään lähes jokaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa, jossa opiskelee myös kehitysvammaisia nuoria tai aikuisia. Tämä seurantatutkimus osoitti kuitenkin, että koti- ja ruokatalouteen ja puhtaanapitoon liittyvä koulutus on ainakin tutkimuksessa mukana olleissa oppilaitoksissa perusteltua, koska alan koulutuksen saaneet olivat työllistyneet erittäin hyvin koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. Jos oppilaitoksessa asetetaan tavoitteeksi integroituun työhön sijoittuminen, erityisoppilaitosten on mietittävä suhtautumistaan runsaaseen käsityöalojen koulutustarjontaansa. Käsiyöaloilla opiskelleet olivat työllistyneet hyvin koulutustaan vastaaviin tehtäviin, mutta pääsääntöisesti perinteiseen suojatyöhön.

Suurin osa kehitysvammaisista vastaajista ilmoitti, että koulutuksesta on ainakin jonkin verran hyötyä nykyisessä työssä, kuitenkin noin viidennes oli sitä mieltä, ettei voi käyttää työssään koulutuksessa hankittuja taitoja. Se, ettei henkilö voi hyödyntää työssään hankkimiaan taitoja, ei ole koulutuksen tuloksellisuustavoitteiden suuntaista.

Erityisammattikoulujen työttömyyslukuissa huomio kiinnittyy autonhuoltoalan ja kone- ja metallialan korkeaan työttömyyteen. Oppilaitoksissa onkin seurattava, onko työllistyminen näillä aloilla jatkossakin samansuuntaista vai olivatko nämä tulokset tietynlaista sattumaa. Kone- ja metallialan erityisoppilaiden huono työllisyys on todettu mm. Pölläsen (1998) ja Sissalan (1999) tutkimuksissa. Tällaisia tuloksia tulkittaessa on harkittava, onko huonosti työllistävien alojen koulutus lakkautettavaa, vai onko näillä aloilla kiinnitetty tavanomaista vähemmän huomiota työharjoittelupaikkojen ja mahdollisten tulevien työpaikkojen etsintään.

Sekä työnantajat että oppilaitosten henkilökunta toivat omissa kyselyissään esiin, että ihannetilanne olisi, jos opiskelijan tuleva työpaikka olisi tiedossa jo opiskelun alkuvaiheessa. Tällöin koulutus voitaisiin suunnitella yksilöllisesti ja joustavasti tulevien työtehtävien vaatimusten mukaisesti. Idea koulutuksen räätälöinnistä tulevan työpaikan mukaan tuntuu olevan hyvä ajatus sekä oppilaitosten henkilökunnan että työnantajien mielestä. Myös opetustoimen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet painottavat erityisopetuksen joustavuuden ja yksilöllisyyden vaatimusta. Mikä on siis todellinen este yksilöllisesti suunnitellun koulutuksen toteuttamiselle? Esitettyjen mielipiteiden perusteella kyse voi olla ainakin ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön puutteesta.

Jo aiemmissakin selvityksissä on todettu työharjoittelun keskeinen merkitys opiskelijoiden työllistymiselle. Myös tässä tutkimuksessa sekä oppilaitoksissa että työpaikoilla parhaina yhteistyömuotoina oli koettu juuri työharjoittelu. Työharjoitteluja haluttiinkin lisää ja pitempikestoisina. Uudistuvassa ammatillisessa koulutuksessa koulutusajat pitenevät ja uusiin tutkintoihin sisällytetään nykyistä huomattavasti pidempi työssäoppimisen jakso. Uusissa kolmivuotisissa koulutuksissa työssäoppimisen osuutta lisätään siten, että sitä on kolmen vuoden aikana yhteensä kaksikymmentä opintoviikkoa. Idea on teoriatasolla todella hyvä ja kannatettava. Se, miten nämä työssäoppimisen jaksot käytännössä toteutetaan, on kuitenkin vielä epäselvää, erityisen epäselvää tämä on ammatillisessa erityisopetuksessa. Kehitysvammaisten opiskelijoiden työharjoittelujen järjestäminen kotipaikkakunnille on aiheuttanut pitkien matkojen vuoksi jo nyt jonkin verran vaikeuksia. Työllistämiskäytäntöjä ja vastuunjakamista joudutaan vaatimusten kasvaessa edelleen ja uudelleen miettimään. Koska työssäoppimisen malli on hyvä, on toivottavaa, että käytännön toteutukseenkin löytyy mahdollisuus kaikkien opiskelijoiden kohdalla.

Yli neljäsosa Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluissa opiskelleissa palasi opiskelun jälkeen samaan työpaikkaan, jossa oli työskennellyt ennen koulutusjaksoa. Suurin osa näistä henkilöistä työskenteli työ- ja toimintakeskuksissa. Olisi mielenkiintoista tietää, olivatko työtehtävätkin koulutuksen jälkeen pysyneet samanlaisina vai oliko koulutuksella kuitenkin ollut jotain vaikutusta työn sisältöön, sen laatuun ja työskentelytaitoihin yleensä. On suunnatonta yhteiskunnan varojen tuhlausta, ellei kaksi- tai kolmivuotinen koulutus näy mitenkään henkilön koulutuksen jälkeisessä työssä. Vastuu koulutuksen vaikuttavuudesta tässä mielessä on ensi kädessä oppilaitoksissa. Onko työpaikkoihin jaettu tarpeellinen määrä tietoa opiskelijoiden koulutuksesta ja opituista työtaidoista?

Entiseen työpaikkaan "työllistäminen" on tietenkin helppoa, työkeskukseen työhön sijoittaminenhan on kaiken kaikkiaan helpompaa kuin työn löytäminen tavallisilta työpaikoilta. Vaikka työllistämiskäytännöt erityisammattikouluissa ja Liperin ammattioppilaitoksessa olivatkin pääpiirteiltään samanlaiset, työllistämistoiminnan vastuunjako näytti selvältä Perttulan erityisammattikoulussa ja Liperin ammattioppilaitoksessa ja melko selkiintymättömältä Alavuden erityisammattikoulussa. Alavuden erityisammattikoulussa henkilöstö oli kovin eri mieltä siitä, kenelle työllistämisvastuu kuuluu. Lisäksi Alavudella opiskelleet olivat työllistyneet muita erityisammattikouluja ja erityisesti Perttulan erityisammattikoulusta valmistuneita enemmän työ- ja toimintakeskukseen. Tästä herääkin kysymys, johtuuko aidan ylittäminen sen matalimmasta kohdasta eli työkeskukseen työllistäminen siitä, että työnjaon ollessa epäselvä, kukaan ei kanna kovin suurta vastuuta. Se, että Alavuden erityisammattikoulusta työllistytään runsaasti työ- ja toimintakeskukseen johtuu myös siitä, että oppilaitoksen koulutustarjonta vastaa parhaiten juuri perinteisen suojatyön työtehtäviä.

Suomessa on jo vuosikymmenien ajan siirtymävaiheiden yhteydessä puhuttu "saattaen vaihdettava" -periaatteesta. Periaate sisältää mm. ajatuksen siitä, että oppilaitoksesta siirretään tärkeä opiskelijan koulutusta ja taitoja sisältävä tieto vastaanottavalle taholle, tässä tapauksessa työelämään. Se, etteivät tässä

tutkimuksessa mukana olleet työnantajat tienneet paljonkaan kehitysvammaisten työntekijöidensä ammatillisesta koulutuksesta, kertoo karua kieltään tiedonsiirron puutteista. Jos työnantaja ei tiedä koulutuksesta mitään, on varmaa, ettei työntekijä voi käyttää koulutuksessa hankittuja taitoja hyödykseen työssään. Työnantajien vähäiset koulutustiedot voi tulkita myös siten, etteivät työnantajat ole kiinnostuneita työntekijänsä ammatillisesta koulutuksesta. Huomiotta ei kuitenkaan voi jättää sitä tosiasiaa, että työnantajia kiinnostaa eniten se, miten työntekijä työssään suoriutuu. Työnantajilla ei ehkä ole voimavarojakaan olla kiinnostuneita muusta kuin työn tuottavuudesta. Joka tapauksessa yhteistyön lisäämiseksi ja koulutuksen ja työelämän vastaavuuden parantamiseksi sekä oppilaitosten että työelämän edustajien on tehtävä oma osuutensa. Tässä tutkimuksessa sekä oppilaitosten henkilöstö että työnantajat toivoivatkin lisää yhteydenpitoa, mm. hyviksi yhteistyömuodoiksi koettujen työharjoittelujen ja tutustumiskäyntien muodossa. Työnantajat toivoivat lisäksi tietoa opiskelijan todellisista työvalmiuksista. Myös henkilöstön vastauksista ilmeni epäilyksiä siitä, että pelkkien todistusarvosanojen perusteella työelämään siirtyisi tarpeellinen määrä tarkoituksenmukaista tietoa. Kaiken kaikkiaan tiedonsiirtymisessä ongelmia on luultavasti aiheuttanut se, että oppilaitoksissa on luultu tiedon siirtyvän paremmin.

Kuten edellä todettiin, yhdeksi työllistymisen ongelmaksi osoittautui tässä tutkimuksessa puutteellinen tiedonsiirto oppilaitoksen ja työpaikan välillä. Yleisellä tasolla, mm. joukkotiedotusvälineissä, tietoa vammaisuudesta jaetaan aikaisempaa enemmän. Työllistymistä edistäisikin todennäköisemmin työnantajille suunnattu ”täsmätiedottaminen”. Työnantajien tulisi saada rehellistä ja relevanttia tietoa kehitysvammaisten henkilöiden työtaidoista ja työskentelyn ominaispiirteistä. Kehitysvammaisen henkilön työskentelyn hitaus saatetaan tietää tai arvata, mutta tiedetäänkö sitä, että keskimäärin näiden työntekijöiden työn jälki on laadukasta ja työskentely tunnollista ja ahkeraa puurtamistakin. Lisäämällä työharjoitteluja ja työelämäkontakteja voidaan työnantajille näyttää vammaisten nuorten työn laatua.

Ongelmia voi aiheuttaa myös se, ettei tiedon siirtäminen ole sitä perinteistä työtä, johon opettajat ovat saaneet koulutuksen ja josta heille varsinaisesti maksetaan palkkaa. Lisäksi opettajien palvelussuhteen ehdot eivät tue oppituntityöskentelystä poikkeavaa tapaa tehdä työtä. Tutkimuksessa tuli eri yhteyksissä esiin opettajien ajan puute: opettajan on tehtävä valintoja niiden toimintojen kesken, jotka kaikki olisivat tarpeellisia, mutta myös aikaavieviä. Opettajan päätyön tulee jatkossakin olla opiskelijoiden opettaminen ja ohjaaminen. Opettajan asiantuntemus on kuitenkin ensiarvoisen tärkeä, kun työelämään siirtymistä suunnitellaan ja toteutetaan. Tilannetta helpottaisikin, jos jo koulutusvaiheen alussa myös opiskelijan kotiväki ja kotipaikkakunnan asiantuntijat ja viranhaltijat sitoutuisivat yhteiseen tehtävään, opiskelijan tulevaisuuden suunnitteluun ja valmisteluun. Täten turvattaisiin myös se, että tieto koulutuksen edistymisestä siirtyisi koko koulutuksen ajan eteenpäin ja opiskelijalla olisi vielä opintojen päätyttyäkin käytettävissään yhteiset päämäärät tuntevia tukihenkilöitä.

Nyt kun tiedonsiirron ongelmat on todettu, täytyy miettiä, miten tilannetta korjataan. Jotta yhteys oppilaitoksen ja työpaikan välillä varmasti toimii,

oppilaitostasolla on selvästi sovittava, kuka välittää tietoa eteenpäin. Esimerkiksi luokanvalvojan tai sosiaalityöntekijän olisi hyvä ottaa työpaikkaan yhteyttä vielä opiskelijan valmistumisen jälkeisenä syksynäkin varmistaakseen ensinnäkin sen, että opiskelunsa päättänyt henkilö todella on työssä ja toiseksi selvittääkseen, että työnantajalla on käytettävissään kaikki haluamansa tiedot työntekijänsä työtaidoista ja koulutuksesta. Myös opiskelijan vanhemmat voivat olla suureksi avuksi tiedon välittäjinä, jos työtaidoista ja opiskelusaavutuksista tiedotetaan vanhemmille tarpeeksi paljon.

Tämän tutkimuksen keskeisenä tutkimuskohteena oli siirtymä koulutuksesta työelämään. Opiskelijoiden koulutusvaiheen jälkeinen työllistyminen on yksi aikuistumisen siirtymävaiheen lopputuloksista. Oppilaitosten siirtymää tukevat käytännöt taas ovat tärkeitä siirtymäprosessia edistäviä toimenpiteitä. Oppilaitos ei voi kuitenkaan määrättömästi vaikuttaa siirtymän onnistuneisuuteen. Tärkeitä huomioon otettavia tekijöitä ovat kaikkien yhteiskunnan jäsenten vammaisuuteen suhtautuminen, työmarkkinat ja työnantajien kokemukset ja asenteet. Valmisteltaessa vammaisen nuoren aikuisuuteen siirtymistä on varmistettava, että koulutuksen tavoitteet vastaavat muun yhteiskunnan koulutukselle asettamia tavoitteita ja odotuksia. Muun yhteisön arvot on aina tiedostettava, ja jos niihin ei voida olla tyytyväisiä, niihin on pyrittävä vaikuttamaan.

Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on suhtauduttu jonkin verran varauksellisesti siihen, että oppilaitoksen tuloksellisuuden yhtenä mittana käytettäisiin työhönsijoittumista. On aivan syystäkin pelätty liian tulosten tavoittelun johtavan siihen, että opiskelijoiksi valitaan vain ne, joilla on parhaat työllistymisennusteet. Tässä tutkimuksessa todettiin, että pitkä matka opiskelu- ja kotipaikkakunnan välillä vaikeutti työllistämistyötä. Opiskelijoiden valitseminen sopivan matkan päästä tai niin sanotusti pääradan varrelta, helpon kulkuyhteyden päästä, ei kuitenkaan lisää tasa-arvoa.

Siirtymävaihe aikuisuuteen ei ollut kaikkien tutkittujen kohdalla täysin onnistunut, jos kriteereinä pidetään työllistymistä ja mahdollisimman itsenäistä asumista. Ehdottoman myönteistä ja huomion arvoista on kuitenkin se, että kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten koulutuksessa ammatilliset erityisoppilaitokset ovat luoneet omat toimivat käytännöt, joilla pyritään tukemaan aikuisuuteen kasvua ja yhteiskuntaan siirtymistä. Tältä osin segregoitu erityisopetus selvästi voittaa integroidumman koulutuksen. Jotta siirtymä aikuisuuteen onnistuisi entistä paremmin kaikessa koulutuksessa, olisi siirtymävaiheen suunnittelulle ja toteutukselle luotava ainakin yleisen tason ohjeet ja jopa säädökset.

### 11.2.2 Asuminen

Tämän tutkimuksen mukaan kolmannes kehitysvammaisista ja heikkolahjaisista vastaajista asui lapsuudenkodissa. Arvioidaan, että noin 40 % kaikista Suomen kehitysvammaisista asuu vanhempiensa tai omaistensa luona (Kohti lähiyhteisöä 1996, 14). Ottaen huomioon että ammatillisessa erityisopetuksessa opiskelee yhäkin vain lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisia henkilöitä, olisi voinut olettaa itsenäisesti asuvien osuuden olevan suurempi. On todennäköistä, että oppilaitosten henkilökunnan tiedot asumisvaihtoehdoista ja asenteet



itsenäistä asumista kohtaan vaikuttavat siirtymän toteutukseen. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaitosten henkilökunta suhtautui myönteisesti ja melko luottavaisestikin kehitysvammaisten integroituun asumiseen joko aivan itsenäisesti tai tukiasunnoissa. On huomattava, että vammaisen henkilön asumisen itsenäisyys kertoo toki jotain oppilaitoksen toiminnasta, mutta myös esimerkiksi kotikunnan asuntotilanteesta. Oppilaitoksen toimintaa arvioitaessa onkin mietittävä, onko erilaisia asumisvaihtoehtoja todellisuudessa tarjolla. Kehitysvammaisten henkilöiden asumiseen vaikuttavat myös asumista järjestävien tahojen asenteet ja ennakkoluulot. Varmuudella ei voida tietää, missä määrin esimerkiksi asuntolassa asuminen yhä nähdään ensisijaisena vaihtoehtona lapsuudenkodista muutettaessa. Asumisjärjestelyjä suunniteltaessa oli epäileviä asenteita kohdattu eniten opiskelijoiden kotiväen taholta. Jos itsenäisemmän asumisen suunnittelu aloitetaan heti koulutusvaiheen alussa, on todennäköisempää, että myös kotona ehditään tottua ajatukseen oman lapsen sinänsä luonnollisesta muutosta omaan asuntoon.

Tässä tutkimuksessa oli kohteena ammatillisten erityisoppilaitosten järjestämä koulutus. Näissä oppilaitoksissa itsenäistyminen ja työllistyminen mielletään osiksi samaa kokonaisuutta, jota voidaan kutsua elämänhallinnaksi. Opiskeleminen sisäoppilaitoksessa luo puitteet itsenäistymistä edistävälle asumisvalmennukselle, mistä syystä internaattiopetuksella on kannattajansa myös nykyisessä yhteiskunnassa, jossa integraatio on yleisesti hyväksytty päämäärä. Erityisoppilaitoksissa on kuitenkin pidettävä laadullisen kehittymisen tavoitteena sitä, että segregoidusta opetuksesta huolimatta opiskelijat integroituvat ympäröivään yhteiskuntaan.

Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa asuminen on järjestetty monin eri tavoin. Tärkeää olisi kuitenkin kehittää myös integroitua ammatillista opetusta siten, että myös muut opiskelijan tulevaisuuden kannalta tärkeät asiat kuin työn oppiminen huomioitaisiin. Erityisesti vanhempien luona asuttaessa itsenäistyminen ei välttämättä edisty, ellei myös koulutusvaiheessa kiinnitetä asiaan huomiota.

Opiskelijoiden itsenäistymistä painotettiin henkilökunnan mainitsemissa koulutuksen tavoitteissa. Tutkimuksen tulosten mukaan suuri joukko kehitysvammaisia henkilöitä asui yhä vanhempiensa luona. Tämä tutkimus antaa kuitenkin kehitysvammaisten opiskelijoiden itsenäistymisestä vain pintapuolisen kuvan. Tulokset eivät oikeuta arvioimaan, onko itsenäistymisvalmennus ollut tuloksellista. Koulutuksen aikana saatu valmennus kehittää todennäköisesti itsenäisen asumisen taitoja, mutta tuottaako koulutus myös tunteen itsenäisyydestä ja riippumattomuudesta ja rohkaiseeko se itsenäiseen päätöksentekoon?

### 11.2.3 Moninkertaista koulutusta?

Tässä tutkimuksessa on joitain viitteitä erityisopiskelijoiden päällekkäiskoulutuksesta. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa oli opiskellut joukko sellaisia henkilöitä, joilla oli joko aiemmin hankittu ammatillinen koulutus tai jotka jatkoivat ammatillisen erityisoppilaitoksen jälkeen melko välittömästi opiskelua jossain muussa toisen asteen oppilaitoksessa. Ammatillisen erityisopetuksen korkeista kustannuksista johtuen oppilaitosten pyrkimyksenä tulisi olla monin-

kertaisen koulutuksen välttäminen. Tähän tutkimukseen osallistuneista henkilöistä lähes viidesosalla oli jo aiemmin hankittuna ammatillista koulutusta. Erityisammattikouluissa heidän osuutensa oli 6–7 %, Liperin ammattioppilaitoksessa 24 % ja Kiipulan oppilaitoksissa 29–39 %. Tällä tutkimuksella ei voida osoittaa, mikä osuus erityisoppilaitoksissa hankitusta ammatillisesta koulutuksesta oli aiemman koulutuksen jälkeen hankittuna kuntoutuksellista uudelleen-koulutusta ja mikä osuus varsinaista päällekkäiskoulutusta. Vaikka tällä tutkimuksella ei voidakaan varmistaa päällekkäiskoulutuksen olemassaoloa, olemassa olevaan ongelmaan on suhtauduttava vakavasti. Ainakin kehitysvammaisia kouluttaviin erityisammattikouluihin hakee vuosittain opiskelijaksi huomattavasti suurempi joukko kuin koulutukseen voidaan ottaa. Tästä syystä moninkertainen koulutus tuntuu epäoikeudenmukaiselta niitä kohtaan, jotka eivät pääse ensimmäiseen koulutukseensa. Hakijamäärät eivät edes kerro koko totuutta koulutuksen tarpeesta olevan ryhmän suuruudesta. Aktiiviset henkilöt hakeutuvat aina vain uudelleen koulutukseen. Ongelma onkin se, miten tavoitettaisiin ne, jotka eivät edes hakeudu koulutukseen.

Kaikista vastanneista lähes kolmannes ja erityisammattikouluista valmistuneista 17 % oli opiskellut lisää ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistumisensa jälkeen. Noin kolmannes kaikista opiskelleista oli opiskellut ammatillisissa oppilaitoksissa. Usein uusi koulutus näyttää selvästi tukevan aiemmin hankittua. Ihmetystä sen sijaan herättävät ne tapaukset, joissa heti edellisestä oppilaitoksesta valmistumisen jälkeen oli siirrytty uuteen oppilaitokseen ja aivan uudelle koulutusalueelle. On luonnollista, että koulutuksen suhteen tapahtuu virhearviointeja, jolloin uuden koulutusalan opiskelu lienee tarkoituksenmukaistakin. On kuitenkin selvää, ettei voi olla kovin perusteellisesti harjoitettua, jos henkilö on jo valmistumisensa seuraavana lukuvuonna hankkimassa uudessa oppilaitoksessa uutta ammatillista koulutusta. Tällä tavalla saadaan kyllä oppilaitoksissa koulutuspaikat täyteen ja vielä vaivattomastikin. Kehitysvamma-alan koulutuksessa työskentelevät tietävät, että sekä kehitysvammaiset henkilöt itse että osittain heidän kotiväkensäkin ovat hyvin kiinnostuneita uudesta koulutuksesta edellisen koulutuksen päätyttyä. Näin voidaan siirtää lopullista ja vaikeaa aikuistumista ja yhteiskuntaan sijoittumista aina vain eteenpäin. Erityisammattikouluissa tehty työllistämistyö menee kuitenkin täysin hukkaan, jos työpaikassa ei viihdytä muutamaa kesäkuukautta pidempään. Moninkertainen koulutus on merkki koulutuksen tehottomuudesta, se ei lisää koulutuksen tuloksellisuutta. Ammatillisten erityisoppilaitosten tulossopimuksessa oli joitain vuosia sitten maininta päällekkäiskoulutuksen välttämistä; ainakin erityisammattikouluihin valitaankin enää vain hyvin perustelluista syistä henkilö, jolla on jo ammattikoulutus. Yhteiskunnan varojen säästämiseksi päällekkäiskoulutuksen välttäminen pitäisi olla itsestään selvää kaikissa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Koulutuksen merkitystä tarkastellessaan Antikainen (1998) on todennut, että objektiivisesti koulutuksen merkitys elämänkulussa on kasvanut, mutta vastaavaa muutosta yksilöiden subjektiivisissa kokemuksissa ei ole. Nuorimmissa ikäluokissa koulutus koetaan nykyään hyödykkeenä tai jopa itsensäselvyytenä. (Antikainen 1998, 184-195.) Tämän päivän nuorelle ammatillinen koulutus voi olla jotain sellaista, jonka päämäärää ei ole vielä tarkemmin

pohdittu. Erityisesti vammaisen nuoren valinnanmahdollisuudet eri koulutusten suhteen ovat vähäiset, ja koulutuksen valinta on saattanut olla monien satumien summaa. Lisäksi vammaisella nuorella kognitiivinen kapasiteetti voi asettaa rajoituksia koulutuksen valintatilanteessa, jossa kaikilta nuorilta odotetaan jo hyvin varhain kykyä aikuismaiseen päätöksentekoon. (kts. Savolainen 1993, 38-39; Pohjola 1994, 70-76.) Koulutuksen tehtävänä onkin tehdä esimerkiksi työllistymistavoitteet tietoisiksi heti koulutusvaiheen alussa, mikä omalta osaltaan auttanees opiskelijaa sitoutumaan koulutukseensa ja sen tietynlaiseen ainutkertaisuuteen.

#### 11.2.4 Ammatillinen erityisoppilaitos toiminta- ja oppimisympäristönä

Avoimeen kysymykseen koulutusajan hyvistä puolista noin puolet vastanneista oli kirjannut sen, että hyvä opetus tuotti tietoja ja taitoja. Tässä suhteessa sekä kouluttajien että opiskelijoiden tavoitteet ovat olleet yhdensuuntaisia. Opiskeluaajan myönteisinä puolina nähtiin myös oppilaitosten henkilökunta ja se, että koulutusvaiheen aikana oli solmittu ystävyysuhteita, joista osa oli jatkunut vielä koulutuksen päättymisen jälkeenkin. Viidesosa erityisammattikouluissa opiskelleista oli kokenut opiskeluaikanaan joko kiusaamista tai lievempää eripuraa opiskelijajoukossa. On huolestuttavaa, miten vammaisen henkilö selviää asenteiltaan negatiivisemmassa ulkopuolisessa yhteiskunnassa, jos jo melko homogeenisessa ja turvallisessa ympäristössä on ollut ongelmia. On kuitenkin huomattava, että tässä kiusaamiskäsitteen alle luetut tapaukset olivat hyvin lieviä: ilkeiksi tulkittuja katseita ja pahanpuhumista selän takana. Nämä tunteukset ovat kuitenkin olleet aitoja, koska ne on myös haluttu ilmoittaa oppilaitoksiin. Tästä syystä ne täytyy oppilaitosten toiminnassa ottaa huomioon.

Sekä oppilaitosten henkilöstön että työnantajien integraatiomielipiteet olivat myönteisiä ja realistisia. Jos integroitu työ oletusten mukaan todellisuudessaakin lisää hyvinvointia ja elämänlaatua, näillä asenteilla on ratkaiseva merkitys pyrittäessä ohjaamaan kehitysvammaisia henkilöitä objektiivisesti ja subjektiivisesti parempaan elämään. Koska ennakkoluuloja kuitenkin on paljon ja koska ne vaikeuttavat kehitysvammaisten henkilöiden työllistymistä, tulisi oppilaitosten omalta osaltaan ottaa entistä suurempi vastuu realistisen tiedon jakamisesta. Pelkkä tieto ei muuta asenteita, mutta tiedon muuttuessa tulee myös uskallusta kokeilla työskentelyä kehitysvammaisen henkilön kanssa. Kokemusten myötä voi odottaa myös asenteiden vähitellen muuttuvan. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat viime vuosien kehityksestään huolimatta hyvin turvallisia ja suojattuja yhteisöjä, joissa henkilökuntakin voi elää ja työskennellä tosiasioilta pimennossa tiedostamatta muun yhteiskunnan asenteita vammaisuutta kohtaan. Henkilökunnasta voi tuntua oudolta ja epärealistiselta, että opiskelijoita, jotka ovat oppilaitoksissa arkipäivää, vierastetaan ja kartetaan josain muualla.

Tutkimukseen vastanneet erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt olivat hyvin tyytyväisiä koulutusaikaansa, tyytymättömiä oli koko tutkimusjoukossa vain neljä prosenttia. Vaikka viihtyvyys ei ole koulutuksen ensisijainen tavoite, parantaa koulutuksen myönteisenä kokeminen varmasti myös oppimistuloksia.

Pohtimista aiheuttaakin se, vaikuttaako juuri koulutuksessa viihtyminen omalta osaltaan siihen, että koulutusta halutaan vielä lisää.

Oppilaitoksista valmistuneiden tyytyväisyys opiskeluaikaan voitiin osoittaa numeerisesti, tällainen tyytyväisyys on oppilaitoksissa ollut tiedossa eräänlaisena mutu-tuntumana jo pitkään. Integroidun opetuksen ulkopuolella opiskelu on normalisaatioperiaatteen vastaista. Turhaan kuitenkin väheksytään oman vertaisryhmän merkitystä, sitä seikkaa, että kerrankin on ympärillä ikätovereita jopa valittavaksi asti. Tällainen tilanne vammaisen nuoren elämässä voi olla aivan uusi. Ammatilliset erityisoppilaitokset kiinnittävät erityistä huomiota yhteiskuntaan ja ulkomaailmaan integroitumiseen. Oman vertaisryhmän kanssa opiskelu ei enää tänä päivänä tarkoita eristäytymistä muusta yhteiskunnasta. Jos koulutusaika on ollut myönteinen kokemus, nämä positiiviset muisti- ja tunnekokemukset vaikuttavat varmasti elämänlaatuun myös koulutusvaiheen jälkeen.

### 11.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tulokset nostavat esiin useita jatkotutkimusten aiheita. Tämä tutkimus kuvaili ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden nykyistä elämäntilannetta. Kvalitatiivisin menetelmin tutkittuna henkilöiden tyytyväisyydestä työhönsä, asumiseensa ja hankittuun ammatilliseen koulutukseen saataisiin monipuolisempi kuva. Pelkkä haastattelututkimus ei kuitenkaan riitä lisäämään nyt saatuihin tietoihin riittävää syvyyttä. Tämän tutkimuksen aihepiiristä löytyykin ajankohtainen tutkimuksen aihe innokkaalle ja monipuolisesti kvalitatiivista metodologiaa hallitsevalle tutkijalle.

Koulutukseen sisältyvällä työharjoittelulla on todettu olevan suuri merkitys työhön sijoittumisessa. Uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan kaikkeen ammatilliseen koulutukseen sisällytetään kaksikymmentä opintoviikkoa kestävä työssäoppiminen. Tällä hetkellä on vielä epäselvää, kuinka työssäoppiminen järjestyy ammatillisessa erityisopetuksessa. Työhönsijoittumisen turvaamiseksi olisi tärkeää kartoittaa ja tutkia, miten työssäoppiminen käynnistyy erityisopetuksessa. Oppilaitosten toimivista käytännöistä soisi hyötyvän koko erityisopetuksen kentän.

Kaiken ammatillisen koulutuksen yhtenä tavoitteena on opiskelijan elämänhallinnan taitojen kehittyminen. Tässä tutkimuksessa itsenäistymistä ja elämänhallintaa sivuttiin ainoastaan selvittämällä, miten erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt asuvat. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa asumisvalmennuksella nähdään olevan keskeinen rooli opiskelijan kokonaiskuntoutuksessa. Tämän tutkimuksen tapaan aiemmissakin tutkimuksissa kohteena on yleensä ollut vain asumismuoto ja jokapäiväisestä elämästä selviytyminen. Sen sijaan ei ole tutkittu, tuottaako oppilaitosten kokonaiskuntoutuksellinen ote opiskelijalle tunteen itsenäisyydestä ja riippumattomuudesta. Itsenäistymistä tukevan valmennuksen tuloksellisuuden tutkiminen onkin kiinnostava ja haasteellinen jatkotutkimuksen aihe.

Tutkimuksen perusteella ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneet henkilöt olivat hyvin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen; erityisen tyytyväisiä olivat kehitysvammaiset henkilöt. Oppilaitokset voivat syystäkin ylpeillä tuloksilla, kertoohan tällainen tyytyväisyys oppilaitosten onnistuneesta toiminnasta. On kuitenkin mietittävä myös sitä, miten paljon tulokseen vaikuttaa tyytyväisyytensä osoittaneen henkilön vammasta johtuva vaikeus eritellä ja käsitteellistää tyytymättömyyttään. Ovatko kehitysvammaiset henkilöt esimerkiksi vähemmän kriittisiä kuin ihmiset keskimäärin? Tyytyväisyyttä lisäävä tekijä voi lisäksi olla erityisoppilaitoksissa opiskelevan ryhmän homogeenisuus. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisikin se, miten tyytyväisiä kehitysvammaiset opiskelijat ovat integroituna järjestettyyn ammatilliseen koulutukseen.

## 11.4 Ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen ja tulevaisuus

Metodologisista puutteistaan huolimatta tämä tutkimus kertoo melko luotettavasti, mikä on ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden työ- ja asumistilanne koulutuksen päättymisen jälkeen. Koulutuksen tulosta on tässä tutkimuksessa tarkasteltu arvioimalla koulutuksesta valmistuneiden nykyistä elämäntilannetta. Tutkimus ei kuitenkaan voi varmuudella kertoa, ovatko työllistyminen ja itsenäistyminen asumisessa koulutuksen ansiota vai seurausta jostain muusta. Olisivatko esimerkiksi kehitysvammaiset henkilöt sijoittuneet työelämään samalla tavalla myös ilman ammatillista koulutusta? Samoin jää askarruttamaan, onko kehitysvammaisten henkilöiden heikko työllistyminen työsuhteiseen työhön korjattavissa koulutuksen keinoin. Koulutuspoliittisesti ja ammatillisen erityisopetuksen tuloksellisuuden kannalta kysymykset ovat oleellisia. Antikainen (1998) tähdentää, että koulutus saa merkityksensä siitä, miten se auttaa ihmisiä rakentamaan elämänsä ja elämäntapaansa. Koulutuksen merkitys tai merkityksettömyys ilmenee mm. siinä, miten koulutuksesta valmistuneet kykenevät käyttämään oppimaansa esimerkiksi työelämässä tai harrastuksissa. (Antikainen 1998, 194.)

Tutkimuksen mukaan tutkittavien siirtymä työelämään ei ollut tapahtunut täydellisesti. Jos työllistyminen todella on koulutuksen tulosta, voidaan työhön sijoittumisen tuloksia parantaa kohottamalla koulutuksen laatua. Muistettava on kuitenkin yhteiskunnan asettamat rajoitukset. Työpaikkoja ja soveltuvia työtehtäviä on rajallinen määrä, kansalaisten asenteet suhteessa vammaisuuden ovat vielä negatiiviset ja työmarkkinoilla uusia työpaikkoja luotaessa ja täytettäessä raha on yhä käytetyin konsultti. Työelämä muuttuu nopeassa tahdissa ja muutokset ovat osittain mahdottomiakin ennustaa. Työelämään verrattuna koulutusjärjestelmä on liikkeissään kankea ja hidas.

Ammatillinen erityisopetus on Suomessa melko tutkimaton alue, väitöskirjoja on vain muutama ja muukin tutkimus on harvalukuista. Koulutusta ei voida siis kehittää ainakaan nojaamalla tutkimustietoon. Uusi koululainsäädäntö korostaa koulutuksen arvioinnin merkitystä. Uusissa opetussuunnitelmiin perusteissa mainitaan koulutuksesta valmistuneiden työllistyminen niin tärkeäksi tavoitteeksi, että sitä tulee seurata säännöllisesti. Tässä tutkimuksessa

oppilaitosten henkilöstö oli sitä mieltä, että seurannoilla kerättyä tietoa pitäisi käyttää enemmän hyväksi koulutusta suunniteltaessa ja kehitettäessä. Samassa kyselylomakkeessa kuitenkin melkein puolet vastanneista ilmoitti, ettei ole hyödyntänyt aikaisempien seurantojen tuloksia mitenkään. Vastauksista ei paljastu, kenen henkilökunta toivoisi näitä seurantoja hyödyntävän.

Ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä itsenäisyys koetaan oppilaitostasolla melko myönteisenä, mutta asialla on myös kääntöpuolensa. Ammatillisen erityisopetuksen kentällä vallitsee tänä päivänä melko villi tilanne. Tutkimus- ja tilastotietoja ei juuri ole ja koulutuksen koordinointi koko valtakunnan tasolla on puutteellista. Kukaan ei voi aivan varmuudella sanoa, mikä on ammatillisen erityisopetuksen tila ja mitä kentällä todella tehdään ja tapahtuu. Opiskelijoista kilpaillaan yhä kovemmin keinoin, eikä enää ole varmaa, että koulutuksen lähtökohtana on vammainen opiskelija yksilöllisine tarpeineen ja toiveineen. Tässä tilanteessa on erittäin ilahduttavaa, että Opetusministeriö on ottanut tavoitteekseen perehtyä ammatillisen erityisopetuksen järjestämiseen ja luoda sille "strategia". Yhteiset suuntaviivat eivät kahlehti yksilöllisyyttä ja joustavuutta, vaan luovat toiminnalle vankan pohjan.

Normien mukaan ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet mukautetaan kaikille yhteisesti luotujen tavoitteiden pohjalta. Mukauttaminen on käytännössä myös pakottamista samaan muottiin, jolloin erityistarpeet saattavat unohtua. Opiskelijoiden erityistarpeiden huomioiminen toteutuu, jos koulutusjärjestelmä antaa siihen mahdollisuuden. Näitä mahdollisuuksia on kavennettu kahdessa viimeisessä ammatillisen koulutuksen uudistuksessa. Tutkintotavoitteinen koulutus tavoitteinen, sisältöinen ja uusine koulutusnimikkeineen ei vastaa ainakaan kaikilta osin kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen päämääriä. Miten motivoitua esimerkiksi catering-alan koulutuksesta tai logistiikan perustutkinnon suorittamisesta, jos ei voi ymmärtää, mitä koulutuksen nimi tarkoittaa. Tasa-arvon nimissä kaikille on luotava mahdollisuus saavuttaa mahdollisimman pitkälle sama koulutuksellinen pätevyys. Tasa-arvo on kuitenkin myös sitä, että on mahdollisuus kykyjen ja edellytysten mukaiseen koulutukseen.

Ammatillinen erityisopetus on monilta osin ollut edelläkävijä. Yksilöllisyys ja joustavuus ovat olleet avainsanoja, jo kauan ennen kuin niitä alettiin korostaa muunkin ammatillisen koulutuksen tavoitteissa. Kehitysvammaisen nuoren ja aikuisen työllistymisen kannalta on oleellisen tärkeitä, että opiskelija voi saada perusteellisen koulutukseen tiettyyn, rajattuunkin työtehtävään. Vaikka yhteiskunta, työelämä ja koulutuksen tavoitteet edellyttävät laaja-alaista ammattitaitoa ja joustavaa siirtymistä työtehtävästä toiseen, kehitysvamma vammaana asettaa rajoituksensa. Ja tuloksellisessa koulutuksessa tällaiset rajoitukset on otettava huomioon.

Perinteisesti järjestetty koulutus oppilaitoksissa tapahtuvine oppitunteineen on kankea järjestelmä. Viime vuosina onkin yhä enenevässä määrin etsitty vammaisten henkilöiden koulutukseen myös perinteisestä poikkeavia työtapoja. Oppisopimuskoulutus on vähitellen mahdollistumassa myös vammaisille opiskelijoille, jos yhteiskunta tukee sitä. Oppisopimuskoulutuksen puolesta puhuvat kaikki ne tämänkin tutkimuksen tulokset, joissa työharjoittelun todetaan olevan yksi tärkeimmistä työllistymisen edellytyksistä. Uusi tutkintojär-

jestelmä pitkine työssäoppimisen jaksoineen tuo perinteistä ammatillista koulutusta enemmän työelämän kentälle.

Suomessa on periaatteessa taattu peruskoulun jälkeinen jatkokoulutuspaikka kaikille nuorille. Tämän periaatteen toteutumista hankaloittaa omalta osaltaan aiemmin mainittu päällekkäiskoulutus, mutta myös muut seikat. Esimerkiksi vaikeavammaisen nuoren ammatillinen koulutus ei Suomessa vielä toteudu. On todennäköistä, että usein valintatilanteessa lievemmin vammaisen syrjäyttää hakijana olevan vaikeammin vammaisen henkilön. On kuitenkin tiedostettava, ettei vaikeavammaisella nuorella tai aikuisella maassamme ole muita koulutusvaihtoehtoja kuin erityisoppilaitokset; jos sellaisiinkaan ei pääse, ei todennäköisesti pääse opiskelemaan minnekään. Ongelmaa ei ratkaista lisäämällä yhteiskunnalle kalliita erityisopetuspaikkoja samaan tahtiin kuin viimeisten vuosien aikana on tehty. Ammatillisten erityisoppilaitosten lukumäärä on riittävä, samoin erityisryhmiä on perustettu tarpeeksi. Huomiota onkin kiinnitettävä olemassa olevan koulutuksen laatuun ja koulutuksen järjestäjien asenteisiin sekä siihen, miten nykyisiä koulutuspaikkoja käytetään ja täytetään. Yhteiskunnan varoja säästetään välttämällä moninkertaista koulutusta ja ohjaamalla kukin nuori hänelle soveltuvimpaan oppilaitokseen. Lievemmin vammaisten nuorten ja aikuisten oikea opiskeluympäristö on yleensä integroitu opetus yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Ei voida kuitenkaan tyytyä ohjaamaan nuoria yleisiin oppilaitoksiin, jollei samanaikaisesti varmistuta ammatillisen koulutuksen laadusta. Joskus erityisoppilaitoksen integroidun opetuksen esteeksi nousevat kustannukset, näitä suurempi vaikeus lienee kuitenkin opettajien ja muun henkilöstön erityispedagogisen tiedon ja taidon sekä käytännön kokemusten puute.

Yleisten oppilaitosten ongelmat integroidun opetuksen järjestämisessä on tiedostettu monissa yhteyksissä, siitä huolimatta esimerkiksi ammatillisten erityisoppilaitosten tarjoama asiantuntija-apu on säilynyt melko tuntemattomana ja käyttämättömänäkin. Opetushallituksen koordinoimassa Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa ammatillisen erityisopetuksen yhtenä painopistealueena on ollut palvelu- ja kehittämiskeskustoiminta. Viime vuosina muutamat ammatilliset erityisoppilaitokset ovatkin hankkeen yhteydessä kehittäneet mm. alueellista verkostoitumista ja järjestäneet alueen ammatillisille oppilaitoksille integraatiota tukevaa koulutusta. Hankkeesta saadut kokemukset ovat olleet hyvin myönteisiä ja jatkokehittämiseen kannustavia.

Koulutuksen järjestämisessä otetaan vuosi vuodelta enemmän mallia liike-elämästä. Tuloksellisuuden ja arvioinnin korostaminen on erityisesti niukan valtiontalouden aikana hyvä asia, koska siinä samalla kyseenalaistuu koko koulutusjärjestelmä. Onko arviointien tuloksilla mitään todellista vaikutusta koulutusjärjestelmään, on kuitenkin vielä jäänyt osoittamatta. Ammatillisessa erityisopetuksessa markkinavoimat eivät saa hukuttaa alleen yksilöllisyyttä ja omaleimaisuutta. Tuloksellisuuttakin haettaessa koulutuksella on aina oma funktionsa myös yksilön hyvinvoinnin kannalta.

Kaikien ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on auttaa monipuolisesti nuoren aikuistumista ja yhteiskuntaan integroitumista. Mustavalkoinen ajattelu integroidun tai segregoidun opetuksen paremmuudesta ei ole hedelmällistä. Edgerton (1990) on muistuttanut, ettei pidä koskaan unohtaa, että

täytyy olla vaihtoehtoja. Hyväkään tarkoittaen eri vaihtoehtoista ei saa tulla standardeja. Kaikissa opiskeluolosuhteissa tulee tukea normalisaation toteuttamista, mutta yksilölliset vaihtoehdot huomioiden. Ammatillisessa erityisopetuksessa lähtökohtana ovat aina kunkin opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet ja päämäärät.



## SUMMARY

The transition from youth to adulthood is one of the most important stages in a life span. At this time there is not only a shift from education to working life but from childhood home to more independent life as well. Although the importance of work in relation to the value of other things in life has become less in the past few years, work or the lack of it still affects the well-being and the quality of life of all people, whether they are disabled or not. Another essential factor affecting the life of a disabled individual is housing. The goal of vocational education is to support students to go out to work and develop life management skills. Even though the importance and the effect of education on the course of life are limited, the actions taken by schools to support the transition to adulthood especially affect the life the disabled persons have after they leave school. Unlike, for instance in the USA, there is no legislation in Finland to support the transition from secondary education to working life.

The aim of this research was to find out how the goals of gaining skills for life management and entering the workforce have been achieved in vocational special education. The question how the transition from education to working life has succeeded was also examined, but the main question of the research focussed on the entrance into the workforce.

The sample was chosen out of the students of seven vocational special schools in the years of 1990-93 and 1995-96. Three of these schools were vocational special schools for mentally retarded students. In the spring of 1996 and 1997 questionnaires were sent to provide information about the lives of the students who had graduated approximately a year, four years and six years earlier. The percentage of the graduates who answered the questionnaire was 51. Some of the questions were only addressed to three vocational special schools for the mentally retarded in Alavus, Kuhakoski and Perttula, 74 % of the addressed answered the questionnaire.

In November 1996 another questionnaire was sent to the staff of the vocational special schools for the mentally retarded. The staff questionnaire aimed at gathering information about the practices and experiences they had had while arranging housing and finding work for their students. The questionnaire was answered by 55 staff members.

In addition, the co-operation between vocational special education for the mentally retarded and working life was researched. In the spring of 1997, together with the student questionnaire, a questionnaire was sent to the employers of the mentally retarded graduates. The returned answers from the employers of the persons at work at the time of the research accounted for 69 %.

This research revealed that 64 % of the population of the sample were working while 19 % of them were unemployed; 16 % of the females and 22 % of the males were unemployed. The unemployed graduates from vocational special schools for the mentally retarded accounted for 14 %. The share of the disabled respondents unemployed was 18 %, while that of the non-disabled was 22 %. As a whole the percentage of the unemployed special students was lower in this research than in any other follow-up study done in Finland in this dec-

ade. More than half of the graduates from vocational special schools for the mentally retarded were working in traditional sheltered work centres. Of those who had graduated from vocational special schools for the mentally retarded 63 % had a job in keeping with their training, while 16 % of them notified that their training was not of any use at their present job. The majority of the graduates in the sample were satisfied with their work.

In the post-secondary education of the mentally retarded the transition to adulthood is supported by helping students to find a job and a place to live. In this research approximately a third of the graduates from vocational special schools for the mentally retarded notified that they had got their jobs with the help of their schools. The percentage of the graduates from other special institutes doing so was 10. On the basis of the answers to the questionnaire there was unanimous agreement among the staff members that the task of arranging work was essential for the education of the mentally retarded. The task of finding a job, however, was made difficult by the confusion over the staff's sharing the responsibilities, the negative attitudes and prejudices by employers, job seekers, their families and schools themselves. The transition was made harder by the problems in the transfer of information. The employers knew very little about vocational training that their employees had. The most common form of co-operation between the schools and workplaces was the arranging of work in a student's home town. The practical training was considered to be good by both the employers and the staff of the schools.

Approximately half (54 %) of the graduates in the sample lived independently at the moment of the research and 30 % of them with their parents. The female graduates had a more independent life than their male counterparts and so had the non-disabled respondents in comparison to their disabled peers. Of those who had studied in vocational special schools for the mentally retarded 37 % lived independently and 33 % at their childhood home.

Work is of great importance, but both being employed and unemployed have at least an indirect effect on the well-being and the quality of life experienced by an individual. This research revealed that 19 % of the persons in the sample were unemployed. The effect of being unemployed on well-being and the quality of life depends on many factors. The aim of this research was not to find out if the unemployed had something else meaningful to do, nor in what extent did that compensate the lack of work. Still, it is essential from the perspective of subjective well-being and the quality of life that the majority of the respondents were satisfied with their work and living.

Vocational special education has three major goals to achieve: enhancing the entrance into working life, developing life management skills and securing the required qualifications for post-graduate studies and training. In this research the results were mainly examined in relation to the goals of entering the workforce. In addition, the question of becoming independent was touched upon by examining how the graduates of the sample lived. Even though this research also revealed that the unemployment rate among the graduates from vocational special education was high (19 %), it was, however, lower than in any other previous studies. It was a positive finding that vocational special education for the mentally retarded purposefully attempts to enhance students'

entrance into the workforce after school. Even though some services for job seekers exist, the schools realised that there is still need for improvements. Especially the transfer of information from the schools to workplaces functioned badly, thus making it harder for graduates to make good use of the skills they have gained at school.

This descriptive survey research did not aim at pointing out any causal relations. For this reason it cannot be stated what percentage of the graduates in the sample that succeeded in entering the adult world or perceived themselves to be doing well, was a result of vocational education. In any case, almost all (96 %) of the respondents to the questionnaire were satisfied with their vocational studies.

## LÄHTEET

- Ahlqvist, K. 1996. Työ, työttömyys ja valinnanvapaudet. Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.), 129–148.
- Ahlqvist, K. & Ahola, A. (toim.) 1996. Elämän riskit ja valinnat - Hyvinvointia lama-Suomessa? Tilastokeskus. Helsinki: Edita
- Alkula, T. 1996. Työn merkitys yksilölle. Teoksessa R. Venäläinen (toim.), 17–26.
- Allardt, E. 1980. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Juva: WSOY.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.), 34–53.
- Ammatillisen erityisopetuksen toimikunnan mietintö. 1973:154.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Kone- ja metalliala, toinen aste. 1995. Opetushallitus. Helsinki.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki.
- Ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden työllistyminen. Vuosina 1988–1992 valmistuneiden työllistyminen vuonna 1992. 1995. Tilastokeskus. Helsinki.
- Ammatillisten perustutkintojen kehittäminen. Opetusministeriön määräys 23.6.1998. 212/430/98.
- Andersson, T. 1984. Nuori aikuinen. Kehitysvammaisten nuorten elämäntilanne, tulevaisuuden toiveet ja tarpeet. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 31. Kehitysvammaliitto. Helsinki.
- Antaki, C. & Rapley, M. 1996. Questions and answers to psychological assessment schedules: hidden troubles in 'quality of life' interviews. *Journal of Intellectual Disability Research* 40 (5), 421–437.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttila, M. & Kuoppala, M. 1992. Itsenäisesti asuvien kehitysvammaisten sosiaalinen integraatio Lapin läänissä. Teoksessa K. Määttä (toim.), 7–26.
- Arrhenius, V. & Viitala, R. 1994. Suojatyön uudet ulottuvuudet. *Sosiaaliturva* 5, 11–13.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta. 1998. 6.11.1998/811.
- Asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista. 1989. 14.7.1989/677.
- Asetus ammattioppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/491.
- Asetus hotelli- ja ravintolaoppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/492.
- Asetus kauppaoppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/493.
- Asetus koti- ja laitostalousoppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/494.
- Asetus käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/495.
- Asetus maatalousalan oppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/496.
- Asetus merenkulkuoppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/497.
- Asetus metsä- ja puutalousoppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/498.
- Asetus sosiaalialan oppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/499.
- Asetus taide- ja viestintäkulttuurioppilaitoksista. 1989. 17.2.1989/147.
- Asetus teknillisistä oppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/500.
- Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista. 1987. 30.4.1987/501.

- Aspinmaa, S. & Maikkola, M.-R. 1997. "Musta tulee näin hyvä aikuinen". Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen psyykkisesti kehitysvammaisilla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Autio, T. 1993. Työ kehitysvammaisen elämässä. Kehitysvammaliiton julkaisuja 15. Kehitysvammaisen elämänlaatu-projekti. Kehitysvammaliitto ry. Tutkimus- ja kokeiluyksikkö. Helsinki.
- Benz, M. R., Yovanoff, P. & Doren, B. 1997. School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children* 63 (2), 151–165.
- Berkell, D. E. 1988. Identifying programming goals for productive employment. Teoksessa B. L. Ludlow, A. P. Turnbull & R. Luckasson (toim.), 159–175.
- Blackorby, J. & Wagner, M. 1996. Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children* 62 (5), 399–413.
- Blalock, G. 1988. Transitions across the lifespan. Teoksessa B. L. Ludlow, A. P. Turnbull & R. Luckasson (toim.), 3–20.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Arviointi 2. Opetushallitus. Helsinki.
- Braddock, D. 1994. Presidential address 1994: new frontiers in mental retardation. *Mental Retardation* 32, 434–443.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) 1995. *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. 1995. Dialectical analysis, special needs and schools as organisations. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.), 78–95.
- Clark, G. M. & Kolstoe, O. P. 1990. *Career development and transition education for adolescents with disabilities.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Conroy, J. W. & Feinstein, C. S. 1990. Measuring quality of life: Where have we been? Where are we going? Teoksessa R. L. Schalock (toim.) 227–234.
- Daavittila, O. 1996. Ammatilliset erityisoppilaitokset kehittämiskeskuksina. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 370–385.
- Dennis, R. E., Williams, W., Giangreco, M. F. & Cloninger, C. J. 1993. Quality of life as context for planning and evaluation of services for people with disabilities. *Exceptional Children* 59 (6), 499–512.
- Donegan, C. & Potts, M. 1988. People with mental handicap living alone in the community. A pilot study of their quality of life. *The British Journal of Mental Subnormality* 34(1), 10–22.
- Doren, B. & Benz, M. R. 1998. Employment inequality revisited: predictors of better employment outcomes for young women with disabilities in transition. *The Journal of Special Education* 31 (4), 425–442.
- Dunderfelt, T. 1993. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiin kehitykseen.* Viides painos. Porvoo: WSOY.
- Edgar, E. 1987. Secondary programs in special education: are many of them justifiable? *Exceptional Children* 53(6), 555–561.

- Edgerton, R. B. 1990. Quality of life from a longitudinal research perspective. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 149–160.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Eronen, M. & Ravaja, N. 1993. Psyykkisesti vajaakuntoiset työnhakijoina. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 55. Helsinki.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. & Tan, V. 1995. Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: a longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology* 68 (1), 138–150.
- Felce, D. & Perry, J. 1995. Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities* 16 (1), 51–74.
- Ferguson, P. M., Ferguson, D. L. & Jones, D. 1988. Generations of hope: parental perspectives on the transitions of their children with severe retardation from school to adult life. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps* 13 (3), 177–187.
- Gallivan-Fenlon, A. 1994. "Their senior year": family and service provider perspectives on the transition from school to adult life for young adults with disabilities. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps* 19 (1), 11–23.
- Gardell, B. 1978. Työn sisältö ja elämisen laatu. Ruotsinkielisestä alkuteoksesta *Arbetsinnehåll och livskvalitet* suomentanut ja muokannut Kaisa Kauppinen-Toropainen. Helsinki: KK Kirjapaino.
- Goode, D. A. 1990. Thinking about and discussing quality of life. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 41–57.
- Goode, D. (toim.) 1994. Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Goode, D. A. 1994. The national quality of life for persons with disabilities project: A quality of life agenda for the United States. Teoksessa D. Goode (toim.), 139–161.
- Goode, D. 1997. Quality of life as international disability policy: implications for international research. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 211–221.
- Grigal, M., Test, D. W., Beattie, J. & Wood, W. 1997. An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children* 63 (3), 357–372.
- Haapala, L. & Mertjärvi, E. 1988. Järvenpään invalidien ammattioppilaitoksessa opiskelleiden heikkolahjaisten ja lievästi psyykkisesti kehitysvammaisten yhteiskunnallinen sosiaalistuminen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Haapasalo, S., Levo, H. & Ravaja, N. 1994. Ammatillisesta koulutuksesta työmarkkinoille. Invalidiliiton oppilaitoksista valmistuneiden koulutus- ja työurat. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 43. Helsinki.
- Haapasalo, S., Nevalainen, A. & Roine, M. 1996. Elämä edessä – erityisluokka takana. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 54. Helsinki.
- Hahkala, J. 1997. Koulutustarve ja työelämäyhteydet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa *Puheenvuoroja työstä ja koulutuksesta*, 12–14.
- Halpern, A. 1985. Transition: a look at the foundations. *Exceptional Children* 51, 479–486.

- Halpern, A. S. 1992. Transition: old wine in new bottles. *Exceptional Children* 58 (3), 202–211.
- Halpern, A. S. 1993. Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children* 59 (6), 486–498.
- Harju, T. & Rinta, J. 1988. Ammattikoulusta vuosina 1982 ja 1983 valmistuneiden apukoululaisten yhteiskuntaan integroituminen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hasazi, S. B., Collins, M. & Cobb, R. B. 1988. Implementing transition programs for productive employment. Teoksessa B. L. Ludlow, A. P. Turnbull & R. Luckasson (toim), 177–195.
- Hasazi, S. B., Gordon, L. R. & Roe, C. A. 1985. Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Exceptional Children* 51 (6), 455–469.
- Hasazi, S. B., Gordon, L. R., Roe, C. A., Hull, M., Finck, K. & Salembier, G. 1985. A statewide follow-up on post high school employment and residential status of students labeled, "mentally retarded". *Education and Training of the Mentally Retarded* 20 (4), 222–234.
- Hasazi, S. B., Johnson, R. E., Hasazi, J. E., Gordon, L. R. & Hull, M. 1989. Employment of youth with and without handicaps following high school: outcomes and correlates. *The journal of special education* 23 (3), 243–255.
- Hatton, C. 1998. Whose quality of life is it anyway? Some problems with the emerging quality of life consensus. *Mental Retardation* 36 (2), 104–115.
- Hautamäki, J., Kuusela, J. & Mänty, T. 1996. Erityisopettajien valmistuminen Suomessa 1960–1994. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 75–81.
- Headey, B & Wearing, A. 1989. Personality, life events, and subjective well-being: toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (4), 731–739.
- Heal, L. W. & Rusch, F. R. 1995. Predicting employment for students who leave special education high school programs. *Exceptional Children* 61 (5), 472–487.
- Heal, L. W. & Sigelman C. K. 1990. Methodological issues in measuring the quality of life of individuals with mental retardation. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 161–176.
- Helios II. 1996. Eurooppalainen hyvän käytännön opas. Kohti vammaisten yhdenvertaisia mahdollisuuksia. Euroopan komissio.
- Hiila, H. 1996. Miksi tuettua työllistymistä? Teoksessa R. Venäläinen (toim.), 1–3.
- Hiila, H. 1997. Palvelurakenne uudistuu – riittääkö se? *Ketju* 1, 7.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hoisch, S.A., Karen, R.L. & Franzini, L.R. 1992. Two-year follow-up of the competitive employment status of graduates with developmental disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals* 15 (2), 49–155.
- Hokkila, H. 1990. Työtoimintojen tehtävä ja merkitys kehitysvammahuollossa. Teoksessa P. Kananen (toim.), 89–93.

- Hokkila, H. 1994. Avotyötoimintaan. Työtoimintojen kehittämisprojekti. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Hokkila, H. 1996. Avotyötoiminnasta tuettuun työllistymiseen. Teoksessa R. Venäläinen (toim.), 65–69.
- Holm, P., Holst, J. & Perlt, B. 1994. Co-write your own life: Quality of life as discussed in the danish context. Teoksessa D. Goode (toim.), 1–21.
- Hughes, C., Eisenman, L. T., Hwang, B., Kim, J. – H., Killian, D. J. & Scott, S. V. 1997. Transition from secondary special education to adult life: a review and analysis of empirical measures. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 32 (2), 85–104.
- Hughes, C., Hwang, B., Kim, J.-H., Eisenman, L. T. & Killian, D. J. 1995. Quality of life in applied research: a review and analysis of empirical measures. *American Journal on Mental Retardation* 99 (6), 623–641.
- Hägglund, T. B., Amnell, G., Aalberg, V. & Pylkkänen, K. (toim.) 1985. Kasvu ja kehitys. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, J. 1996. Laitoshoidon lasku taittumassa, vuoden 2000 tavoite karkaamassa. Teoksessa Palmun tilastot, 51–56.
- Ikonen, O. (toim) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Ikonen, O. 1998. Oppimisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.), 63–108.
- Jaurola, A. 1984. Kehitysvammaisten asuminen. Selvitys kuntien kannasta asumispalvelujen järjestämiseksi. Uudenmaan erityishuoltopiirin kuntainliiton julkaisuja 2. Mäntsälä.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa Suomalaista nuorisotutkimusta, 37–58.
- Järvenpää, L. & Hemmilä, H. 1991. Kehitysvammaisten avotyötoiminta Oulussa. Oulun kaupunki. Sosiaalivirasto. Hallintokeskus. Sarja A, nro 30.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström, 49–90.
- Kananen, P. (toim.) 1990. Työ tekijäänsä kiittää. Työelämän muutoksesta ja sosiaalihuollon työtoiminnan haasteista. Sosiaalihuollon julkaisuja 19. Helsinki.
- Karan, O. C., Lambour, G. & Greenspan, S. 1990. Persons in transition. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 85–92.
- Kasvio, A. 1995. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. 2. painos. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Kehitysvammahuollon rakennemuutos ja tavoitteet vuoteen 2000 Uudenmaan läänissä. 1995. Uudenmaan lääninhallituksen julkaisusarja 3. Helsinki.
- Kehitysvammaisten palkkatyö-asennetutkimus. Koontiraportti. 1997. Kehitysvammaliitto. M&IDA.
- Kehitysvammaisuus. 1995. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Keravuori, K. 1992. Arlasta ammattiin. Näkövammaisten ammatillisen koulutuksen historia. Arlainstituutin julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.



- Kiernan, W. E. 1988. Opportunities and options for employment. Teoksessa S. M. Pueschel (toim.), 155–171.
- Kiernan, W. E., McGaughey, M. J. & Schalock, R. L. 1988. Employment environments and outcome for adults with developmental disabilities. *Mental Retardation* 26 (5), 279–288.
- Kinnunen, P. 1986. Suojatyön edellytykset ja rajat. Tutkimus suojatyön kehittämismahdollisuuksista Lapin läänissä. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteiden osaston julkaisuja. Sarja B. Tieteellisiä tutkimuksia ja selvityksiä n:o 2. Rovaniemi.
- Kirjeitä lukijoilta. 1999. Oiva Antti Mäelle. Yleisönosastokirjoitus. Tukiviesti 1–2, 14.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.
- Knowlton, H. E., Turnbull, A. P., Backus, L. & Turnbull, H. R. 1988. Letting go. Consent and the "Yes, but..." problem in transition. Teoksessa B. L. Ludlow, A. P. Turnbull & R. Luckasson (toim), 45–66.
- Kohti lähiyhteisöä - kehitysvammahuollon palvelurakenteen seurantatyöryhmä. 1996. Sosiaali- ja terveysministeriön muistioita 24. Helsinki.
- Kokko, K. 1997. Työttömyys ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 132–145.
- Korhonen, M. & Matikka, L. 1982. Kehitysvammaisten ammatillinen koulutus ja elämäntilanteen muutos. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 16. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Korhonen, M. & Matikka, L. 1988. Minäkuva ja itsenäistyminen. Kehitysvammaisten yhteiskuntaan integroituminen ammatillisen koulutuksen kautta. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintyö.
- Koro, J., Laakkonen, P., Lintala, P., Saarikoski, A. & Skyttä, R. 1991. Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus. Helsinki.
- Koskinen, T. 1997. Mistä kiikastaa? Työnantajien näkemyksiä kehitysvammaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksista. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1996 – 2001. Opetusministeriö. Helsinki.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Arviointi 7. Opetushallitus.
- Kregel, J., Wehman, P., Seyfarth, J. & Marshall, K. 1986. Community integration of young adults with mental retardation: Transition from school to adulthood. *Education and Training of the Mentally Retarded* 21 (1), 35–42.
- Kuparinen, R. 1995. Kehitysvammaiset muutosten riepotehtävänä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 16. Helsinki: Stakes.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim), 95–138.
- Kyytinen, T. 1999. Eriyisammattikoulusta elämään. Jyväskylän yliopisto. Eriytispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laakkonen, P. 1991. Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Koro, P. Laakkonen, P. Lintala, A. Saarikoski & R. Skyttä, 37–75.

- Lahtinen, U., Gullholm, A.-K., & Norrgård, S. 1996. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat - tilanne ruotsinkielisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 408–421.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 1998. 21.8.1998/630.
- Laki ammatillisista oppilaitoksista. 1987. 10.4.1987/487.
- Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä. 1978. 16.6.1978/474.
- Landesman, S. 1986. Quality of life and personal life satisfaction: definition and measurement issues. *Mental Retardation* 24 (3), 141–143.
- Lehtinen, J. 1996. Koulutuksen ja työelämän yhteydet. Kirjallisuuskatsaus. Arviointi 15. Opetushallitus.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1995. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Normalisaatio, Osallistuminen, Vuorovaikutus, Aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Levine, P. & Edgar, E. 1995. An analysis by gender of long-term postschool outcomes for youth with and without disabilities. *Exceptional Children* 61 (3), 282–300.
- Levinson, D. J. 1978. *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Linna, M. 1998. Työssäoppimisen laajentaminen: aikataulu, rahoitus ja tukitoimet. Työssäoppimisen seminaari 9.9.1998. Luentomoniste.
- Loijas, S. 1994. Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämänkulku. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 155. Jyväskylä.
- Luckasson, R. 1990. A lawyer's perspective on quality of life. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 211–214.
- Luckasson, R. 1997. Foreword. Teoksessa R. L. Schalock, VII–X.
- Ludlow, B. L., Turnbull, A. P. & Luckasson, R. (toim.) 1988. *Transitions to adult life for people with mental retardation. Principles and practices*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lyytinen, P., Korhikangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (toim.) 1991. *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177. Helsinki.
- Marski, J. 1996. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia 1995: uhat, mahdollisuudet ja uudet haasteet. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 15. Helsinki.
- Matikainen, T. 1985. Perttulan ammatillisesta koulutuskeskuksesta vuosina 1981–1983 valmistuneiden taustan, koulumenestyksen ja työelämään sijoittumisen kuvausta. Perttulan ammatillinen koulutuskeskus. Tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta 1.
- Matikainen, T. 1989. Ammatillinen erityisopetus psyykkisesti kehitysvammaisten yhteiskuntaan integroitumisessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Matikainen, T. 1994. Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 104.

- Matikainen, T. 1998. Integraatio työelämään. Kokemuksia tuetun työllistymisen kentältä. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 74. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Matikka, L. M. 1996a. Effects of psychological factors on the perceived quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 9 (2), 115–128.
- Matikka, L. M. 1996b. Life after vocational training. A ten-year follow-up study of the lives of trainees with intellectual disabilities. Teoksessa J. Tossebro, A. Gustavsson & G. Dyrendahl (toim.), 158–168.
- McCrea L.D. 1991. A Comparison between the perceptions of special educators and employers: what factors are critical for job success? *Career development for Exceptional Individuals* 14 (2), 121–130.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 17.
- Moberg, S. 1998. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.), 38–61.
- Murto, P. 1995. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 7.
- Mäkinen, R. 1997. Ammatillisen koulutuksen rakenteellinen kehittäminen. Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.), 97–104.
- Mänty, T. 1995. Ammatillisella erityisopetuksella tuloksiin. Vuosina 1989 ja 1994 ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden elämäntilanne keväällä 1995. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mänty, T. 1996. Tuottiko ammatillinen erityisopetus tulosta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 386–407.
- Määttä, K. (toim.) 1992. Kehitysvammaisten asumismuodot Lapin läänissä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 2. Rovaniemi.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 1996. Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Työpoliittinen tutkimus nro 140. Työministeriö. Helsinki.
- Neuropsykologinen kuntoutus. 1990. Kuntoutussäätiö. Helsinki.
- Niemelä, P. 1984. Tarveperiaate sosiaalipolitiikan peruseriaatteena. *Sosiaalivakuutus* 22, 15–21.
- Niemi, M. – L. 1990. Heikkolahjaisten/kehitysvammaisten nuorten neuropsykologinen diagnosointi ja kuntoutus. Teoksessa Neuropsykologinen kuntoutus, 217–234.
- Niemi, V. 1987. Kuntoutuksen sata vuotta. Kuntoutuksen kehityslinjat. Kuntoutussäätiö. Eripainoksia 42.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., VanderHart N. S. & Fishback, K. 1996. Employer perceptions of the benefits and concerns of supported employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 31 (4), 310–323.

- Nikkanen, P. & Mäkinen, R. (toim.) 1997. Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 93. Jyväskylä.
- Nouko-Juvonen, S. 1994. Kadonneen kehitysvammaisen arvoitus. Kehitysvammaisten esiintyvyys tilastoissa ja heidän sijoittumisensa ympärivuorokautiseen hoitoon 1958–1992. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön monisteita 17. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Nouko-Juvonen, S. 1997. Kehitysvamma palvelut 1995. Tilastotiedote 10/1997. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J. - E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.), 256–274.
- Nygård, T. & Tuunainen, K. (toim.) 1997. Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Nyysölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Nuorten joustava työllistyminen työvoima- ja koulutuspoliittisena ongelmana. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 20. Turun yliopisto.
- Opetushallitus. 1998. Ammatillisten oppilaitosten erityisoppilaat. Moniste.
- Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.1998. <http://www.uta.fi/valos/p02lkm6lai.html>. 7.4.1999.
- Paara, E. 1995. Palmu-projektin ensimmäisten tulosten herättämiä kysymyksiä. Teoksessa Palmun katveessa, 32–36.
- Palmun katveessa. Palmu – Kehitysvammahuollon palvelurakenteen muutos. 1995. Tutkimuksia ja selvityksiä 2/1995. Honkalammen kuntayhtymä, Vaalijalan kuntayhtymä.
- Palmun tilastot. Palmu – Kehitysvammahuollon palvelurakenteen muutos. 1996. Tutkimuksia ja selvityksiä 2. Honkalammen kuntayhtymä, Vaalijalan kuntayhtymä.
- Parent, W. S., Everson, J., Wood, W. & Baker, R. 1988. The transition process from school to employment outcomes. Teoksessa S. M. Poeschel (toim.), 39–153.
- Parmenter, T. R. 1992. Quality of life of people with developmental disabilities. *International review of research in mental retardation* 18, 247–287.
- Pasanen, P. 1997. Ammatillinen koulutus muutoksessa ja muutoksen tekijänä. Teoksessa Puheenvuoroja työstä ja koulutuksesta, 7–11.
- Patton, J. R. & Browder, P. M. 1988. Transitions into the future. Teoksessa B. L. Ludlow, A. P. Turnbull & R. Luckasson (toim.), 293–311.
- Patton, J. R., Smith, T.E.C., Clark, G.M., Followay, E.A., Edgar, E. & Lee, S. 1996. Individuals with mild mental retardation: postsecondary outcomes and implications for educational policy. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 31 (2), 75–85.
- Pohjola, A. 1994. Elämän valttikortit? Nuoren aikuisen elämänselitys toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Lapin yliopisto. *Acta universitatis Lapponiensis* 5. Rovaniemi.
- Pohjola, A. 1996. Murtuuko työn sidos. Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.), 108–128.

- Post-compulsory education for disabled people. 1997. Centre for educational research and innovation. Organisation for economic co-operation and development. OECD.
- Pueschel, S. M. (toim.) 1988. The young person with down syndrome. Transition from adolescence to adulthood. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Puheenvuoroja työstä ja koulutuksesta. Suomen Kuntaliiton sivistysasiain neuvottelukunnan jäsenet kirjoittavat. 1997. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.
- Pulkkinen, L. 1997. Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 14–28.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Pöllänen, S. 1998. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämäntilanne. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 44.
- Raitasalo, R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 1. Helsinki.
- Ranki, T. 1997. Tavoitteita ja näköaloja. Teoksessa Puheenvuoroja työstä ja koulutuksesta, 15–16.
- Rapley, M., Ridgway, J. & Beyer, S. 1998. Staff:staff and staff:client reliability of the Schalock & Keith (1993) Quality of Life Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research* 42 (1), 37–42.
- Rasinkangas, J. 1998. Hyvinvointi ja työmarkkina-asema. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 33. Helsinki.
- Rauhamaa, T. 1999. Eläke leppäämään – hyvää ja huonoa. *Ketju* 2, 4.
- Raunio, K. 1990. Sosiaalipolitiikan lähtökohtia. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Riihinen, O. 1987. Hyvinvointiteorioista. *Sosiaalinen aikakauskirja* 81 (5/6), 7–19.
- Roessler, R.T., Brolin, D.E. & Johnson, J.M. 1990. Factors affecting employment success and quality of life: a one year follow-up of students in special education. *Career Development for Exceptional Individuals* 13 (2), 95–107.
- Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäntilanteista. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 454. Hämeenlinna: Karisto.
- Roos, J. P. & Hoikkala, T. (toim.) 1998. Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruoppila, I. 1995. Aikuisuus. Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 290–296.
- Rönkä, A. 1992. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen: katsaus kirjallisuuteen. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 319.
- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 355–362.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä.
- Sauli, H. 1991. Nuoren hyvinvointi ja elämänmuutokset. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.), 157–166.

- Savolainen, H. 1993. Peruskoulusta työelämään - nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämänkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 48. Erityispedagogiikka.
- Schalock, R. L. 1990a. Attempts to conceptualize and measure quality of life. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 141-148.
- Schalock; R. L. (toim.) 1990. Quality of life. Perspectives and issues. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. 1990b. Where do we go from here? Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 235-240.
- Schalock, R. L. 1997. Can the concept of quality of life make a difference? Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 245-267.
- Schalock, R. L. (toim.) 1997. Quality of life. Volume II. Application to persons with disabilities. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Keith, K. D., Hoffman, K. & Karan, O. C. 1989. Quality of life: its measurement and use. *Mental Retardation* 27 (1), 25-31.
- Scuccimarra, D. J. & Speece, D. L. 1990. Employment outcomes and social integration of students with mild handicaps: The quality of life two years after high school. *Journal of Learning disabilities* 23 (4), 213-219.
- Seppälä, H. 1990a. Elämistä oppimassa. Pienryhmäasumisen vaikutusten tarkastelua. Asumispalveluiden kehittämis- ja seurantaraportti. Osaraportti II. Uudenmaan erityishuoltopiirin kuntainliiton julkaisu 1. Mäntsälä.
- Seppälä, H. 1990b. Kehitysvammaisten asuntotarve Uudenmaan erityishuoltopiirissä 1990. Asumispalveluiden kehittämis- ja seurantaraportti. Osaraportti IV. Uudenmaan erityishuoltopiirin kuntainliiton julkaisu 4. Mäntsälä.
- Silvennoinen, H., Naumanen, P. & Hautala, J. 1994. Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutokseen ja koulutustarpeisiin. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 23. Turun yliopisto.
- Simpura, J. 1996. Elintasosta elämänhallintaan? Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.), 10-27.
- Sinisalmi, M. 1996. Työllistämistä vai palvelua? Kunnallisalan kehittämissäätiö. Polemia - sarjan julkaisu nro 20. Vammala.
- Sinisalo, P. 1986. Työvoimaura ja yksilön kehitys. Seurantatutkimus pohjoiskarjalaisista nuorista. Työvoimaministeriö. Suunnitteluosasto. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia nro 63.
- Sinkkonen, M. & Kinnunen, U. 1997. Vapaa-aika ja tyytyväisyys elämään. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 90-102.
- Sissala, R. 1999. Saattaen vaihdettuna. Kehitysvammaisen nuoren siirtymävaihe erityisammattikoulun kontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Stanley, B. & Roy, A. 1988. Evaluating the quality of life of people with mental handicaps. A social validation study. *Mental Handicap Research* vol 1, 197-210.

- Stark, J. A. & Goldsbury, T. 1990. Quality of life from childhood to adulthood. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 71–83.
- Stenström, M-L. 1997. Opetussuunnitelmauudistuksen seuranta. Toisen asteen ammatillinen koulutus. Opetushallitus.
- Suh, E., Diener, E. & Fujita, F. 1996. Events and subjective well-being: only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (5), 1091–1102.
- Suikkanen, A., Härkäpää, K., Järvikoski, A., Kallanranta, T., Piirainen, K., Repo, M. & Wikström, J. 1995. Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. 1986. Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Suominen, S., Vahtera, J. & Uutela, A. 1996. Elintaso, koherenssin tunne vai ihmissuhteet: mikä ylläpitää tyytyväisyyttä ja terveyttä? Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.), 86–105.
- Syrjälä, S. 1995. Käsitteiden pohdintaa ja tutkimuskäynneillä heränneitä kysymyksiä. Teoksessa Palmun katveessa, 2–9.
- Syrjälä, S. 1996. Muutoksia pitkäaikaisessa laitoshoidossa erityishuoltopiireittäin tarkasteltuna 1991–1995. Teoksessa Palmun tilastot, 3–13.
- Syrjälä, S. 1997. Kehitysvammaisen elämänhallinta muuttuvissa rakenteissa. Teoksessa S. Toivanen & S. Syrjälä, 75–140.
- Taylor, S. J. & Bogdan R. 1990. Quality of life and the individual's perspective. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 27–40.
- Toivanen, S. 1995. Kuntien toiminta ja haasteet kehitysvammaisten palvelujen järjestämisessä. Teoksessa Palmun katveessa, 10–20.
- Toivanen, S. 1997. Muuttuvat kehitysvammaisten palvelut. Kuntakartoitus Itä-Suomessa. Teoksessa S. Toivanen & S. Syrjälä, 1–74.
- Toivanen, S. & Syrjälä, S. 1997. Laitoksesta lähiyhteisöön. Kehitysvammahuollon palvelurakenteen seurantatutkimus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 4. Helsinki.
- Toivonen, S. & Haapasalo, S. 1995. Ammatillisesta koulutuksesta työmarkkinoille. Osa II. Tapaustutkimuksia Invalidiliiton oppilaitoksista valmistuneiden selviytymisestä ja työurista. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 51. Helsinki.
- Tolonen, R., Kyyrä, J. - M., Puruskainen, S. & Vätilä, V. (toim.) 1998. Employment Steps. STAKES. National Research and Development Centre for Welfare and Health. Saarijärvi: Gummerus.
- Tossebro, J., Gustavsson, A. & Dyrendahl, G. (toim.) 1996. Intellectual disabilities in the Nordic Welfare States. Policies and everyday life. Hoyskoleforlaget AS.
- Tuettu työllistäminen. 1999. <http://www.fped.fi/linktue.htm>. 13.1.1999.
- Tuohinen, R. 1990. Työlle viileä sukupolvi? Nuorten työlle antamista merkityksistä, niiden tutkimisesta ja tulkinnasta. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 1. Helsinki.
- Turnbull, H. R. & Brunk, G. L. 1990. Quality of life and public philosophy. Teoksessa R. L. Schalock (toim.), 193–210.

- Tuunainen, K. 1989. Koulun alusta aikuisuuden kynnykselle. Osaraportti I. Joensuussa koulunsa alkaneiden 15-vuotisseurantatutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 27.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 7–24.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus
- Työhön, elämään, työelämään. Vammaisten oikeus työhön on toteutettavissa EU-Suomessa. E.C.HO ja STEPS - projektien loppuraportti. 1998. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä.
- Työssäoppiminen. Opetushallituksen määräys 14.5.1998. 18/011/98.
- Uusitalo, H. & Staff, M. 1997. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 1997. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 214. Jyväskylä.
- Uusitalo, R. 1985. Aikuistumisprosessi sosiaalisena tapahtumana. Teoksessa T. B. Hägglund, G. Amnell, V. Aalberg & K. Pylkkänen (toim.), 79–94.
- Vaali työkykyä. Sijotat huomiseen. 1992. Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen. Ilmarinen, Sek & Grey Oy. Jyväskylä.
- Venäläinen, R. (toim.) 1996. Tuettu työllistyminen. Helsinki: Vajaakuntoisten työllistämisen edistämisseätiö.
- Venäläinen, R. 1996. Tuettu työllistyminen. Teoksessa R. Venäläinen (toim.), 29–50.
- Vesala, H., Rehumäki, M. & Saari, T. 1993. Kehitysvammaisten asuminen ja elämänlaatu. Kehitysvammaliiton julkaisuja 18. Kehitysvammaisten elämänlaatu-projekti. Kehitysvammaliitto ry. Tutkimus- ja kokeiluyksikkö. Helsinki.
- Volanen, M. V. 1997. Kuinka uudistaa ammatillista koulutusta hävittämättä tai eristämättä sitä? Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.), 105–118.
- Vuolle, T. 1993. Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiaksi. Aistivallista ja raajarikkoiskoulutus Suomessa 1846-1892. Jyväskylän yliopisto. *Studia historica Jyväskyläensia* 47.
- Vuolle, T. 1997. Vammaisten koulutuskysymys Suomessa 1800-luvun loppuun. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.), 47–112.
- Weisenstein, G. R. & Koshman, H. L. 1991. The influence of being labeled handicapped on employer perceptions of the importance of worker traits for successful employment. *Career Development for Exceptional Individuals* 14 (2), 67–76.
- Ylöstalo, P. 1986. Työn arvostuksen muuttuminen ja palkkatyöhön sitoutuminen. *Sociologia* 23, 99–105.



## LIITE 1 Opiskelijakyselyn lähetekirjeet ja kyselylomake

HEI ALAVUDEN ERITYISAMMATTIKOULUSTA  
VALMISTUNUT OPISKELIJA! (1996)

Lähetämme tässä sinulle kyselykaavakkeen, jonka avulla selvitämme, mitä entisille opiskelijoillemme kuuluu. Haluamme tietoa sekä nykyisestä työtilanteestasi että myös muusta elämästäsi, kuten asumisestasi. Meitä kiinnostaa myös se, millaista opiskelu täällä oppilaitoksessamme oli sinun mielestäsi. Kyselyn tulosten avulla haluamme kehittää oppilaitostamme vastaamaan entistä paremmin sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeita.

Tämä samanlainen kysely tehdään samanaikaisesti useassa eri oppilaitoksessa. Oppilaitokset ja niiden opiskelijat ovat hyvin erilaisia, mistä johtuen jotkut kysymykset voivat juuri sinun kannaltasi tuntua turhilta. Toivomme kuitenkin, että vastaat kaikkiin kysymyksiin. Kyselyjen tulokset tullaan koostamaan myöhemmin yhdeksi suuremmaksi tutkimukseksi, jossa tarkastellaan eri oppilaitosten yhtäläisyyksiä ja eroja.

Kyselykaavake on kieltämättä aika pitkä. Toivottavasti jaksat kuitenkin vastata siihen. Jos jotkut kysymykset tuntuvat vaikeilta, voit aivan hyvin pyytää itsellesi apua kaavakkeen täyttämiseksi. On kuitenkin tärkeää, että annat vastaukset itse, vaikka joku muu kirjaisikin ne puolestasi paperille.

Kyselyn tuloksia käsitellään täällä oppilaitoksessa. Tämän lisäksi eri oppilaitosten yhteenedon tekee Alavuden erityisammattikoulun apulaisjohtaja Tarja Mänty. Sinun nimesi ei tule esiin lopullisessa tutkimuksessa, kaikki antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia

Ohessa seuraa kirjekuori, jossa voit palauttaa kyselykaavakkeen oppilaitokseen. Toivomme, että vastaat kyselyyn viikon kuluessa sen saapumisesta. Muussa tapauksessa kysely voi kokonaan unohtua täyttämättä. Tulevan tutkimuksenonnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki opiskelijat vastaavat kyselyyn. Ja me täällä oppilaitoksessa odotamme innolla tietoa kaikkien entisten opiskelijoidemme nykyisestä elämästä.

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi!

Ja kaikkea hyvää sinulle jatkossakin!

## HEI ALAVUDEN ERITYISAMMATTIKOULUSTA VALMISTUNUT OPISKELIJA! (1997)

Lähetämme tässä sinulle kyselykaavakkeen, jonka avulla selvitämme, mitä entisille opiskelijoillemme kuuluu. Haluamme tietoa sekä nykyisestä työtilanteestasi että myös muusta elämästäsi, kuten asumisestasi. Meitä kiinnostaa myös se, millaista opiskelu täällä oppilaitoksessamme oli sinun mielestäsi. Kyselyn tulosten avulla haluamme kehittää oppilaitostamme vastaamaan entistä paremmin sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeita.

Tämä samanlainen kysely tehdään samanaikaisesti useassa eri oppilaitoksessa. Oppilaitokset ja niiden opiskelijat ovat hyvin erilaisia, mistä johtuen jotkut kysymykset voivat juuri sinun kannaltasi tuntua turhilta. Toivomme kuitenkin, että vastaat kaikkiin kysymyksiin. Kyselyjen tulokset tullaan koostamaan myöhemmin yhdeksi suuremmaksi tutkimukseksi, jossa tarkastellaan eri oppilaitosten yhtäläisyyksiä ja eroja.

Kyselykaavake on kieltämättä aika pitkä. Toivottavasti jaksat kuitenkin vastata siihen. Jos jotkut kysymykset tuntuvat vaikeilta, voit aivan hyvin pyytää itsellesi apua kaavakkeen täyttämiseksi. On kuitenkin tärkeää, että annat vastaukset itse, vaikka joku muu kirjaisikin ne puolestasi paperille.

Kyselyn tuloksia käsitellään täällä oppilaitoksessa. Tämän lisäksi eri oppilaitosten yhteenvedon tekee Alavuden erityisammattikoulun apulaisjohtaja Tarja Mänty. Sinun nimesi ei tule esiin lopullisessa tutkimuksessa, kaikki antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia

Ohessa seuraa kirjekuori, jossa voit palauttaa kyselykaavakkeen oppilaitokseen. Toivomme, että vastaat kyselyyn viikon kuluessa sen saapumisesta. Muussa tapauksessa kysely voi kokonaan unohtua täyttämättä. Tulevan tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki opiskelijat vastaavat kyselyyn. Ja me täällä oppilaitoksessa odotamme innolla tietoa kaikkien entisten opiskelijoidemme nykyisestä elämästä.

Sen lisäksi, että olemme kiinnostuneita sinun mielipiteistäsi, pyydämme kehittämisapua myös työnantajaltasi. Jos olet työssä, vie ohessa seuraava kirjekuori lomakkeineen työnantajallesi/työpaikallesi. Lomakkeessa ei kysytä mitään salaisia asioita sinusta, voitte tutustua lomakkeeseen myös yhdessä työnantajan kanssa.

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi!

Ja kaikkea hyvää sinulle jatkossakin!

KYSELY ALAVUDEN ERITYISAMMATTIKOULUN  
AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPISKELIJOILLE

Nimi.....

Osoite.....

Syntymävuosi.....

Aiempi koulutus. Kerro, missä olit opiskellut ennen Alavudelle tuloasi.....

.....

Vastaa seuraaviin kysymyksiin merkitsemällä rasti (X) oikeaan ruutuun tai kirjoittamalla vastaus tyhjälle viivalle.

1. Millä opintolinjalla opiskelit Alavudella?

.....

2. Minkälaisessa työssä olet tällä hetkellä?

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Olen tavallisessa palkkatyössä (avoimilla työmarkkinoilla) | <input type="checkbox"/> |
| Olen suojatyössä tavallisella työpaikalla (avosuojatyö)    | <input type="checkbox"/> |
| Olen suojatyössä työ- tai toimintakeskuksessa              | <input type="checkbox"/> |
| Olen työkokeilussa tai työhönvalmennuksessa                | <input type="checkbox"/> |
| Työskentelen työllisyysvaroin palkattuna                   | <input type="checkbox"/> |
| Teen työtä kotona  | <input type="checkbox"/> |
| En ole työssä  | <input type="checkbox"/> |

3. Jos et ole työssä, valitse seuraavista sinua koskeva kohta ja vastaa seuraavaksi kysymykseen 12

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Olen työtön tai pakkolomalla                           | <input type="checkbox"/> |
| Olen opiskelemassa. Kerro, missä.....                  | <input type="checkbox"/> |
| .....  |                          |
| Olen armeijassa  | <input type="checkbox"/> |
| Olen äitiyslomalla, kotiäiti tai koti-isä              | <input type="checkbox"/> |
| En ole työssä jostain muusta syystä. Kerro, miksi..... | <input type="checkbox"/> |
| .....  |                          |
| .....  |                          |

4. Nykyisen työpaikan nimi.....

5. Millaisia työtehtäviä teet työpaikallasi?

.....

.....

6. Milloin aloitit nykyisessä työpaikassasi?.....

7. Kuinka monena päivänä viikossa olet työssä?.....

8. Päivittäinen työaika

Työpäivä alkaa kello.....

Työpäivä päättyy kello.....

Teen vuorotyötä

9. Miten sait nykyisen työpaikkasi?

Työvoimatoimiston kautta

Lehti-ilmoituksen perusteella

Alavuden erityisammattikoulun henkilökunnan avustuksella

Tuttavien tai sukulaisten kautta

Työskentelin samassa työpaikassa ennen opiskelua

Muulla tavoin. Kerro, miten.....

.....

10. Oletko tyytyväinen nykyiseen työhösi?

Olen tyytyväinen työhöni

Olen melko tyytyväinen työhöni

En ole tyytyväinen työhöni, kerro miksi.....

.....

11. Kerro, mitä hyviä ja huonoja puolia työssäsi on?

Hyvät puolet:.....

.....

.....

Huonot puolet:.....

.....

.....

12. Luettele kaikki työpaikkasi Alavudella opiskelusi jälkeen, kerro myös työsuhteen pituus. (Esim. Antti Aaltonen Oy, 1.1.1991-31.12.1991)

.....

.....

13. Oletko opiskellut jossain oppilaitoksessa Alavudelta valmistumisesi jälkeen?

En ole opiskellut

Olen opiskellut. Kerro, missä ja mitä opiskelit.....

.....

.....

14. Haluaisitko vielä saada koulutusta?

Kyllä

En

15. Jos haluat koulutusta, kerro mitä.

- Lisäkoulutusta omalle alalle
- Ammattikoulutusta toiselle alalle
- Itsenäistämiskoulutusta (esim. asumisvalmennusta)
- Muuta koulutusta. Kerro,mitä.....

16. Voitko käyttää nykyisessä työssäsi niitä taitoja, joita opiskelit Alavudella?

- Kyllä
- Jonkin verran
- En

17. Onko Alavudella hankkimastasi koulutuksesta hyötyä nykyisissä työtehtävissäsi?

- Koulutuksestani on paljon hyötyä työssäni
- Koulutuksestani on jonkin verran hyötyä työssäni
- Koulutuksestani ei ole hyötyä nykyisessä työssäni

18. Miten saat tällä hetkellä toimeentulosi? (tähän voit laittaa useampia rasteja)

- Saan palkkaa
- Saan työosuusrahaa (ahkeruusrahaa)
- Saan työttömyyspäivärahaa
- Saan työkyvyttömyyseläkettä Kelalta
- Saan muuta eläkettä, mitä.....
- Saan toimeentulotukea sosiaalitoimistosta
- Saan muuta päivärahaa, avustusta tai korvausta, mitä.....
- Minulla ei ole mitään tuloja

19. Miten asut tällä hetkellä?

- Asun itsenäisesti, omassa tai vuokra-asunnossa
- Asun tukiasunnossa, jossa tukihenkilö käy auttamassa
- Asun asuntolassa
- Asun vanhempieni luona
- Asun sukulaisten tai tuttavien luona
- Olen perhehoidossa
- Asun muulla tavoin, miten.....

20. Oletko tyytyväinen asumiseesi?

- Olen hyvin tyytyväinen
- Olen melko tyytyväinen
- En ole tyytyväinen

21. Mitä haluaisit muuttaa asumisessasi?

.....

.....

22. Olitko tyytyväinen opiskeluaikaasi Alavudella?

- Olin hyvin tyytyväinen
- Olin melko tyytyväinen

En ollut tyytyväinen

23. Kerro, mitä hyviä ja huonoja puolia oli opiskeluajassasi Alavudella?

Hyvät puolet:.....

.....

Huonot puolet:.....

.....

24. Mitä muuta sinulle kuuluu? Kerro omasta elämästäsi ja tulevaisuuden-  
suunnitelmistasi!

.....

.....

.....

Postita kysely mahdollisimman pian Alavudelle oheisessa kirjekuoressa!

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

Jos käytit vastatessasi avustajaa, kerrotko vielä, kuka sinua avusti.

.....

LIITE 2 Henkilöstökyselyn lähetekirje ja kyselylomake

## AMMATILLISTEN ERITYISOPPILAITOSTEN HENKILÖSTÖLLE

Joulukuussa 1995 valmistui erityisoppilaitoksista valmistuneiden opiskelijoiden jälki-seuranta käsittelevä erityispedagogiikan pro gradu-työni. Tänä syksynä aloitin jatko-opintoni, joihin liittyvän tutkimukseni aihepiiri käsittelee myöskin erityisopiskelijoiden työllistymistä ja työllistämistä sekä lisäksi mm. opiskelijoiden asumista tutkimushetkellä.

Aloittamani tutkimuksen aineiston tulen keräämään ainakin kolmelle eri ryhmälle kohdistetuilla kyselyillä. Keväällä 1996 kerättiin seurantatietoja vuosina 1990, 1992 ja 1995 valmistuneilta opiskelijoilta. Loppuvuodesta 1996 kyselyillä kerätään tietoja työnantajilta ja oppilaitosten henkilöstöltä. Alkuvuodesta 1997 kerätään vielä seurantatiedot vuosina 1991, 1993 ja 1996 valmistuneilta opiskelijoilta. Opiskelijoiden seurantatietoja kerään seitsemästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta (Alavus, Kuhankoski, Perttula, Liperi ja Kiipulan oppilaitokset). Henkilöstö- ja työnantajakyselyt kohdistan kehitysvammaisten koulutukseen.

Toivon, että nyt lähettämäni kyselyyn vastaisivat kaikki ne oppilaitoksessanne työskentelevät henkilöt, jotka ovat tekemisissä opiskelijoiden työhönsijoittumisen tai tulevan asumismuodon valinnan kanssa. En tunne kaikkien oppilaitosten käytäntöjä niin hyvin, että voisin suoraan suunnata kyselyni oikeille henkilöille. Tästä syystä vastuu kyselyn jakamisesta on jätetty oppilaitosten yhteyshenkilöille.

Tiedän, että oppilaitosten henkilökuntaa työllistää pitkin vuotta mitä moninaisimmat tehtävät. Toivon kuitenkin, että teillä on aikaa pysähtyä ja vastata tähänkin kyselyyn. Oletan, että kokonaisuutena tutkimukseni vastaa meitä kaikkia kiinnostaviin kysymyksiin.

Voitte palauttaa kyselyn joko oppilaitoksenne yhteyshenkilölle tai suoraan minulle. Vastatkaa kyselyyn kuitenkin mahdollisimman pian, sillä pitkittyessään vastaaminen saattaa jäädä kokonaan.

Kaikkiin tässä vaiheessa herääviin kysymyksiin vastaan mielelläni.

Hyvää syksyn jatkoa!

Terveisin Tarja Mänty  
Alavuden erityisammattikoulu  
PL 5 , 63301 Alavus  
Puh. 06-5168 202  
Faksi 06-5168 210

**KYSELY AMMATILLISTEN ERITYISOPPILAITOSTEN HENKILÖSTÖLLE**

Tietoja kyselyyn vastaajasta

- nainen
- mies
  
- alle 30-vuotias
- 30-40-vuotias
- 40-50-vuotias
- yli 50-vuotias

Työtehtävä

- hallinto
- ammattiopettaja, koulutusala \_\_\_\_\_
- muu opettaja, mikä \_\_\_\_\_
- oppilashuolto (muu kuin asuntolahenkilöstö)
- asuntolahenkilöstö
- joku muu, mikä \_\_\_\_\_

Vastaajan työkokemus nykyisessä virassa/toimessa:

- alle kaksi vuotta
- 2-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- yli 10 vuotta

Mielestäni oma osuuteni opiskelijan työhönsijoittumisen prosessissa oppilaitoksessani on

- merkittävä
- melko merkittävä
- vähäinen

Kerro, mitä käytännön tehtäviä ja toimenpiteitä sinulle kuuluu etsittäessä opiskelijalle työpaikkaa tai sijoitettaessa opiskelijaa työelämään.

---

---

---

---

---



1. Tällä hetkellä päävastuu opiskelijoiden työhönsijoittamisesta omassa oppilaitoksessani on

- hallintohenkilöstöllä
- opettajilla
- oppilashuoltohenkilöstöllä
- joku muu henkilö tai ryhmä, mikä \_\_\_\_\_
- opiskelijalla/opiskelijan huoltajalla tai lähihenkilöillä

2. Kerro pääpiirteissään, miten työhönsijoittamisen prosessi kokonaisuudessaan oppilaitoksessasi etenee.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Miten oppilaitoksesi työhönsijoittamisen prosessia tulisi mielestäsi muuttaa tai kehittää?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Mikä on opiskelijan rooli/osuus työhönsijoittumisen prosessissa?

---

---

---

---

---

---

5. Kuinka tärkeänä tavoitteena näet opiskelijan työhönsijoittumisen suhteessa koko opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin.

Työhönsijoittuminen on  tärkein tavoite  
 yksi tärkeimpien tavoitteiden joukossa  
 muut tavoitteet ovat tärkeämpiä

6. Mainitse kolme mielestäsi tärkeintä tavoitetta kehitysvammaisten ammatillisessa koulutuksessa.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

7. Voiko koulutus mielestäsi olla onnistunutta ja tuloksellista, vaikkei opiskelija sijoitukaan opiskeluvaiheen jälkeen työelämään? Perustelee.

---

---

---

---

---

---

---

8. Kerro, mitä vaikeuksia olet kohdannut kehitysvammaisten opiskelijoiden työhönsijoittumisessa.

---

---

---

---

---

---

---

9. Tunnetko tuetun työllistämisen ideologian?

- tunnen sen hyvin  
 tunnen sitä jonkin verran  
 en tiedä siitä juuri mitään  
 en ole koskaan kuullutkaan

10. Jos tunnet tuetun työllistämisen periaatteita, miten olet soveltanut niitä omassa työssäsi?

---

---

---

---

11. Kehitysvammaisia henkilöitä työllistyy opiskeluajan jälkeen mm. toiminta- ja työkeskuksiin, avo(suoja)-työhön ja avoimille työmarkkinoille. Mitä hyviä ja huonoja puolia mielestäsi kussakin vaihtoehdossa on kehitysvammaisen työntekijän kannalta?

Toiminta- tai työkeskus:

---

---

---

---

Avo(suoja)työ:

---

---

---

---

Avoimet työmarkkinat:

---

---

---

---

12. Tiedätkö, tehdäänkö oppilaitoksessasi jälkiseurantaa opiskelijoiden työhönsijoittumisesta?

---

---

---

13. Miten olet voinut hyödyntää mahdollisilla seurannoilla saatuja tietoja?

---

---

---

14. Ketkä ovat tärkeimpiä yhteistyökumppaneitasi oppilaitoksen ulkopuolella, kun kehitysvammaisen opiskelija on siirtymässä työelämään?

---

---

---

---

---

15. Mitkä ovat suurimmat esteet vielä tehokkaammalle työllistämistyölle juuri sinun kohdallasi?

---

---

---

---

---

16. Mitä ajatuksia sinussa herättää idea, että jokaisessa oppilaitoksessa olisi juuri työhönsijoittamiseen keskittynyt henkilö, ammattinimikkeeltään esim. työllistäjä?

---

---

---

---

---

17. Siirtykö tieto opiskelijan ammatillisista taidoista ja vahvuuksista oppilaitoksestasi tulevaan työpaikkaan? Kerro kokemuksiasi ja tiedonsiirron tiellä mahdollisesti olevista esteistä.

---

---

---

---

---

18. Miten sinun mielestäsi kehitysvammaisten ammatillinen koulutus saataisiin paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin?

---

---

---

---

---

19. Kuuluuko opiskelijan tulevan asumismuodon valinta ja valmistelu oppilaitoksesi tehtäviin? Kuka sitä omassa oppilaitoksessasi hoitaa? Ja oletko itse mukana prosessissa?

---

---

---

---

20. Mitä hyviä ja huonoja puolia näet seuraavissa opiskeluajan jälkeisissä asumisvaihtoehtoissa kehitysvammaisen henkilön kannalta?

Itsenäinen asuminen omassa tai vuokra-asunnossa:

---

---

---

Tuettu asuminen omassa tai vuokra-asunnossa:

---

---

---

Asuntola-asuminen:

---

---

---

Asuminen vanhempien kodissa:

---

---

---

21. Mitkä ovat mielestäsi suurimpia esteitä kehitysvammaisten henkilöiden mahdollisimman itsenäiselle asumiselle?

---

---

---

---

22. Miten suhtaudut kehitysvammaisten opiskelijoiden integroimiseen yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin?

- suhtaudun erittäin myönteisesti
- suhtaudun melko myönteisesti
- olen vähän epäilevällä kannalla
- suhtaudun kielteisesti

23. Perustele vastauksesi edelliseen, integraatiota koskeneeseen kysymykseen.

---

---

---

---

24. Mitä etuja ja haittoja yleisessä ammattioppilaitoksessa opiskelulla mielestäsi on kehitysvammaisen henkilön työhönsijoittumiselle?

---

---

---

---

25. Jäikö vielä jotain kysymättä?

---

---

---

---

**Kiitän kaikkia kyselyyn vastanneita!**

Palauta kysely oppilaitoksesi yhteyshenkilölle tai suoraan minulle.

## LIITE 3 Työnantajakyselyn lähetekirje ja kyselylomake

**TYÖNANTAJALLE**

Terveiseni Alavudelta!

Olen Alavuden erityisammattikoulun apulaisjohtaja ja jatko-opiskelija. Syksyllä 1996 virallisesti alkaneisiin jatko-opintoihini liittyvässä tutkimuksessa selvitän ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään. Keväällä 1996 tehdyssä kartoituksessa olivat mukana seitsemästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta vuosina 1990, 1992 ja 1995 valmistuneet opiskelijat. Tänä keväänä samanlainen selvitys tehdään vuosina 1991, 1993 ja 1996 valmistuneiden osalta. Kerään kehitysvammaisten henkilöiden työhönsijoittumiseen liittyviä tietoja myös työnantajilta ja oppilaitosten henkilöstöltä.

Tutkimuksessani tarvitsen siis teidänkin työpaikkanne apua. Sen lisäksi, että käytän keräämiäni tietoja tutkimustyössäni, tullaan tietoja hyödyntämään oppilaitosten kehittämistyössä.

Lähetän tämän kyselyn kevään 1997 seurantakyselyn mukana. Kyselyssä mainittu työntekijä tarkoittaa siis tätä henkilöä, jolta kyselylomakkeen saitte. Voitte täyttää kyselyn joko yksin tai ryhmässä, täyttäjän nimeä en tarvitse. Kaikki tutkimuksella kerätyt tiedot ovat tietenkin luottamuksellisia. Kyselyssä mukana olevien henkilöllisyys tai työpaikan nimi ei tule näkymään tutkimuksessa.

Toivon, että kaikilta muilta kiireiltänne ehditte täyttämään tämän kyselyn. Postittakaa se joko oppilaitokseen tai suoraan minulle mahdollisimman pian. Jos lomake herättää kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni.

Kiitän kaikkien vaivannäöstä jo etukäteen!

Hyvää kevään jatkoa!

Terveisin Tarja Mänty  
Alavuden erityisammattikoulu  
PL 5 , 63301 Alavus  
Puh. 06-5168 202, 040-5238235  
Faksi 06-5168 210

**KYSELY TYÖNANTAJALLE / TYÖPAIKAN HENKILÖSTÖLLE**

Työpaikan nimi: \_\_\_\_\_

Työntekijän nimi: \_\_\_\_\_

1. Minkälainen työsuhde/työpaikka työntekijällä teillä työskennellessään on?

- normaali työsuhde  
 työkokeilu  
 työllisyysvaroin tuettu työ  
 avosuojatyö (normaali työpaikka ilman työsuhdetta ja sen tuomia etuja)  
 työ- tai toimintakeskus

2. Kuinka kauan työntekijä on ollut palveluksessanne?

- vähemmän kuin yhden vuoden  
 1-5 vuotta  
 5-10 vuotta

3. Työskentelikö työntekijä palveluksessanne jo ennen opiskeluaan Liperin ammattioppilaitoksessa?

- kyllä  
 ei

4. Kuinka hyvin tunnette työntekijänne saaman koulutuksen? Laittakaa rasti parhaiten mielipidettänne kuvaavaan kohtaan.

	Tunnen erittäin hyvin	Tunnen pääpiirteittäin	Tiedän tästä vain vähän	En tiedä tästä mitään
Oppilaitoksen toiminta-ajatus				
Koulutuksen pituus				
Koulutuksen tavoitteet				
Koulutuksen sisällöt				



5. Jos olette saaneet tietoa koulutuksesta, mistä olette sitä saaneet?

- työntekijältä itseltään
  - työntekijän huoltajalta, sukulaiselta tms.
  - oppilaitoksen henkilökunnalta
  - jostain muualta, mistä
- 

6. Onko teillä kokemuksia yhteistyöstä ammatillisten erityisoppilaitosten kanssa?  
Kertokaa kokemuksistanne.

---

---

---

---

7. Miten työpaikan ja oppilaitosten yhteistyötä voisi mielestänne kehittää?

---

---

---

---

---

8. Kuvailkaa työntekijän nykyisiä työtehtäviä työpaikassanne.

---

---

---

---

9. Vastaako työntekijän nykyiset työtehtävät käsityksenne mukaan hänen saamaansa ammatillista koulutusta?

- erittäin hyvin
- ainakin osittain
- ei ollenkaan
- en osaa sanoa

10. Onko saadusta ammatillisesta koulutuksesta hyötyä työntekijän työtehtävissään selviytymisessä?

- paljon hyötyä
- jonkin verran hyötyä
- ei lainkaan hyötyä
- en osaa sanoa

Perustelkaa vastauksenne.

---

---

11. Kuinka paljon työntekijä saa nykyisestä työstään palkkaa kuukaudessa? (Voitte varmistaa työntekijältä, että saatte vastata tähän kysymykseen.)

- työstä ei makseta ollenkaan palkkaa
- alle 500 mk/kk
- 500 - 1000 mk/kk
- 1000 - 2000 mk/kk
- yli 2000 mk/kk

12. Onko työntekijällä muita työhön liittyviä luontaisetuja?

---

---

13. Mitä mieltä olette kehitysvammaisten henkilöiden työskentelystä tavallisessa työpaikassa?

- pidän sitä myönteisenä
- periaatteessa se on myönteistä
- olen vähän epäilevällä kannalla
- suhtaudun kielteisesti

Perustelkaa vastauksenne.

---

---

---

14. Tunnetteko tuetun työllistämisen ideologiaa?

- tunnen sen hyvin
- tunnen sitä jonkin verran
- en tiedä siitä juuri mitään
- en ole koskaan kuullutkaan

15. Jos tunnette tuetun työllistämisen periaatteita, onko niitä sovellettu teidän työpaikallanne? Minkälaisia kokemuksia teillä on tuetusta työllistamisestä?

---

---

---

---

16. Mihin asioihin kehitysvammaisten ammatillisessa koulutuksessa pitäisi mielestänne kiinnittää huomiota?

Ammatilliset taidot:

---

---

---

Muut tiedot ja taidot:

---

---

---

17. Onko teillä sellaisia työntekijöiden tai henkilöstönne täydennyskoulutukseen liittyviä tarpeita, joihin ammatilliset erityisoppilaitokset voisivat vastata?

---

---

---

---

18. Mitä muita terveisiä, kommentteja tai kritiikkiä haluaisitte lähettää oppilaitoksiin?

---

---

---

---

---

### **Kiitos avustanne!**

Jos haluatte lisää tietoja ammatillisesta erityisopetuksesta, voitte soittaa suoraan oppilaitoksiin.

Olette myös tervetulleita tutustumaan oppilaitosten toimintaan paikan päälle!

## LIITE 4 Muuttujaluettelot kyselylomakkeittain

OPISKELIJAKYSELY

## Vastaamisvuosi

1996  
1997

## Oppilaitos

Alavuden erityisammattikoulu  
Kiipulan ammattioppilaitos  
Kiipulan kauppaoppilaitos  
Kiipulan puutarhaoppilaitos  
Kuhankosken erityisammattikoulu  
Liperin ammattioppilaitos  
Perttulan erityisammattikoulu

## Oppilaitosmuoto

erityisammattikoulut  
muut oppilaitokset

## Valmistumisvuosi

1990  
1992  
1995  
1991  
1993  
1996

## Aika valmistumisesta

noin yksi vuosi  
noin neljä vuotta  
noin kuusi vuotta

## Peruskoulutus

yleisopetus  
mukautettu opetussuunnitelma (emu)  
harjaantumisopetus (eha)  
sopeutumattomien opetus (esy)  
vammutuneiden opetus (evy)  
kuulovammaisten opetus (eku)  
laitoskoulu  
osa peruskoulua tai kansakoulua  
ei peruskoulutusta  
ei tietoa  
ylioppilas

## Perusasteen jälkeinen koulutus

on aiempi ammatillinen koulutus  
avakoulutusta toisessa oppilaitoksessa  
kurssit, lyhytaikainen koulutus  
lukio tai osa lukiota  
kansanopisto

## Sukupuoli

## Ikäluokat

15-19 vuotta  
20-24 vuotta  
25-29 vuotta

30-34 vuotta  
 35-39 vuotta  
 yli 40 vuotta  
 Asuinlääni koulutushetkellä  
 Koulutusala  
 Työtilanne tutkimushetkellä 1  
 avoimet työmarkkinat  
 avotyö  
 työ- tai toimintakeskus  
 työkokeilu, työhönvalmennus  
 työllisyysvaroin  
 yrittäjänä,työ kotona  
 ei työssä  
 Työtilanne tutkimushetkellä 2  
 työtön  
 opiskelemassa  
 armeijassa  
 äitiysloma, kotiäiti  
 muusta syystä ilman työtä  
 työssä  
 Nykyisen työsuhteen kesto  
 0-1 vuotta  
 1-2 vuotta  
 2-3 vuotta  
 3-4 vuotta  
 4-5 vuotta  
 yli 5 vuotta  
 Työaika  
 1-6 tuntia  
 yli 6 tuntia  
 Työn hankkiminen  
 työvoimatoimisto  
 lehti-ilmoitus  
 oppilaitoksen avustuksella  
 tuttavien,sukulaisten avustuksella  
 sama työpaikka kuin ennen opiskelua  
 muulla tavoin  
 Tyytyväisyys työhön  
 tyytyväinen  
 melko tyytyväinen  
 tyytymätön  
 Työpaikkojen lukumäärä  
 Opiskelu valmistumisen jälkeen  
 ei ole opiskellut  
 on opiskellut  
 Myöhempi opiskelu  
 ammatillinen koulutus  
 kansanopisto  
 kurssit  
 lukio-opintoja  
 opistoaste  
 korkea-aste

- Lisäkoulutushalukkuus  
 ei koulutushalukkuutta  
 lisäkoulutusta omalle alalle  
 ammattikoulutusta toiselle alalle  
 itsenäistämiskoulutusta  
 muuta koulutusta
- Opiskeltujen taitojen käyttö  
 voi käyttää  
 jonkin verran  
 ei voi käyttää
- Koulutuksen hyöty  
 paljon hyötyä  
 jonkin verran hyötyä  
 ei hyötyä
- Eläke  
 on eläke  
 ei ole eläkettä
- Asuminen tutkimushetkellä  
 itsenäisesti  
 tukiasunnossa  
 asuntolassa  
 vanhempien kotona  
 muulla tavoin
- Asumistyytyväisyys  
 tyytyväinen  
 melko tyytyväinen  
 tyytymätön
- Tyytyväisyys opiskeluaikaan  
 hyvin tyytyväinen  
 melko tyytyväinen  
 tyytymätön
- Työn laatu  
 koti- ja laitostalous,siivous  
 maataloustyö  
 alihankinta,sekalaista  
 metallityö  
 lähetti  
 käsityö  
 kiinteistötyöt  
 toimistotyö  
 puutyöt  
 puutarhatyö  
 varastotyö  
 autoala  
 kuljetus  
 ei ilmoita
- Työn ja koulutuksen vastaavuus  
 kyllä  
 ei
- Työn hyvät puolet  
 työn itsenäisyys (esim. omassa tahdissa, vaikutusmahd.)  
 työn vaihtelevuus  
 työkaverit, henkilökunta

virkistystoiminta  
 lyhyt työmatka  
 tasavertaisuus  
 pölytön työ  
 sopiva työaika  
 oppii uutta  
 oman alan työ  
 rauhallinen työ  
 pitää työstään, kiva olla  
 että on työ  
 ei ole hyviä puolia

#### Työn huonot puolet

huonot välineet  
 työmäärä (esim. liian paljon työtä, pitkä päivä)  
 työpaikan ihmissuhteet (esim. komentelua, ohjaajat kireitä, keskeytetään, kiusaaminen, juoruilu, levottomat työkaverit)  
 yksitoikkoisuus, yksipuolisuus  
 työolosuhteet (esim. meteli, pöly)  
 työmatka  
 sekavat työajat  
 vaikeita töitä  
 yksinäistä  
 ei vastaa koulutusta  
 huono palkka, kallis ruoka  
 ei huonoja puolia

#### Muutostoiveet asumiseen

asunnon fyysiset muutostarpeet (esim. remontti huoneistoon, isompi asunto, melu, veto, varustus, vanhaan taloon, yksioon, omaan osakkeeseen)  
 asuntolaan  
 itsenäisesti asumaan, kodin ulkopuolelle joskus  
 yksinäisyys, elämäkumppani, tyttökaverin kanssa yhteen  
 vapaa-ajan harrastuksia  
 asumistaitoja lisää  
 kustannukset  
 ei mitään

#### Opiskelun hyvät puolet

opiskelukaverit  
 tietoa, taitoa, ammatti  
 tietyt oppiaineet (esim. teoritunnit, keittiötyö, siivous, yleisaineet)  
 henkilökunta, ilmapiiri  
 itsenäistyminen  
 hyvä ruoka  
 liikuntarajoitteisten huomioiminen  
 vapaa-ajantoiminta, paljon tekemistä  
 kaunis seutu  
 asuminen, asumisvalmennus  
 kaikin puolin mukavaa

#### Opiskelun huonot puolet

kaverisuhteet (esim. kiusaaminen, varastelu)  
 koti-ikävä  
 tietyt oppiaineet ja työtehtävät (esim. ammattityötunnit, liikuntatunnit, teoria, vaikeita laskuja, perunan lajittelu, yhteistunnit, liian vähän teoriaa, liian vähän käytännön töitä)

	matka (esim. pitkä matka, kulkuyhteydet, liian harvoin lomille)
	säännöt
	liian pitkä koulupäivä
	ruoka
	illalla liian vähän ohjelmaa
	omaan toimintaa tyytymätön
	liian lyhyt opiskeluaika
	väärä opiskeluala
	asuminen (esim. liian monta henkeä huoneessa, meteli)
	henkilökunta (esim. kireä ope, kokoustivat liikaa, yökkö)
	raskas työ
	harjoittelupaikat
	liian pienet opetustilat
	ei huonoja puolia
Vammaisuus	on vamma
	ei ole vammaa
Vamma	kehitysvamma
	heikkolahjaisuus, oppimisvaikeudet
	kielellinen häiriö
	psykkiset ongelmat
	näkövamma
	kuulovamma
	tuki- ja liikuntaelinvamma
	hengityselinsairaus
	ihosairaus
	sosiaaliset ongelmat
	neurologinen sairaus
	pitkäaikaissairaus
	ei vammaa
Kehitysvammaisuus	heikkolahjaisuus
	lievä kehitysvamma
	keskiasteinen kehitysvamma
	vaikeampi kehitysvamma
Vastaus	vastasi kyselyyn
	ei vastannut kyselyyn
Käyttikö avustajaa vastaamisessa	käytti avustajaa
	ei avustajaa

## HENKILÖSTÖKYSELY

Oppilaitos	Alavuden erityisammattikoulu
	Kuhankosken erityisammattikoulu
	Liperin ammattioppilaitos
	Perttulan erityisammattikoulu
Sukupuoli	



- Ikä  
 alle 30 vuotta  
 30–40 vuotta  
 40–50 vuotta  
 yli 50 vuotta
- Työtehtävä  
 hallinto  
 ammattiopettaja  
 muu opettaja  
 oppilashuolto  
 asuntolahenkilöstö  
 joku muu
- Työkokemus  
 alle 2 vuotta  
 2–5 vuotta  
 5–10 vuotta  
 yli 10 vuotta
- Oma osuus työllistämisessä  
 merkittävä  
 melko merkittävä  
 vähäinen
- Päävastuu työllistamisestä oppilaitoksessa  
 hallintohenkilöstö  
 opettajat  
 oppilashuoltohenkilöstö  
 joku muu henkilöstöstä  
 opiskelija  
 opettaja ja oppilashuolto  
 opettaja, oppilashuolto ja opiskelija  
 oppilashuolto ja opiskelija
- Opiskelijan rooli työllistämistyössä  
 merkittävä  
 melko merkittävä  
 vähäinen
- Työllistyminen tavoitteena  
 tärkein tavoite  
 yksi tärkeimpien joukossa  
 muut tavoitteet tärkeämpiä
- Onko koulutus tuloksellista ilman työllistymistä?  
 kyllä  
 jonkin verran  
 ei
- Tunteeko tuetun työllistämisen  
 tuntee hyvin  
 tuntee jonkin verran  
 ei tiedä juuri mitään  
 ei ole kuullutkaan
- Tuetun työllistämisen soveltaminen  
 on soveltanut  
 on soveltanut jonkin verran  
 ei ole soveltanut
- Tehdäänkö oppilaitoksessa jälkiseurantaa  
 kyllä

- ei
- ei tiedä
- Seurantojen hyödyntäminen
  - on hyödyntänyt
  - on hyödyntänyt jonkin verran
  - ei ole hyödyntänyt
- "Työllistäjä"-idea
  - kannattaa
  - kannattaa pienin epäilyksin
  - ei kannata
- Tiedon siirto työpaikkaan
  - tieto siirtyy hyvin
  - tietoa siirtyy jonkin verran
  - tieto siirtyy huonosti
- Kuuluuko asumisen järjestäminen oppilaitokselle
  - kuuluu
  - jossain määrin
  - ei kuulu
- Kuka hoitaa asumisasiaa
  - opettaja
  - oppilashuolto
  - asuntolahenkilöstö
  - tiimi
- Onko vastaaja mukana asuntoprosessissa
  - kyllä
  - jossain määrin
  - ei
- Suhtautuminen integraatioon
  - myönteinen
  - melko myönteinen
  - vähän epäilevällä kannalla
  - kielteinen

### **TYÖNANTAJAKYSELY**

- Työsuhteen laatu
  - normaali työsuhde
  - työkokeilu
  - työllisyysvaroin tuettu työ
  - avosuojatyö
  - työ- tai toimintakeskus
- Työsuhteen kesto
  - alle yksi vuosi
  - 1-5 vuotta
  - 5-10 vuotta
- Työskentely samassa työpaikassa ennen koulutusta
  - kyllä
  - ei
- Tunteeko oppilaitoksen toiminta-ajatuksen?
  - erittäin hyvin
  - pääpiirteittäin
  - tietää vain vähän
  - ei tiedä mitään

- Tietääkö koulutuksen pituuden?  
erittäin hyvin  
pääpiirteittäin  
tietää vain vähän  
ei tiedä mitään
- Tietääkö koulutuksen tavoitteet?  
erittäin hyvin  
pääpiirteittäin  
tietää vain vähän  
ei tiedä mitään
- Tunteeko koulutuksen sisällöt?  
erittäin hyvin  
pääpiirteittäin  
tietää vain vähän  
ei tiedä mitään
- Mistä tieto koulutuksesta?  
työntekijältä itseltään  
huoltajalta tms.  
oppilaitoksen henkilökunnalta  
työntekijältä ja oppilaitoksesta  
työntekijältä ja huoltajalta  
huoltajalta ja oppilaitoksesta  
työntekijältä ja jostain muualta  
jostain muualta
- Kokemukset yhteistyöstä oppilaitoksen kanssa  
puhelinkeskustelut  
tutustumiskäynnit  
työharjoittelu  
muuta  
ei kokemuksia
- Vastaako työ koulutusta?  
erittäin hyvin  
ainakin osittain  
ei ollenkaan  
ei osaa sanoa
- Koulutuksen hyöty työtehtävissä  
paljon hyötyä  
jonkin verran hyötyä  
ei lainkaan hyötyä  
ei osaa sanoa
- Palkka  
ei palkkaa  
alle 500 mk/kk  
500-1000 mk/kk  
1000-2000 mk/kk  
yli 2000 mk/kk
- Luontaisedut  
etu ruokailussa  
etu työmatkoissa  
matkat ja ruoka  
alennusta tuotteista  
ei luontaisetuja

Integraatio tavalliselle työpaikalle  
pitää myönteisenä  
periaatteessa myönteistä  
vähän epäilevällä kannalla  
suhtautuu kielteisesti

Tuettu työllistäminen  
tuntee sen hyvin  
tuntee jonkin verran  
ei tiedä juuri mitään  
ei ole kuullutkaan

Vastasiko työnantaja?  
kyllä vastasi  
ei vastannut

## LIITE 5 Liitetaulukot

TAULUKKO 19 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden opiskelijoiden työtilanne keväällä 1996 ja keväällä 1997 (n = 611)

Työtoiminta tutkimushetkellä								
Vastaamisvuosi	Avoimet työmarkkinat %	Avotyö %	Työ- tai toimintakeskus %	Työ- kokeilu %	Työlli- syys- varoin %	Yrittäjä, työ kotona %	Työttö- mänä %	Yhteensä f
1996 <sup>1</sup>	17	12	28	2	4	1	17	261
1997 <sup>2</sup>	18	15	20	3	5	2	19	350
Yhteensä	18	14	23	2	5	2	19	611

<sup>1</sup> Kyselyyn vastasivat vuosina 1990, 1992 ja 1995 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet

<sup>2</sup> Kyselyyn vastasivat vuosina 1991, 1993 ja 1996 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet

TAULUKKO 20 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden työssä, työttömänä, opiskelemissa ja muusta syystä ilman työtä olleiden osuudet valmistumisvuosittain (n = 611)

Toiminta tutkimushetkellä					
Valmistumis- vuosi	Työssä %	Työttömänä %	Opiskelemissa %	Muusta syystä ilman työtä %	Yhteensä f
1990 <sup>1</sup>	63	18	10	9	84
1991 <sup>1</sup>	63	20	4	13	99
1992 <sup>2</sup>	71	16	6	7	70
1993 <sup>2</sup>	59	23	14	4	101
1995 <sup>3</sup>	61	18	10	11	107
1996 <sup>3</sup>	66	17	11	6	150
Yhteensä	64	19	9	8	611

<sup>1</sup> Tutkimushetkellä valmistumisesta kulunut noin kuusi vuotta

<sup>2</sup> Tutkimushetkellä valmistumisesta kulunut noin neljä vuotta

<sup>3</sup> Tutkimushetkellä valmistumisesta kulunut noin yksi vuosi

TAULUKKO 21 Työttömänä olleiden osuus eri vuosina valmistuneista oppilaitoksittain (n = 113)

Oppilaitos	Valmistumisvuosi						Yhteensä %
	1990 <sup>1</sup> %	1991 <sup>1</sup> %	1992 <sup>2</sup> %	1993 <sup>2</sup> %	1995 <sup>3</sup> %	1996 <sup>3</sup> %	
Alavuden erityis- ammattikoulu	11	18	5	15	22	5	13
Kiipulan ammat- tioppilaitos	0	13	0	0	50	25	17
Kiipulan kauppa- oppilaitos	13	14	32	30	23	14	21
Kiipulan puutar- haoppilaitos	11	17	25	75	18	26	25
Kuhankosken eri- tyisammattikoulu	10	20	- <sup>4</sup>	17	10	17	15
Liperin ammat- tioppilaitos	50	54	- <sup>4</sup>	10	14	19	25
Perttulan erityis- ammattikoulu	24	12	6	33	10	15	16
Yhteensä	18	20	16	23	18	17	19

<sup>1</sup> Tutkimushetkellä valmistumisesta kulunut noin kuusi vuotta

<sup>2</sup> Tutkimushetkellä valmistumisesta kulunut noin neljä vuotta

<sup>3</sup> Tutkimushetkellä valmistumisesta kulunut noin yksi vuosi

<sup>4</sup> Vuonna 1992 valmistuneet eivät olleet mukana tutkimuksessa

TAULUKKO 22 Ammatillisista erityisoppilaitoksista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden asuminen seurantahetkellä vastaamisvuosittain (n = 604)

Vastaamisvuosi	Asumismuoto									
	Itsenäisesti		Tuki- asunnossa		Asuntolassa		Vanhempien luona		Muulla tavoin	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1996 <sup>1</sup>	139	54	10	4	28	11	77	30	4	2
1997 <sup>2</sup>	186	54	16	5	32	9	102	30	10	3
Yhteensä	325	54	26	4	60	10	179	30	14	2

<sup>1</sup> Kyselyyn vastasivat vuosina 1990, 1992 ja 1995 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet

<sup>2</sup> Kyselyyn vastasivat vuosina 1991, 1993 ja 1996 ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneet

TAULUKKO 23 Ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden asuminen ikälukittain (n = 604)

Asumismuoto				
	Itsenäisesti Vanhempien Muulla tavoin		Yhteensä	
	luona			
	%	%	%	f
15-19 vuotta	9	82	9	11
20-24 vuotta	39	44	17	163
25-29 vuotta	57	30	13	208
30-34 vuotta	54	21	25	98
35-39 vuotta	60	19	21	43
yli 40 vuotta	78	7	15	81
Yhteensä	54	30	16	604

TAULUKKO 24 Työttömien osuus ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneista vuosina 1995, 1996 ja 1997

Vastaamisvuosi			
Oppilaitos	1995*	1996	1997
	%	%	%
Alavuden erityisammattikoulu	13	13	13
Kiipulan ammattioppilaitos	22	20	15
Kiipulan kauppaoppilaitos	38	23	19
Kiipulan puutarhaoppilaitos	8	18	30
Kuhankosken erityisammattikoulu	15	10	18
Liperin ammattioppilaitos	32	26	25
Perttulan erityisammattikoulu	16	13	20
Yhteensä	24	17	19

\* Mänty (1995, 1996)

TAULUKKO 25 Itsenäisesti ja vanhempien luona asuvien osuudet ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneista vuosina 1995, 1996 ja 1997. Vanhempien luona asuneiden osuudet ilmoitettu sulkumerkkien sisällä.

Vastaamisvuosi			
Oppilaitos	1995*	1996	1997
	%	%	%
Alavuden erityisammattikoulu	28 (40)	24 (46)	32 (35)
Kiipulan ammattioppilaitos	72 (22)	89 (11)	70 (23)
Kiipulan kauppaoppilaitos	87 (13)	78 (22)	76 (21)
Kiipulan puutarhaoppilaitos	83 (17)	79 (18)	69 (31)
Kuhankosken erityisammattikoulu	19 (48)	30 (35)	28 (25)
Liperin ammattioppilaitos	56 (40)	48 (39)	51 (41)
Perttulan erityisammattikoulu	47 (34)	51 (26)	48 (31)
Yhteensä	51 (36)	54 (30)	54 (30)

\* Mänty (1995, 1996)





- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyytisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to children's behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieu of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskononopetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämiseksi. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muuttoliikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis-häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla-kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrin tutkimus. – A sociometric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämiskäytännön yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osio-analyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokranian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla-kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välttömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoidussa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsysteemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriasta, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ÜLLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimishjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Резюме 5 с. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maatalouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentehtäjäiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasysteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveysmarkkinoilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. - Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen

- Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaakauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu booeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodiliness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipöimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E.(Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itse-säätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.

- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA, Adaptiivinen opetus. Oppimis-tutkimus harjaantumiskoulun opetus-suunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUJJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUUKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.

- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediäväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämäkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiakompetenssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kindergarten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luetaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psychosocial job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.